

Luciano Andreatta da Costa  
Maria Cristina Schefer  
Thais Janaina Wenczenovicz  
Organizadores

**DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS**  
DIALOGOS EM CONTEXTOS INTERDISCIPLINARES AMPLIADOS

editora  
unoesc

© 2024 Editora Unoesc  
Direitos desta edição reservados à Editora Unoesc  
É proibida a reprodução desta obra, de toda ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios, sem a permissão expressa da editora.  
Fone: (49) 3551-2000 - Fax: (49) 3551-2004 - www.unoesc.edu.br - editora@unoesc.edu.br

Editora Unoesc

Coordenação  
Tiago de Matia

Agente administrativa: Simone Dal Moro  
Revisão linguística metodológica: Ana Maria Azevedo  
Capa e Projeto gráfico: Saimon Vasconcellos Guedes  
Diagramação: Saimon Vasconcellos Guedes

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

D598	Direitos humanos, educação e tecnologias: diálogos em contextos interdisciplinares ampliados / Luciano Andreatta Carvalho da Costa, Maria Cristina Schefer, Thais Janaina Wenczenovicz, organizadores. – Joaçaba: Editora Unoesc, 2024. 292 p. : il.  ISBN e-book: 978-85-8422-234-6 Inclui bibliografia  1. Direitos humanos. 2. Direito à educação. 3. Tecnologia educacional. I. Costa, Luciano Andreatta Carvalho da, (org.). II. Schefer, Maria Cristina, (org.). III. Wenczenovicz, Thais Janaina, (org.).
------	--

Dóris 341.1219

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca da Unoesc de Joaçaba

Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc

Reitor  
Ricardo Antonio De Marco

Vice-reitores de Campi  
Campus de Chapecó  
Carlos Eduardo Carvalho  
Campus de São Miguel do Oeste  
Vitor Carlos D'Agostini  
Campus de Videira  
Carla Fabiana Cazella  
Campus de Xanxerê  
Genesio Téio

Pró-reitora de Ensino  
Jaciney Aparecida Danielli

Diretor Executivo  
Jarlei Sartori

Pró-reitor de Pesquisa, Pós-Graduação,  
Extensão e Inovação  
Kurt Schneider

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	5
O DIREITO AO LAZER E AS TECNOLOGIAS DE SI.....	17
OS CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO DA PESQUISA “LITERATURA ORAL AFRICANA E AFRODIASPÓRICA: CONSTRUINDO MEMÓRIAS COM CRIANÇAS QUILOMBOLAS DO LITORAL NORTE DO RIO GRANDE DO SUL” .....	45
DESAFIOS E PERSPECTIVAS: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O DIREITO À TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO .....	71
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ATUAÇÃO EM ESCOLAS INDÍGENAS E NARRATIVAS ÉTNICAS: UM ESTADO DO CONHECIMENTO INTERCAMBIADO .....	99
MAIS DO QUE OPERAR COMPUTADORES: A EJA FIC EQUALIZADORA, REPARADORA E QUALIFICADORA DE “CORPOS FALHOS”.....	121
SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO: O DIREITO À DESCONEXÃO NO TELETRABALHO .....	145
ESTUDOS DECOLONIAIS, TRANSGERACIONALIDADE E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER .....	165
RELAÇÃO SOCIEDADE-NATUREZA: .....	185
EPISTEMOLOGIAS DE UMA NEUROSE?.....	185
EMPREENDEDORISMO E SUAS RELAÇÕES .....	207

COM OS DIREITOS HUMANOS .....	207
PEDAGOGIA GRIÔ E REFLEXÕES DESDE O CONTEXTO ESCOLAR .....	235
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA E A EQUAÇÃO CIVILIZATÓRIA: UMA TESSITURA DE POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES .....	251
NEOLIBERALISMO, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE SOBRE O NOVO FUNDEB NA SOCIEDADE BRASILEIRA .....	271



## APRESENTAÇÃO

*“Por que nos causa desconforto a sensação de estar caindo? A gente não fez outra coisa nos últimos tempos senão despencar. Cair, cair, cair. Então por que estamos grillados agora com a queda? Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos.”*

*Ailton Krenak*

Começamos a proposta desse livro com dias de sol e o vento nos alertando que a leveza deve estar presente na construção do conhecimento e no fazer científico. Marcamos reunião, organizamos a agenda e definimos ‘nossos propósitos’ para 2024. Decidimos construir ‘paraquedas coloridos’ e parcialmente foi em vão. No período entre 27 de abril e 2 de maio, fomos duramente assolados por chuvas, destruição e ventos em grande parte do Estado do Rio Grande do Sul o que diretamente nos fez deixar a construção dos paraquedas para outro momento. Em um curto período de tempo choveu de 500 a 700 mm em algumas regiões do estado, correspondendo a um terço da média histórica de precipitação para todo um ano, e em muitas outras a precipitação ficou entre 300 e 400 mm.

Do coletivo que ora apresenta esse livro houve manifestações variadas: abraço virtual, carinho em forma de palavras, lágrimas e silenciamentos. Dados do Instituto de Pesquisas Hidráulicas (IPH), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mostraram (junho de 2024) que as chuvas de maio levaram 14,2 trilhões de litros de água para o lago Guaíba, volume que equivale a quase metade do reservatório da Usina Hidrelétrica de Itaipu. A precipitação excessiva afetou mais de 60% do território estadual e mais de 640 mil residências tiveram o abastecimento de água cortado e mais de 440 mil clientes ficaram sem energia elétrica. Ocorreram bloqueios em dezenas de pontos nas estradas estaduais por deslizamentos de terra, alagamento, destruição da pista ou queda de barreiras e árvores e mortes.



No dia 5 de maio o governo federal decretou estado de calamidade pública. No mesmo dia, a inundação do Guaíba, lago que cerca a capital Porto Alegre, atingiu a marca de 5,33 metros, superando a histórica enchente de 1941. A Confedera o Nacional de Municípios (CNM, maio de 2024) estimou que as enchentes causaram prejuízos de 4,6 bilhões de reais, sendo que cerca de 78% dos municípios gaúchos foram afetados, resultando em danos principalmente no setor habitacional. Escolas, espaços culturais e Universidades realocaram seus cronogramas novamente, tal qual ou mais dramaticamente que a experiência vivenciada no período pand mico de SARS-CoV-2.

Nesse contexto, deixamos a escrita para um ou mais momentos mais profícuos e cada qual a seu tempo e disponibilidade buscou abrigo e foi aconchego. Em meados de junho de 2024 retomamos a escrita e o conjunto de esforços converge para esse trabalho que   o resultado do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido em 2023 e 2024 junto aos Cursos de Pós-Gradua o em Direito/Mestrado em Direito, com área de concentra o em Direitos Fundamentais na Universidade do Oeste de Santa Catarina e o Programa de Pós-Gradua o Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul e o Programa de Pós-Gradua o em Educa o sediado junto a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/PPGE-MP. O resultado das aulas dialogadas, intera o com leituras, envolvimento e troca de experiências entre as Linhas e Grupos de Pesquisa e demais práxis, apresenta-se em forma de livro.

Enquanto eixos centrais às disciplinas e por extensão a escrita dos textos os eixos: Jovens e Adultos; Anos Finais do Ensino Fundamental, Desenvolvimento Humano, Direitos Humanos, Direitos Fundamentais, Educa o, Educa o Digital, Educa o de Jovens e Adultos, Interculturalidade, Literatura Oral Africana, Políticas Públicas, Sociedade de Consumo e Tecnologia Educacional. O trabalho possui doze capítulos e dialoga com eixos entrelaçados a trajetória sócio-histórico-jurídica da América Latina e do Brasil.



O primeiro capítulo, intitulado O DIREITO AO LAZER E AS TECNOLOGIAS DE SI, escrito por Alexandre Paulo Loro e Giuliano Gomes de Assis Pimentel, intenta questionar a perda de eficácia das políticas públicas de lazer, as quais são atravessadas por leituras funcionalistas, especialmente as de cunho moralista. Tal mecanismo afeta o usufruto do lazer, entendido como um campo de tecnologia de si. Conclui-se que é necessário resguardar o direito ao lazer amparado no direito à liberdade, pois assim o lazer pode se referir às escolhas de cada pessoa sobre o que fazer (ou não fazer) no seu tempo livre, considerando que tais opções repercutem coletivamente e, reciprocamente, nunca estão isentas de influências da moral vigente e determinantes materiais. As políticas de lazer, uma vez voltadas à integração intersetorial, possui uma dimensão educativa e, portanto, requer uma postura pedagógica correspondente.

O segundo capítulo foi elaborado por Ana Paula da Cunha Góes e Maria Cristina Schefer, tem como título OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A CONSTRUÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO DA PESQUISA “LITERATURA ORAL AFRICANA E AFRODIASPÓRICA: CONSTRUINDO MEMÓRIAS COM CRIANÇAS QUILOMBOLAS DO LITORAL NORTE DO RIO GRANDE DO SUL”. O capítulo tem por objetivo destacar o processo de construção do estado do conhecimento de uma pesquisa de mestrado, intitulada Literatura Oral Africana e Afrodiáspórica: construindo memórias com crianças quilombolas do litoral norte do Rio Grande do Sul. Essa construção teve por intuito reunir estudos não apenas de aprofundamento da própria literatura oral africana, mas sobretudo, investigar como a temática vem sendo abordada por intermédio da atuação docente na Educação Básica. O que se constatou por meio dos trabalhos analisados é que ainda são insuficientes as práticas pedagógicas que contribuem para uma educação antirracista, assim como são difíceis concentrar dados sobre os trabalhos desenvolvidos nos espaços escolares.



O capítulo 3, nominado DESAFIOS E PERSPECTIVAS: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O DIREITO À TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO, com autoria de Emerson Arli Magni Silva e Luciano Andreatta Costa, apresenta um relato desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED Mestrado Profissional em Educação, a partir de uma experiência vivenciada em uma escola pública no Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica com o tema: Desafios e Perspectivas: Formação Continuada de Professores e o Direito à Tecnologia na Educação.

Esse é o cenário com diversas inquietudes relacionadas a utilização da tecnologia em sala de aula, onde professores enfrentam dificuldades em adaptar-se às novas tecnologias disponíveis, uma realidade exacerbada pelo isolamento social durante a pandemia. Os desafios incluem a falta de preparo tecnológico em suas formações iniciais e o sentimento de sobrecarga devido às rápidas mudanças no ambiente educacional. O desenvolvimento do trabalho se concentra na necessidade de um suporte contínuo e adaptativo que possa atender às especificidades locais e individuais dos professores, a fim de transformar a prática pedagógica. A abordagem reforça a urgência de uma educação que integre tecnologia de maneira crítica e significativa, conforme destacado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a nova Política Nacional de Educação Digital. É proposto a criação de um Curso de Formação Continuada para Professores, utilizando a plataforma Classroom para promover um aprendizado mais engajado e eficaz.

O capítulo denominado FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ATUAÇÃO EM ESCOLAS INDÍGENAS E NARRATIVAS ÉTNICAS: UM ESTADO DO CONHECIMENTO INTERCAMBIADO, sob redação de Jade Garcia Rocha, Josiele Silva e Maria Cristina Schefer dialoga em meio à necessidade de revisitar estudos sobre a temática “Educação Escolar Indígena” como ação preliminar para o empreendimento de novas pesquisas. Dentre elas está o



tema “formação de professores (não) indígenas” e outro acerca das “narrativas étnicas”. A escolha dos estudos iniciais teve como critérios: a) publicação em periódicos com Qualis A1 ou A2; b) pelo menos um dos autores com título de doutor; c) publicação nos últimos sete anos. A pesquisa evidenciou que a formação de professores para a atuação em escolas indígenas exige disposição para compreender a cosmovisão dos povos indígenas, saberes que podem ser aprendidos a partir de narrativas étnicas.

O capítulo cinco denomina-se MAIS DO QUE OPERAR COMPUTADORES: A EJA FIC EQUALIZADORA, REPARADORA E QUALIFICADORA DE “CORPOS FALHOS” e possui redação de Maria Cristina Schefer, Marcelo Paravisi e Thaís Ramos Viegas. Nesse estudo, reflete-se sobre o processo educativo do curso de operador de computador ofertado pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, Campus Osório, em parceria com a Escola Estadual Milton Pacheco.

O curso faz parte de uma oferta de Formação Inicial e Continuada integrada, concomitante com a Educação de Jovens e Adultos (Anos Finais do Ensino Fundamental), EJA FIC. A produção de dados ocorreu nos anos de 2022 e 2023 com duas turmas, reunindo estudantes trabalhadores com idades entre 16 e 58 anos. As análises, em perspectiva baumaniana, evidenciaram que: a) os estudantes da EJA tendem a fazer mea-culpa pelos abandonos anteriores das escolas; b) os “corpos falhos”, o cansaço e a falta de redes de apoio familiar impedem o êxito da maioria; c) a oferta da qualificação profissional vinculada à EJA contribui para a retenção e para a conclusão do curso; d) a população negra é a maioria ingressante no curso e a minoria concluinte; e) é preciso uma nova agenda pública para garantia do direito à educação ao longo da vida.

SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO: O DIREITO À DESCONEXÃO NO TELETRABALHO é o título do capítulo seis, redigido por Paulo Junior Trindade dos Santos, Karyn Cristine Bottega Bolsi e Keila Fernanda Marangoni, objetiva



demonstrar como a tecnologia conecta-se ao direito do trabalho, sobretudo, a influência da mesma na contratação pelo regime de teletrabalho. Busca-se, assim, analisar este contrato aliado ao direito à desconexão do trabalhador, como direito fundamental, sendo necessário verificar a sua aplicabilidade e identificar mecanismos para sua concretização nas relações de teletrabalho, tendo em vista que a tecnologia permite a conexão online o tempo todo, podendo prejudicar o direito ao descanso. Como método de abordagem utilizou-se o dedutivo, aplicando a técnica de pesquisa bibliográfica e documental, a partir de revisão doutrinária, busca em artigos científicos e análise da legislação brasileira.

O próximo capítulo intitula-se ESTUDOS DECOLONIAIS, TRANSGERACIONALIDADE E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER e tem como autoras Raquel Kolberg e Thais Janaina Wenczenovicz. O presente estudo analisa a transgeracionalidade da violência contra a mulher sob as lentes dos estudos decoloniais.

Para tanto, são abordadas as origens da subalternização da mulher e as suas ligações com o processo de colonização da América Latina. A partir do contexto de colonialidade do poder, do saber e do ser analisa-se como a ética/não ética de guerra, através da noção de ego conquiro, serviu de fundamento para perpetuar o legado da violência nas relações de gênero. O procedimento metodológico da pesquisa é bibliográfico-investigativo, tendo como referencial teórico os estudos decoloniais. A conclusão do estudo é no sentido de que o sistema de gênero colonial moderno foi determinante para a manutenção do legado da violência de gênero.

O oitavo capítulo tem redação de Reginaldo José de Souza e João Fernandes de Castro Neto Segundo, sob o título RELAÇÃO SOCIEDADE-NATUREZA: EPISTEMOLOGIAS DE UMA NEUROSE? e tem como objetivo compreender as representações da natureza na psique e como tais representações conduzem comportamentos sociais de escape do domínio



natural. Para isso, considera-se conexões interdisciplinares entre distintos campos do conhecimento, como a Geografia e a Psicanálise, a fim de entender o dilema humano com a natureza e seus possíveis desencadeamentos de traumas, angústia e neuroses diante da magnitude natural.

Consideramos que existem elementos explicativos, para compreender a questão ambiental contemporânea, que precisam ser observados e trabalhados a partir de um mergulho mais profundo na (in)consciência humana. A questão ambiental é encarada por meio de posicionamentos contraditórios entre as pessoas, por exemplo, a preocupação midiática com a salvação da natureza enquanto pouco ou nada se faz para salvar os famintos da morte. Sugerimos que estas contradições são oriundas das ilusões humanas na tentativa de evitar o sofrimento do vazio existencial. Contudo, assim como Freud, em “O Futuro de uma Ilusão”, apostamos no conhecimento científico para superarmos as ilusões religiosas. No caso das ilusões que resultam em atitudes ambientalistas insuficientes para superar problemas em nossa sociedade, apostamos na construção de uma epistemologia da neurose sociedade-natureza.

O capítulo de número nove, com o título EMPREENDEDORISMO E SUAS RELAÇÕES COM OS DIREITOS HUMANOS, das autoras Silvane Gema Mocellin Petrin e Fernanda Wenderer, objetiva evidenciar as marcas que uma revista direcionada aos professores e gestores de escolas privadas do Rio Grande do Sul (RS) atribui aos estudantes envolvidos nas atividades ligadas ao empreendedorismo. Os aportes teóricos vinculam-se às teorizações de Michel Foucault. O material empírico consiste em exemplares da Educação em Revista (ER), publicação do Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINEPE/RS), divulgada entre 2013 e 2021. Em termos metodológicos, utilizou-se a análise do discurso proposta por Foucault.

A análise do material evidenciou que há um forte apelo na ER para que as escolas privadas do RS trabalhem com o empreendedorismo. Percebeu-



se que as reportagens posicionam os estudantes como protagonistas e líderes em processos de individualização e singularização dos aprendentes quando envolvidos em práticas empreendedoras, configurando um sujeito-aluno narcisista. Ademais, evidencia-se que o empreendedorismo tem sido subjugado como a única alternativa para o desemprego. Compreende-se que o posicionamento do empreendedorismo nessa conjuntura apresenta um deslocamento: de sujeitos de direitos para sujeito à deriva. Tal deslocamento decorre da economização do Estado, que ao arrefecer o contrato social moderno traduz um movimento ao inverso: em vez de proteger o indivíduo, passa a responsabilizá-lo por suas escolhas e culpabilizá-los pelos infortúnios que possam acometê-los. Em vista disso, o empreendedorismo demarca a relação dos indivíduos com o trabalho – escamoteando um direito humano essencial para os trabalhadores.

O capítulo 10, nominado PEDAGOGIA GRIÔ E REFLEXÕES DESDE O CONTEXTO ESCOLAR, de Thaís Janaina Wenczenovicz e Judith Ovídia Giménez López, propõe uma aproximação entre a Pedagogia Griô e a Educação Escolar Quilombola como uma possibilidade da construção de uma prática emancipatória e decolonial na escola. As reflexões sobre a possibilidade do uso da Pedagogia Griô, surge ao mapear a presença e a pertença interétnica em uma escola quilombola, situada no litoral norte do Rio Grande do Sul.

O penúltimo capítulo, escrito por Thomas Bersagui Millano e Luciano Andreatta Carvalho da Costa, com o título EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA E A EQUAÇÃO CIVILIZATÓRIA: UMA TESSITURA DE POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES, apresenta como temas centrais a Educação Matemática Crítica e a equação civilizatória. Também busca compreender de que maneira essas perspectivas se aproximam. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, cujo objetivo foi propor possibilidades de aproximação entre a Educação Matemática Crítica e a equação civilizatória, mediante a



identificação de convergências entre os discursos acerca das preocupações compartilhadas por ambas.

Como resultados da análise, foram construídas duas categorias de aproximação. Na primeira são apresentadas constatações no que diz respeito às controvérsias de uma glorificação exacerbada em torno da matemática, da ciência e da tecnologia, indicando atravessamentos e repercussões. Por fim, a segunda categoria demonstra intenções de que a Educação promova práticas reflexivas, visando uma formação de sujeitos críticos

O último capítulo, denominado NEOLIBERALISMO, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE SOBRE O NOVO FUNDEB NA SOCIEDADE BRASILEIRA, com a redação de Victoria Luiza Vargas dos Santos, Fernando Fogaça e Fernanda Longo, tem por objetivo analisar as interfaces entre a racionalidade neoliberal e o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a fim de evidenciar as incongruências dessa política educacional em relação aos direitos humanos. Para isso, apresenta-se um histórico dos direitos humanos e do financiamento da educação no Brasil, aspectos problematizados por meio de discussões teóricas vinculadas ao neoliberalismo sob uma perspectiva pós-crítica.

Após uma análise qualitativa dos mecanismos que compõem o Fundeb em articulação com debates feitos por outros pesquisadores da temática, concluiu-se a garantia à educação se encontra fixada em quatro entes – Estado, famílias, empresas e indivíduos –, estando os indivíduos em evidência. As empresas não são penalizadas se não produzirem o suficiente para gerar impostos que financiam a educação; as famílias não são penalizadas se não tiverem condições de qualificar a educação; e o Estado, que deveria garantir uma educação pública, gratuita e de qualidade, acaba culpando/penalizando os indivíduos por serem os principais interessados na eficácia da educação para o seu desenvolvimento pessoal. Ademais,



compreendeu-se que a estrutura que funciona para a manutenção dessa lógica se encontra na racionalidade neoliberal, mediante os princípios de eficiência, competitividade, individualismo e empreendedorismo. Sendo assim, torna-se evidente que a ascensão, o avanço e a permanência do neoliberalismo são danosos para a prevalência dos direitos humanos como princípios orientadores para a sociedade.

Para o encerramento do Livro as/o organizador/as impulsionadas pelas reflexões realizadas no decorrer das trocas pedagógicas no período de novo isolamento compulsório, agora em razão da catástrofe climática que assolou o Estado do Rio Grande do Sul no primeiro semestre de 2024 trazem uma pequena colaboração em homenagem a Ana Maria Baronesa Primavesi. Nascida em 3 de outubro de 1920, no castelo Pichlhofen, distrito de St Georgen ob Judenburg, no estado da Estíria, Áustria, foi a primeira filha do Barão Sigmund Conrad e sua esposa Clara.

Depois de cursar o primário em seu distrito, em 1935, foi para o Sacré Coeur, em Graz, onde foi aluna na modalidade ‘internato’ e fez os últimos anos do ginásio em Dresden, onde concluiu seus estudos básicos. De lá foi mandada para o serviço Arbeitsdienst, no leste da Prússia, “um grande desestímulo imposto pelos nazistas a quem queria continuar os estudos”, e depois de nove meses entrou na Universidade Agrícola de Viena, que concluiu em 1942.

Doutorou-se em Cultura de Solos e Nutrição Vegetal. Durante o período em que esteve na universidade, foi mandada para Lodz, Polônia, para ajudar na transferência de refugiados judeus durante a guerra e em Metz, Lorena, trabalhou numa fábrica – estas foram imposições do governo nazista aos estudantes. De 1943 até o fim da II Guerra, trabalhou no Conselho de Pesquisa da Universidade com pesquisas sobre ar frio. Foi presa como ato de segurança dos ingleses e trabalhou nessa época como intérprete e tipista



na FSS (Serviço Secreto dos Ingleses), em um campo de concentração em Wolfsberg. Após sua soltura, disseram-lhe que aquilo fora um engano.

Em 1946 casou-se com o fazendeiro, diplomata e também doutor Artur Barão Primavesi, e em 1948 vieram para o Brasil onde continuaram suas pesquisas. Lecionaram na Universidade de Santa Maria, no RS, instituição na qual Artur fundou o Instituto de Solos e Culturas e criou o primeiro curso de pós-graduação (Produtividade e Conservação do Solo); também trouxe para a cidade o Segundo Congresso de Biologia de Solos da América Latina patrocinado pela UNESCO e desenvolveu inúmeras ações em prol das questões ambientais.

Excelente leitura.

Luciano Andreatta Carvalho da Costa

Maria Cristina Schefer

Thaís Janaina Wenczenovicz

Organizador/as

Inverno de 2024, dias de dor em razão da crise ambiental que atinge o Estado do Rio Grande do Sul e local onde nos encontramos. Arte, música e poesia compõe os dias de milhares de sul-riograndenses para amenizar a dor. Outros em destino contrariado: reconstrução do irreconstruível!

“Tudo está interligado: a terra, a água, o ar, as plantas e os animais.”

PRIMAVESI, Ana Maria





# O DIREITO AO LAZER E AS TECNOLOGIAS DE SI

Alexandre Paulo Loro<sup>1</sup>  
Giuliano Gomes de Assis Pimentel<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Lazer é um direito social, garantido na Constituição brasileira. Embora como política pública receba o tratamento formal como uma opção de todos, no cotidiano diz respeito às escolhas que cada um adota. Assim, o indivíduo-social é o centro da volição, mas contornado diante do que seu contexto torna lícito (do latim *licere*, raiz para o vocábulo lazer) nas opções. Assim, não somente agendas locais, como as globais, se ocupam de racionalizar o lazer como dispositivo do lúdico ainda que, para isso, para dar alguma liberdade ao tempo livre, seja recorrente a educação para e pelo lazer como uma tecnologia de subjetivação (Mendes; Pimentel, 2022).

O lazer, portanto, é um objeto passível de receber leituras diferentes, com multiplicidade de interpretações para a mesma prática. Porém, nada mais consensual que o tratamento privilegiado aos aspectos educativos e civilizatórios do lazer. Historicamente, isso pode se justificar pela pressão dos moralistas contrários à instituição das horas livres como direito do trabalhador. Tal ‘benefício’ poderia levar as pessoas para o caminho do mal, mais especificamente aos vícios da ociosidade (Marcellino, 1987).

Conforme Vianna (1978) com o surgimento das primeiras greves operárias, defendendo a redução da jornada de trabalho, é deflagrado um movimento conservador, cuja tese contrária à Lei das férias se baseava na ideia de que a ociosidade fomentaria valores morais negativos ao

<sup>1</sup> Doutor em Educação Física; Professor Associado na Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: alexandre-loro@uffs.edu.br.

<sup>2</sup> Doutor em Educação Física; Professor Associado na Universidade Estadual de Maringá. E-mail: ggapimentel@uem.br.



desenvolvimento harmonioso da sociedade. Na visão da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) à época, “[...] os lazeres, os ócios, representam um perigo iminente para o homem habituado no trabalho, e nos lazeres ele encontra seduções extremamente perigosas, se não tiver suficiente elevação moral para dominar os instintos que dormem em todo ser humano” (Vianna, 1978, p. 79).

Para garantir que esse tempo livre não levaria à corrupção dos valores, estratégias funcionalistas de controle foram instituídas. Concomitante aos constrangimentos ao consumo de álcool, vadiagem e jogos de azar é dada vez à recreação, como uma organização proveitosa do tempo livre. Sua característica maior era recriar as forças para o trabalho, pacificando os corpos dos trabalhadores para uma vida construtiva.

Por um lado, havia a apropriação dos jogos e brincadeiras na forma de recreação, visando a conformação do proletariado à racionalidade moderna, à ética capitalista, à estética burguesa e ao trabalho industrial. Nesse sentido, eram instituídos procedimentos, eventos e instituições para divertir e passar o tempo das massas (Gomes, 2008).

Complementar a essa estratégia, havia a pacificação das práticas camponesas, visando civilizar seus hábitos rudes. Assim, também, havia controle dos gestos e dos folguedos, situando cada sujeito em seu devido lugar, o que representou inclusive o enquadramento oficial da mulher a certas práticas consideradas adequadas à sua condição de reprodutora (Castellani Filho, 1988).

Em decorrência desse movimento, iniciado no século XVII e hegemônico até os anos 1960, os estudiosos do lazer acabaram incorporando essa prerrogativa moral do lazer em ser algo bom. Tal teleologia ascética se fez tão forte que foi capaz de levar a área a negligenciar as dimensões contraditórias e, até mesmo, obscuras do lazer. Mais ainda, afirma Rojek (1999), se chegou ao ponto de negar tais práticas como dignas de serem consideradas



lazer. Essa postura, em certa medida, reflete a necessidade de gestores e pesquisadores garantirem recursos para projetos no e sobre o tempo livre. Logo, é mais conveniente destacar os benefícios das atividades recreativas para a qualidade de vida e o desenvolvimento pleno das virtudes. Nessa linha, as políticas públicas nessa temática são vendidas como remédio para “ressocializar os menores infratores” ou “combater o sedentarismo”.

Esse unilateralismo, porém, tende a empobrecer a compreensão dos usos do tempo livre pelas pessoas. Criam-se –unilateralmente– certezas, com consequências à compreensão do lazer como uma categoria sem vieses. Para um entendimento mais ampliado e isento do fenômeno, seria fundamental se tomar investigação das práticas perigosas, abjetas e proscritas da normalidade como parte importante dos Estudos do Lazer. Paralelamente, se alimenta um imaginário contemporâneo sobre os perigos desviantes do ócio, cabendo às políticas de lazer sanarem problemas de comportamento, saúde ou segurança.

Isso se revela, por exemplo, no caso dos governantes e gestores que propalam que seus programas sociais de esporte promovem a inclusão social, pois ‘tiram as crianças da rua’. Primeiro se parte do entendimento que toda criança pobre é abandonada e, depois, que as atividades lúdicas na rua representam um perigo. Há certo consenso na sociedade que a criança deve ser tirada da rua, mas, contraditoriamente, se reconhece tal ambiente como representativo para a formação de autonomia e sociabilidade de qualquer pessoa (Mello, 2009).

Logo, quando um programa de lazer, concebido como uma forma de educação para a liberdade, restringe o direito à liberdade à rua, há uma possível contradição. Cabe ao Estado de direito resguardar ao cidadão o cumprimento de seus deveres e garantir-lhe os direitos, especialmente os constitucionais. O direito à liberdade é basilar numa sociedade democrática e republicana, pois só pode ser restringido em caso de resguardar legitimamente o direito



de outrem. Nesse caso, o conflito entre direitos é recorrente, sempre havendo análise se há dano decorrente do exercício da liberdade, como no caso do maior de 18 anos que pode consumir álcool, mas não pode dirigir se beber.

Naquelas condutas que alguém realiza sem danos aos direitos alheios, o Estado deve garantir o direito à liberdade. Porém, isso não ocorre de forma isenta, visto que a vida cotidiana é composta de certas “receitas” para conviver em sociedade.

Berger e Luckmann (1985) nos ensinam que, de certo modo, a partir do momento em que elas começam a funcionar, são introjetadas e tidas como realidade. Também há uma expectativa em relação ao comportamento dos outros. Dessa forma, parecemos participar – em certa medida – de um teatro da vida cotidiana, pois agimos conforme o ambiente no qual nos inserimos, incluindo aí a expectativa em relação ao papel das demais pessoas.

Esses hábitos são importantes para o equilíbrio das relações, mas, por outro lado, podem constituir-se em obstáculo à liberdade, ainda mais se perpetradas de forma conservadora pelo Estado. É o caso da discursividade contra a rua como espaço de lazer, enquanto o conceito republicano, isto é, de coisa pública, supõe o usufruto à rua amparado no direito constitucional ao lazer e no aparato jurídico do Estado.

Assim é mote deste capítulo que as políticas públicas de lazer devem ser alvo de constante reflexão quanto à inculcação de hábitos e ideologias contrários ao direito ao lazer na perspectiva da liberdade individual, amparada pelo Estado. Tais vieses são poderosos justamente pelo fato de não serem comumente questionados, pois são vistos como normalidade.

Para desenvolvimento da tese deste ensaio crítico, recorreremos a dois recortes, sendo o primeiro a biopolítica na organização de um imaginário sobre a tecnologia de si como um sujeito fisicamente ativo. A transformação da atividade física no lazer como um produto (commoditie), capaz de resolver



o problema do sedentarismo e obesidade, está presente desde o affordance dos parques infantis (Pimentel; Mello, 2023) até os corpos idosos, seduzidos pelo que Alves Junior (2011) denomina de “pastoral do envelhecimento ativo”. Em continuidade, o segundo caso é o embate sobre as crianças brincarem de forma arriscada, não só como direito, mas, também, como propósito da educação infantil e das políticas de lazer (Sandseter et al., 2020). Por outro lado, apresentamos casos, como a criminalização da pipa, para pensar a tensão entre setores que buscam os direitos individuais e aqueles que buscam tutelar o direito à liberdade, baseados em padrões de normalidade e retidão.

Todas essas ilustrações serão desenvolvidas para situar como o direito ao lazer está sujeito a exageros da tutela estatal e social, chegando ao extremo da criminalização de condutas lúdicas, em um dilema que chega ao campo jurídico na evocação do direito ao risco (Goddard; Myers, 2017).

## 1 O LAZER ATIVO

Ao tratar da qualidade de vida é inevitável que especialistas usem os meios de comunicação (ou sejam por eles usados) para recomendar uma série de comportamentos e indicar certas condições como primordiais para se ter um bem-estar, uma vida melhor. Desta forma, o discurso hegemônico sobre qualidade de vida repousa sobre a ideia de estilo de vida individual (não fumar, realizar exercícios, controlar o estresse, entre outras medidas) e sobre determinações estruturais (a exemplo de hospitais, transporte, segurança, espaços de lazer ativo e controle da poluição).

O comportamento ativo (fisicamente) no tempo livre passa a ser visto como um dos componentes de melhoria da qualidade de vida, de tal forma que se pode até especular sobre uma perspectiva neo-higienista do lazer. De fato, podem ser relacionados autores e entidades que fazem defesas e



proposições do lazer ativo na promoção da saúde. Desde ter se tornado o nome de um programa educativo do Serviço Social da Indústria (SESI) até chegar à programa do governo federal, o ideário do lazer ativo é sedutor, pois emoldura com valores higienistas a profilática ocupação do tempo livre. Conforme estudo de Silva et al. (2024) o *Programa Lazer Ativo* somente será efetivo, no sentido de mobilizar a população para a prática regular de atividades físicas, se estiver em interface com elementos fundamentais para a constituição de uma política pública no Brasil. Para tal desígnio, os marcadores sociais – idade, gênero, etnia e condição socioeconômica dos grupos sociais precisarão ser considerados, além de se ter um projeto de políticas públicas a ser executado e avaliado e garantir à população – materiais, espaços e equipamentos para a práticas de atividades físicas e contratação de recursos humanos para acompanhamento e orientação.

O discurso do “lazer ativo” prega a adesão à atividade física no tempo livre como uma forma de manutenção da saúde, especialmente na prevenção de doenças crônico-degenerativas e diminuição do estresse. Ultimamente esse prognóstico do “lazer ativo” ampliou-se para as atividades físicas de aventura na natureza por considerá-las formas prazerosas de estar fisicamente ativo em meio ao desfrute da paisagem natural. Tal entendimento foi observado desde artigos publicitários de rede multinacional da indústria do *fitness* até periódicos específicos da classe médica. Porém, dois exemplos são suficientes para ilustrar como o lazer na natureza é “medicalizado” na forma de lazer ativo.

As aproximações buscadas entre prática de atividades físicas e uso do tempo livre sugerem um movimento de justificação do “lazer ativo” em diferentes ambientes, tendo algumas argumentações, de cunho ideológico, assumido feições científicas. Em tal articulação, seus teóricos enfatizam a presença da obtenção da saúde nas atividades de lazer, com subsídios sobre o quanto isso implicaria em benefícios aos praticantes.



Em contrapartida, as críticas ao lazer ativo (ou ao paradigma funcionalista que o fundamenta) são tratadas por autores de diferentes matrizes, os quais abordam o lazer bizarro como uma abertura do extraordinária na vida (Pimentel, 2022), a tipologia e os níveis de tolerância do lazer desviante (Loro; Pimentel; Gomes, 2020) e os dispositivos jurídicos que permitem aos indivíduos oscilarem entre o lazer canônico e o lazer desviante na América Latina (Loro; Pimentel, 2023). Os estudos críticos, visando enriquecer a discussão, ponderam sobre a necessidade de não se focar no lazer como remédio, mas nas relações sociais que nos levam a usar o tempo livre para cuidar da saúde ao invés de buscar resolver as causas dos problemas. Também é necessário ampliar o entendimento de “ativo” para todos os aspectos, não apenas o físico, lembrando que o descanso e a contemplação possuem sua dimensão ativa.

É importante frisar que não há equívoco em considerar que o lazer é um componente da qualidade de vida, sendo fundamental haver investimentos nesse campo da vida social. Porém, justificar o lazer como algo bom, tal como um medicamento ou uma essência positiva reforçaria o moralismo sobre práticas não-usuais, tidas como patológicas.

A esse respeito Rojek (1999) é um autor seminal ao ponderar que as ações humanas outrora tidas como boas ou ruins (portanto, um padrão moral) passaram, a partir do século XVIII por um processo de leitura científica. Por meio das mesmas, foram desenvolvidos métodos e linguagens que tirassem a recriminação de condutas do campo religioso e dos costumes para um processo de “patologização”, incluindo aí os lazeres. Logo, em exemplos, o consumo de álcool, assistir a um filme pornográfico, jogar um videogame violento e praticar esportes de risco deixaram de ser fustigados apenas pela subjetividade afeita ao certo e errado e passaram ao exame dito objetivo da medicina, da psicologia e da psiquiatria, que podem diagnosticar essas opções (de lazer) como comportamentos desviantes, frutos de desequilíbrios e doenças.



Eis que Rojek aponta para um paradoxo que merece nossa atenção em um debate sobre lazer e qualidade de vida. Para o autor, os próprios estudiosos do lazer criaram uma cilada para si, ao acatar ingenuamente essa patologização dos comportamentos desviantes. Se, como apontado anteriormente, o lazer é “vendido” como algo saudável, como podem certos lazeres estar associados a doenças? A solução dada foi não considerar ingestão das drogas, o pornolazer, a catarse e a aventura vertiginosa como opções de lazer. Assim, o objeto lazer foi reconduzido à sua condição etimológica de coisa lícita (licere), empobrecendo a compreensão sobre esse fenômeno.

É importante frisar que Rojek não advoga a legitimação de qualquer prática antissocial e violenta. Está preocupado com o esforço em se atribuir ao lazer apenas adjetivos positivos, como se, por meio dele, também não ocorressem distúrbios, alienações, crimes, perversões e outros problemas. O lazer deve ser tratado, com imparcialidade (diferente de neutralidade), tendo os profissionais e estudiosos estarem preparados tanto para suas benesses como para seus aspectos sombrios.

Nas sociedades burocratizadas, o processo civilizatório contribuiu para que se abrisse, gradativamente, mão de ações mais impulsivas (fora da forma social). Essa abdicação, segundo Maffesoli (1997), contribuiu ao esgotamento das pessoas que vivem no cinza diário. Presos a um padrão de “qualidade de vida”, elas acabaram perdendo a capacidade de “viver qualitativamente”, vindo a constituir-se em:

Amontoados que dão o sentido de vastos currais humanos, onde os indivíduos, verdadeiros zoon politicon, animais políticos, empanturrados, em boa saúde, bem-vestidos e perfeitos consumidores, perderam o que qualifica os seres humanos. Qualidade que, como veremos mais adiante, podem reencontrar nos momentos de efervescência dos excessos esportivos, musicais ou do lazer não-programado. Mas se trata aqui de orgias que escapam justamente ao controle do político (Maffesoli, 1997, p. 52).



Conforme insinuado por Maffesoli, essas práticas exalam uma forma diferente de se encarar a saúde. Isto porque é uma atividade na qual o presente é muito valorizado. Deve-se viver “o aqui e o agora” sem garantias de um futuro. Embora não advogue o hedonismo, é importante refletir se as orientações por lazer ativo não podem repercutir na diminuição da autonomia humana, ampliando o medo.

Essas estratégias acabando não educando o sujeito para controle e gestão dos riscos. Originalmente risco se referia às chances iminentes de algo levar a ganhos ou perdas, enquanto hoje predomina a referência apenas aos aspectos negativos. Mas é necessário resgatar o sentido original lembrando do quanto se recomenda, por exemplo, a caminhada na perspectiva que isso resulte em saúde, mas também a pessoa pode ser atropelada enquanto atravessa uma rua.

Portanto, assumir uma resposta em busca de melhorar a qualidade de vida, nos coloca em um mundo sujeito aos acasos. Como na loteria esportiva apostamos –com base em probabilidades– em uma série de comportamentos e práticas de lazer, buscando coisas boas, mas há em tudo certa indeterminação. Por isso, é essencial não olhar o lazer ativo e o lazer desviante como práticas que obrigatoriamente nos levarão a resultados opostos.

Não se trata de tomar a fundo a recomendação pós-moderna de Maffesoli (1997) em se abandonar o equilíbrio e as práticas moderadas para se consubstanciar entre orgias, excessos, efervescências e ludificações não-programadas. Porém, é coerente sua crítica sobre o fato de as pessoas negarem absolutamente tais coisas em nome de opções burocratizadas no tempo livre. Em tais circunstâncias, gradativamente, foram sufocadas as ações mais impulsivas (fora da forma social) em nome de uma receita de qualidade de vida que não representa a eudemonia (o estar bem consigo mesmo) de todas as pessoas. Essa abdicação, segundo esse autor, contribuiu ao esgotamento das pessoas, que vivem no cinza diário. Presos



a um padrão de qualidade de vida, elas acabaram perdendo a capacidade de viver qualitativamente, vindo a constituir-se em um amontoado de gente bem alimentada, aparentemente saudável, mas enfadada com a vida.

## 2 A EDUCAÇÃO PARA OS RISCOS NA INFÂNCIA

O fenômeno da violência em relação às práticas infantis de lazer, embora longe de ser entendido como novidade, tem facetas diferenciadas na atualidade. A esse respeito, são evocados fatores relacionados à: dificuldade de ação intersetorial nas políticas, distorção de valores, aumento das formas de violência simbólica baseadas no consumo, influência das novas mídias, diminuição da coesão e/ou coerção familiar (Venas, 2008).

Em acréscimo, problematizando numa perspectiva mais ampla, se poderia falar da restauração hodierna do irracionalismo no contexto da pós-modernidade. É sabido que o projeto de modernidade pretendia que as ações humanas fossem baseadas efetivamente na racionalidade. Porém, os horrores da Segunda Guerra demonstraram que a razão também poderia ser erigida para fins irracionais. De tão racionalista a sociedade tornou-se indiferente e, com isso, anômala. Tal quadro pode ter sido decorrente contraditoriamente em função da pouca valorização dos elementos sensíveis na educação contemporânea. Com uma formação voltada para o sujeito autônomo, com visão secular do mundo, a pulsão gregária, de característica lúdica, que agia como cola social foi se arrefecendo (Maffesoli, 2004).

Dadas essas considerações, não causa estranhamento que uma das saídas apontadas tem sido a inserção de atividades lúdicas nos projetos de inclusão social. O estabelecimento de experiências sensíveis ligadas ao jogo e à brincadeira tem repercutido pontualmente para ações cooperativas e no controle da violência. Porém, é fundamental questionar se a própria estrutura repressora das instituições governamentais, como a escola, cuja natureza



é disciplinadora dos corpos (Foucault, 2003), já não inviabilizaria qualquer perspectiva anti-bullying.

De fato, possivelmente o lúdico, como mera ação funcional ou como recreio catártico, é algo contraproducente. Pode-se falar que há uma tentativa de compensar a violência (escolar, esportiva, comunitária) com um lúdico adestrado, insuficiente, porém, para garantir que se propague a violência infantil de forma generalizada: uns contra outros. Afinal, é sabido que nos ambientes de atenção à criança, até por proteção de seu corpus magister, acabam por reprimir a paidia, isto é, as ações espontâneas e imprevisíveis no campo do lúdico. Tal disciplina, se heterodeterminada, tende à repressão; e tudo o que é reprimido tende a libertar-se por sutilezas (desobediências sutis) ou violências. Em ambos os casos a violência simbólica aplicada pelas instituições alimenta reações equivocadas.

Todos esses fatores agem sinergicamente para conferir à violência escolar o status de um problema de difícil resolução. Retomando sobre o lúdico como elemento de refreamento da violência, e do bullying em particular, não se trata aqui de negar os resultados obtidos, mas de alertar para a dialética desse processo, pois, se jogos e brincadeiras podem ser positivos no controle da violência, não se pode ter um entendimento utilitarista, compensatório, moralista e romântico dessas manifestações como se elas não carregassem também o seu aspecto socialmente negativo.

Em suma, há um aspecto dual no lúdico em relação às violências, pois tanto se vê a diminuição da violência no bairro quando a escola é aberta para o lazer de fim de semana da comunidade ou programas como Programa Segundo Tempo (PST) e Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) quanto, por outro lado, são trazidos relatos de que a escola recebe violências iniciadas em situações festivas, esportivas ou recreativas. Logo, violências podem ser minimizadas ou oportunizadas pelo momento de ludicidade. Sobre isso, podemos recordar que se o mesmo hoje é visto como solução para a



violência, outrora já foi interpretado, por muitas décadas, como bálsamo para o trabalho (Pimentel; Lara, 2009).

Dadas essas considerações, buscamos trazer uma contribuição para a discussão das violências relacionadas ao lúdico. Porém, não se trata de analisar as causas da violência, suas consequências ou estratégias de combate por meio do lúdico. O presente texto deparara-se com um tipo particular de violência, os acidentes infantis, que tem consequências para a saúde pública, com impactos nos dispositivos jurídicos e pedagógicos.

O acidente é uma violência contra a criança? Como acidentes causados por brincadeiras infantis podem ser tomados como violência? Considerando que o jogo é meio de aprendizagem e desenvolvimento da criança, mas propicia acidentes, é importante questionar se as atividades lúdicas ensejam uma oportunidade para aprendizado e controle dos riscos. Por riscos entenda-se seu sentido moderno: como probabilidade de uma ação causar uma consequência (no campo da saúde, geralmente se pensa nos danos estatisticamente prováveis).

Conforme Minayo (2006) os acidentes também são considerados violências porque tem causas em relações desiguais de poder. Violência é um termo polissêmico com a globalização, pois inclui diferentes manifestações desde a violência política, social e auto-infringida até a violência contra a criança. Os efeitos da violência podem afetar a saúde individual e coletiva, considerando os custos que suas sequelas trazem. Os acidentes são particularmente uma forma de desigualdade e, portanto, de violência contra a criança em função de ela possuir menos mecanismos de defesa, especialmente a criança pobre e do gênero feminino.

No Brasil acidentes são a principal causa de morte de crianças de 1 a 14 anos. Por ano, mais de 3.300 crianças morrem por esse motivo e outras 112 mil são internadas em estado grave (Criança Segura, 2009). Segundo dados do Ministério da Saúde, quedas, sufocamentos, queimaduras, afogamentos



e intoxicações que ocorrem acidentalmente dentro de casa são as principais causas de morte infantil no Brasil na faixa etária entre 0 e 14 anos. De acordo com dados do DataSUS, do Ministério da Saúde, o país registrou 1.616 óbitos de crianças por acidentes domésticos nos anos de 2020 e 2021 (Brasil, 2022).

Isso interessa à escola não somente porque ela comporta playgrounds, quadras poliesportivas e outros espaços que podem oferecer perigos, mas, sobretudo, porque na sociedade marcada pelos riscos, o aprendizado de como geri-los começa a interessar como objeto de educação, particularmente nos países centrais (Costa; Correias, 2005).

A abordagem sobre os riscos lúdicos na infância se dá no intuito de refletir sobre bem-estar das crianças e o bom uso dos espaços e equipamentos para a prática de suas ações lúdicas. Para tratar dessa questão, foi feito um debate multidisciplinar com a literatura sobre as principais causas de acidentes com crianças, finalizando com um estudo de caso sobre a brincadeira de soltar pipas e sua criminalização quando do uso de cerol.

### 3 LAZERES INFANTIS TUTELADOS

No Brasil a mortalidade infantil diminuiu 12% em cinco anos, representando um avanço das políticas públicas de combate à desigualdade social. Porém, quando um problema de primeira ordem decresce, outros menos gritantes acabam por serem notados e começam a incomodar como prioridades. Em relação à infância, os acidentes causam apreensão. Os levantamentos apontam que 16 crianças morrem e 380 são hospitalizadas por dia em decorrência de acidentes. Os meninos estão mais sujeitos às mortes e hospitalizações do que meninas, sendo que os meninos de 5 a 9 anos poderiam ser tidos como uma espécie de grupo de risco. A letalidade é de 8,2 óbitos por mil acidentes (Laurenti; Mello Jorge; Gotlieb, 2008; Mello Jorge; Koizumi, 2004).



Os dados epidemiológicos no Brasil começam a avançar, incluindo o estabelecimento de entidades não-governamentais preocupadas com a questão, como a Associação Férias Vivas e a ONG Criança Segura. Havia carência de estatísticas confiáveis, tanto pela falta de recursos para formação dos bancos de dados como pela má estruturação e preenchimento das fichas de atendimento às urgências. Graças ao trabalho desses grupos e à melhoria dos investimentos governamentais, o país começa a ter referências mais exatas de quais são os principais acidentes e como ocorrem.

Sabe-se, por exemplo, que o risco é quadruplicado quando uma criança cai de brinquedo com mais de 150 cm. O pátio concentra 40% dos acidentes na escola. Esportes, jogos e brincadeiras estão associados a 38,5% dos acidentes e são a principal causa em toda a infância, seguidos por acidentes domésticos (especialmente com cozinha e eletricidade) e atropelamento. Porém, os óbitos são predominantemente causados por diferentes fatores e que variam conforme a faixa etária: asfixia (até 1 ano); afogamento (1 a 4; 10 a 14); atropelamento (5 a 9 anos) (Laurenti; Mello Jorge; Gotlieb, 2008; Mello Jorge; Koizumi, 2004).

Em 62,3% dos acidentes as crianças encontravam-se sozinhas ou com outra criança contra 19,7% das vezes em que a mãe estava presente (Unglert *et al.*, 1987). Considerando que, na atualidade, os acidentes são a principal causa de óbitos de crianças maiores de um ano, educadores se questionam se as crianças devem brincar sozinhas. Aqui é recorrente a ideia de que a criança não possui noção de perigo.

Porém, se concordarmos com Foucault (2003) sobre a tutela controladora ser uma violência à medida que reproduz a lógica das prisões, com sanções à liberdade e formas de punição ao comportamento desviante, como pensar uma escola segura, que proteja contra os acidentes, sem ser cerceadora a ponto de conter as descobertas das crianças? Não existe ponto de equilíbrio e nesse sentido há sempre o problema do excesso que



transbordará em violência contra a repressão ou da carência que alimenta o descontrole selvagem do “deixar fazer”.

Importa ao educador pensar, portanto, em opções e consequências. Antes, porém, vale recorrer a Elias (2001) para quem, de forma configuracional, vê um processo civilizatório nessas medidas de proteção à vida. À medida que uma sociedade evolui, aumenta o controle sobre a vida. Isso significa a exclusão ou vigilância de atividades que impõe perigo. O controle da civilização gera necessidade de catarse do cotidiano, pois os impulsos necessitam de um escape socialmente aceito. Para Elias, tais descontroles controlados da realidade se dariam em atividades miméticas, com a presença de risco imaginado (gerando emoção), mas com operadores controlando o risco. Numa partida de futebol, haveria o árbitro; numa brincadeira o recreador; num esporte de aventura, o instrutor. Pairando sobre todos, haveria a regra do jogo para manter a delimitação entre realidade e lúdico.

Talvez nessa teoria já surjam alguns elementos para se pensar a importância do jogo, como diria Freud (2006), para desviar as pulsões antissociais e evitar problemas maiores ao convívio social formal. Porém, nesta perspectiva, sobra pouco espaço para o jogo se manifestar como possibilidade de mediação entre o saber da criança e a cultura historicamente construída. Logo, ao educador e aos administradores escolares cabe discernir as variadas facetas que o lúdico pode tomar: educar, expurgar, sociabilizar, divertir, entre outras possibilidades.

A presença de jogos e brinquedos miméticos, que reproduzem com maior segurança situações de risco, parece favorecer uma educação para os riscos. Na atualidade, não somente os esportes de aventura são uma oportunidade para as descobertas acontecerem sob sistemas e ambientes seguros, mas os próprios equipamentos de simulação e jogos virtuais são ferramentas úteis para serem feitos níveis de dificuldade apropriados ao desenvolvimento infantil. A atração da criança pela vertigem parece ser uma



constante antropológica, visto que os balanços, por exemplo, existem desde os helênicos e os conhecidos “parquinhos” permanecem atraindo as crianças, trazendo desafios e propiciando à criança arriscar-se.

Tem-se, portanto, o problema já observado do equilíbrio dinâmico entre segurança e liberdade. Em consequência, ao remeter ao papel da educação em promover a autonomia do sujeito para intervir na sua realidade com criticidade, também retornamos ao risco e à gestão dos riscos. Como manter a criança protegida dos riscos sem violentar sua liberdade? A leitura tradicional consiste em acreditar que um sistema é protegido contra acidentes se houver obediência a procedimentos e normas. Os eventos indesejáveis decorreriam de comportamentos inadequados, cuja origem, em parte, provém da personalidade do faltoso. Há um “jeito seguro de fazer”, suficiente para o indivíduo antecipar-se aos acidentes.

Para a abordagem tradicional de segurança é fundamental a busca por conhecimentos que permitam a antecipação aos fatores de risco que podem originar acontecimentos casuais. Uma vez sendo possível conhecer a priori esses agentes, a saúde e vida seriam preservadas com a ajuda de melhorias tecnológicas, normas de conduta, treinamentos avançados e sanções disciplinares. A tendência diante dos erros é considerá-los como decorrentes de falhas humanas. Como parte não confiável do sistema, o ser humano é visto como principal causa da insegurança (Almeida, 2006).

Longe de resultar em tranquilidade, essa forma tradicional de lidar com a segurança possui resultados estéreis, pois não muda o sistema. Acaba apenas por culpar e punir as vítimas, mostrando quais treinamentos e normas se fizeram ausentes no evento. Para Almeida (2006), esse tipo de compreensão pode ter raiz no próprio entendimento de destino, comum às sociedades mais ingênuas, para o qual os danos seriam decorrentes da vontade divina e, portanto, merecidos. Na atualidade, apenas se deslocaria o acidente do acaso para o descaso do indivíduo.



Essa forma de conceber o acidente é condizente com o processo civilizatório da modernidade, a qual toma como pressupostos universais a individualidade e a autonomia do ser social. Nesse sentido, há investimentos na capacidade das pessoas realizarem escolhas conscientes. A mensuração e mapeamento dos riscos levariam a tomada de decisão com controle das condições, incluindo aí as diferentes alternativas possíveis frente aos perigos identificados. Estariam subdimensionados, nesse entendimento tradicional, coisas como os sentimentos, emoções, a subjetividade, os medos, os desvios do padrão e as histórias de vida.

Indo ao encontro dessa crítica, Ayres (2004, p. 82) constata, em relação às iniciativas de gerenciamento dos riscos na saúde pública, a dificuldade dessas práticas de se mostrarem racionais, sensíveis às necessidades das pessoas e cientes dos próprios limites. As estratégias reguladoras seriam limitadas porque apontam apenas para uma “gestão individual dos riscos à integridade e desempenho funcional do corpo”, esquecendo de aspectos não racionais na experiência com o risco e os agravos. Enfim, como o horizonte normativo da saúde pública exacerbou uma racionalidade estritamente científica (racionalista), as emoções, a comunidade e a particularidade são menosprezadas enquanto se observa, por outro lado, a “persistência do caráter individual-universalista do cuidado em saúde”.

Desta forma a relação da pessoa com o risco é comumente tratada na generalidade. Segundo Almeida (2006) existe uma relação entre desconhecimento sobre as causas de acidente e a responsabilização das vítimas. Para reverter esse quadro, seria necessário ampliar a análise para outros tipos de fatores causais. Acredita-se que se sempre as coisas funcionassem na situação normal, acidentes não poderiam ocorrer. Como diz o autor “a ocorrência de um acidente sempre exige o surgimento de alguma mudança ou variação no funcionamento do sistema sem acidentes. Como consequência, analisar um acidente é identificar essas



mudanças e as condições desse sistema que permitiram as suas origens” (Almeida, 2006, p. 191).

Porém, quando se observa os padrões tomados como condição ideal, aquela preexistente ao acidente, se percebe que, nas origens de um acidente, é possível encontrar ações imprudentes as quais ‘deram certo’ em diferentes vezes. Em tais casos, Almeida (2006) sugere uma maior atenção nas razões da presença dessas práticas inadequadas por muito tempo.

Por outro lado, a abdicação da liberdade em troca de garantias de segurança, também cria disfunções. Aqui não se está advogando a liberdade selvagem pela qual o homem se torna lobo do próprio homem. Tal situação degenerada, sem dúvida se reflete na violência simbólica e física. Todavia há de se perguntar se a castração dos impulsos lúdicos também não é uma violência que gerará dois grupos perigosos. De um lado, pessoas reprimidas que reproduzem os controles sobre os outros e, de outro, sujeitos que se marginalizam e exacerbam sua revolta também reproduzindo violências em descontrole.

A esse respeito, Rojek (2005), para ilustrar, analisando os lazers desviantes, concebeu que certas pessoas ao se sentirem desnorteadas em um mundo complexo e perigoso, fazem do lazer doméstico uma fuga individual da realidade, com possíveis consequências para sua saúde mental. Tais pessoas ficam muito suscetíveis às exclusões, sofrendo bullying e assédio moral de forma a gerar quadros psicóticos e antissociais. Algumas delas ainda irão reproduzir a violência, por meio de cyberbullying ou grupos extremistas.

Para sintetizar essas inquietações, tomemos a prática de soltar pipas (recebe outros nomes como papagaio ou cafifa, conforme a região do país). Tal atividade é associada a amplos espaços e aos períodos de férias escolares. Com o processo de crescimento das cidades, os locais adequados para brincar ficaram restritos, impondo novos perigos como eletrocutar-se



ou machucar motociclistas. Reiteramos que o agravante são os prejuízos da pipa com cerol (substância com cola e vidro) misturado às linhas. O cerol permite “cortar” a linha da pipa de outras pessoas, sendo um troféu a pipa que se solta. Em acréscimo, crianças são atropeladas, pois correm mantendo os olhos fixos no céu em busca desse objeto.

Há insofismavelmente uma participação de escolares nos acidentes. Eles, portanto, estão praticando uma violência em potencial e poderiam ser advertidos antes das férias. Porém, não se trata de meramente repassar regras e normas de conduta, como: não correr, não usar cerol, não empinar em local inadequado e, se possível, abandonar essa brincadeira. Caberia aos educadores um trabalho articulado para pedagogizar esse conhecimento em níveis mais críticos.

As pipas constituem-se patrimônio universal da ludicidade humana. Como construções históricas estão sujeitas às inovações tecnológicas, enquanto no imaginário coletivo o núcleo duro se preserva: o sonho humano de voar. Em nossa sociedade, o uso das pipas possui uma dimensão competitiva, mas, na lógica capitalista, se faz do cerol o símbolo do vencer a todo custo. A esse respeito não há mediação plausível, pois se trata de uma arma que atinge pássaros, motociclistas, ciclistas e, conforme registros, até paraquedistas e aeroplanos.

Na atualidade, soltar pipas com cerol é crime em oito unidades federativas; sendo que, em todo o país, se tornou preocupação entre empresas de eletricidade, secretarias de saúde e agências de transporte aéreo. O perigo desse tipo de coibição é sua ineficácia. O acidente pode ocorrer longe de onde se está soltando a pipa. O fato de ser de difícil identificação de a quem pertencia a linha que causou o acidente, amplia tanto a impunidade quanto a visualização pelo ‘pipeiro’ do mal por ele produzido.

Porém, vale lembrar que não existem dados sobre as linhas, mesmo com cerol, não mataram e feriram no passado. Os praticantes possuíam espaços



públicos em quantidade e acessibilidade, o transporte por motocicleta (e outros meios) não era tão veloz e volumoso. Enfim, a sociedade e o plano urbano mudaram, levando a brincadeira de soltar pipa à marginalidade porque outras demandas se constituíram como prioridades. Logo, se o soltar pipa pode ser uma violência que a criança pratica, não tendo consciência dos perigos relativos à própria vida ou dos outros, se deve considerar, por outro lado, que ela teve seus locais de prática reduzidos pela carência das políticas públicas de lazer.

Antes brincadeira popular inofensiva, empinar pipas acabou adquirindo feições ilícitas especialmente para quem já se encontra segregado, como no caso das crianças residentes em favelas, onde o espaço livre (outdoor) é quase inexistente e o pouco custo da pipa ‘compensa’ o risco. Assim, a invenção penal da pipa como violência apenas abriga mais pessoas no campo da marginalidade, numa ampliação do leque de ações lúdicas coibidas em lei, mas sem efeito prático. Antes fossem realizadas políticas sociais para as crianças terem alternativas ou se intensificassem as intervenções pedagógicas no ensino não-formal e formal.

Neste sentido, são bem-vindas iniciativas como de Bisconsin (2009) que, em escola pública no Paraná, buscou engajar a comunidade no cotidiano da escola, a fim de trabalhar valores por meio da aula de Educação Física. Considerando que havia local apropriado na comunidade, a pipa era uma alternativa efetivamente praticada. Mas havia necessidade em ressignificar aquela prática. A professora elegeu dois valores: 1) cooperação - por meio da construção coletiva; e 2) compromisso - em não usar cerol. Uma de suas estratégias foi conversar com os alunos sobre o uso do cerol na pipa. A fim de valorizar os aspectos positivos daquela prática, formulou um encontro chamado “Fizemos juntos” onde cada aluno poderia trazer alguém da família ou um amigo da escola para auxiliá-lo na confecção.



Em suma, os programas de lazer podem contribuir para que os alunos tenham acesso à técnica de construção e condução das pipas, às formas administração dos riscos inerentes a essa prática, e à reflexão ética sobre o imperativo em banir o cerol da brincadeira.

O caso da pipa, por sua vez, é um exemplo razoável para retomar as discussões iniciais do texto. Este terceiro caso ilustra o que ocorre quando o interesse juvenil por integração não passa por uma canalização, democrática e participativa. Em relação ao uso de atividades lúdicas na educação contrária às violências, ela encerra o bem e o mal. Soltar pipa não possui em si nenhuma moralidade própria, mas é a mediação docente, como exemplificado acima, promovendo conscientização sobre os riscos implícitos nessa prática corporal que a torna objeto e meio de educação emancipatória.

Assim, podemos concluir que a sociedade ocidental veio experimentando um refinamento nas sensibilidades sobre o que seja violento e perigoso para cada indivíduo. Considerando os direitos da criança (lazer, educação, segurança, entre outros) como parte desse processo, a escola se preocupa mais efetivamente com os riscos a qual cada pessoa está submetida. Pode-se considerar que a criança sofre, mas, também, produz violências, devendo ser educada e auxiliada para posicionar-se criticamente como pessoa, à medida de sua autonomia. Esse é um aspecto problemático quando a criança precisa aprender a lidar ativamente com a prevenção de acidentes no seu cotidiano, visto que eles podem representar violências.

A priori o “lazer de risco” não possui em si nenhuma violência ou periculosidade inerente. São suas relações com o tempo e o espaço que permitem a essas práticas significarem na cultura e se ressignificarem na história. Portanto, são passíveis de movimento. É na atenção a essa maleabilidade que, no plano da emancipação educacional, o professor pode valer-se da mediação escolar e potencializar o lúdico como objeto e meio de



educação. Não há garantias em se tratando do lúdico. É uma aventura com seus riscos.

Todavia, considerando o contexto da globalização, se vive a intensificação dos riscos na contemporaneidade. Noutras palavras, se lida com um cenário de probabilidades, onde saber correr riscos exige administração ou gestão. Mais que proteger as crianças dos riscos, é importante ao educador analisar as violências geradas por esses fenômenos, de forma a orientar seus alunos para suas origens, possibilidades de agir perante os mesmos e as consequências prováveis de cada ação.

A recente pandemia do COVID-19 e as alterações no calendário escolar e no modo das escolas organizarem-se, incluindo aulas remotas, é um evento típico da necessidade em administrar os riscos, da importância de condutas seguras e da impossibilidade em ficar imune às consequências de nossos atos. Enxergar para além das condutas individuais e saber politicamente que esses riscos e violências possuem fatores agravantes e atenuantes é um aspecto igualmente importante, mas ainda pouco ousado no ambiente escolar. Portanto, olhar o “brincar arriscado” como uma tecnologia de si, é a garantia do direito ao risco, numa perspectiva emancipadora de subjetivação, mas que pode ser diferente do modelo neoliberal empreendedor da conduta de risco e também equidistante das tutelas asfixiantes.

Em outras palavras, as tecnologias de si são práticas de reflexão voluntárias através das quais os indivíduos procuram transformar a si próprios, fixar-se regras de conduta e modificar-se na sua singular forma de ser. As formas de subjetivação são criadas por meio de técnicas utilizadas pelos indivíduos sobre si e sobre a sua ação. Isto significa que as tecnologias de si designam dispositivos de autogoverno, exercidos sucessivamente sem o imperativo de haver quem governe diretamente a conduta de cada um (Foucault, 2020).



A construção das tecnologias de si, em uma perspectiva foucaultiana (Degenszajn, 2004), é representada como o conjunto de tecnologias e experiências do processo de (auto)constituição e transformação do indivíduo, que influencia na definição dos indivíduos de maneira ativa, não por técnicas inventadas por ele mesmo, mas por esquemas que lhe são propostos e encontrados nas culturas ou que lhe são impostos pelos grupos sociais.

Analisar a construção das subjetividades, por intermédio das práticas do âmbito do lazer significa, portanto, reavaliar permanentemente o contato entre as tecnologias de dominação sobre os outros e as tecnologias de si (governamentalidade) (Foucault, 2010). Talvez a constituição democrática ao lazer exija “renunciar a si mesmo” – uma ruptura decisiva.

## APONTAMENTOS FINAIS

Concluimos este capítulo alertando gestores e educadores sobre a sutileza com que somos atravessados pelo policiamento moralista e como tal mecanismo afeta o usufruto do lazer, entendido aqui como um campo de tecnologia de si. É necessário resguardar o direito ao lazer amparado no direito à liberdade, pois assim o lazer pode se referir às escolhas de cada pessoa sobre o que fazer (ou não fazer) no seu tempo livre, considerando que tais opções repercutem coletivamente e, reciprocamente, nunca estão isentas de influências da moral vigente e determinantes materiais. Esse é o lazer ético, fruto das opções pessoais. Já o lazer que é objeto das políticas setoriais e intersetoriais deve se pautar no Estado de direito, constitucionalmente organizado.

É adequado que as políticas do lazer, se voltem para a integração intersetorial e ataquem a problemática do lazer a partir da base, entendendo que a política pública possui uma dimensão educativa e, portanto, requer uma postura pedagógica correspondente. Enfim, educar é uma prerrogativa para



se fazer política pública de longo prazo, o que não condiz com repressão. Descriminalizar o lazer, portanto, é resgatar a dimensão educativa das políticas.

Para tanto, o gestor das políticas não deve confundir a dimensão moral, particular, com a dimensão política, que cuida do bem comum e permite que as diferentes práticas possam ocorrer uma vez resguardados os direitos comuns. Sem a análise rigorosa dessas manifestações diferentes, se perpetuaria os discursos dominantes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ildeberto M. de. Trajetória da análise de acidentes: o paradigma tradicional e os primórdios da ampliação da análise. **Interface**, Botucatu, v.10, n.19, p. 185-202, 2006.

ALVES JUNIOR, Edmundo D. **A pastoral do envelhecimento ativo**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011.

AYRES, José Ricardo C. M. Cuidado e reconstrução das práticas de saúde. **Interface. Comunicação, Saúde e Educação, Botucatu**, v. 8, n. 14, p. 73-92, 2004.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. 6. ed. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BISCONSIN, Eliane Aparecida P. da S. **Esporte: transformando comportamentos, valorizando o homem**. 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/988-4.pdf>. Acessado em: 26 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Ministério alerta para prevenção de acidentes domésticos envolvendo crianças. 2022**. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2022/11/ministerio-alerta-para-prevencao-de-acidentes-domesticos-envolvendo-criancas>. Acessado em: 31 maio 2024.



CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

CEROL NÃO. **Estatísticas**. Disponível em: [www.cerol.com.br](http://www.cerol.com.br). Acessado em: 26 maio 2024.

COSTA, Susana Lapetra; CORREAS, Roberto Guillén. La motricidade de las actividades físico-deportivas em la natureza. La función recreativa de su práctica em la sociedad contemporánea. **Apuntes**. Educación física y deportes, Barcelona, n. 80. p. 53-62. 2. tri. de 2005.

CRIANÇA SEGURA. **Aprenda a Prevenir. 2009. Disponível em:** [www.criancasegura.org.br](http://www.criancasegura.org.br). Acessado em: 31 maio 2024.

DEGENSZAJN, Andre Raichelis. Tecnologias de Si (Tradução/Artigo). **Verve, Perdizes, n. 6, p. 321-360, 2004. Disponível em:** <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/5017>. Acesso em: 27 maio 2024.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: 1. A vontade de saber. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FREUD, Sigmund. **Futuro de uma ilusão**. Mal-estar na civilização e outros trabalhos (1927-1931). Rio de Janeiro: Imago, 2006.

GODDARD, Tim; MYERS, Randolph R. Against evidence-based oppression: Marginalized youth and the politics of risk-based assessment and intervention. **Theoretical Criminology**, v. 21, n. 2, p. 151-167, 2017.

GOMES, Christianne Luce. **Lazer, trabalho e educação**: relações históricas, questões contemporâneas. 2. ed. rev. e amp. Belo Horizonte: UFMG; CELAR, 2008.



LAURENTI, Ruy; MELLO JORGE, Maria Helena P. de; GOTLIEB, Sabina L. D. Mortalidade segundo causas: considerações sobre a fidedignidade dos dados. **Revista Panamericana de Salud Pública**, Washington, v. 23, p. 349-356, 2008.

LORO, Alexandre Paulo; PIMENTEL, G. G. A. Crime ou lazer? Legislação sobre consumo de drogas, prostituição, jogos de azar, caça e pesca na América Latina. **Gavagai: Revista Interdisciplinar de Humanidades**, v. 10, p. 36-50, 2023.

LORO, Alexandre Paulo; PIMENTEL, Giuliano Gomes Assis de; GOMES, Rui Machado. Do lazer canônico ao desviante: tipologia e níveis de tolerância. **Interfaces da Educação**, v. 11, n. 31, p. 307-328, 2020.

MAFFESOLI, Michel. **Notas sobre a pós-modernidade: o lugar faz o elo**. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

MAFFESOLI, Michel. **A transfiguração do político: a tribalização do mundo**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1997.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Educação**. Campinas: Papyrus, 1987.

MELLO JORGE, Maria Helena P. de; KOIZUMI, Maria S. **Gastos governamentais do SUS com internações hospitalares por causas externas: análise no Estado de São Paulo**, 2000. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 228-238, 2004.

MELLO, Victor Andrade de. **Lazer como ferramenta de ação social: ponderações**. In: MONTEIRO, Mônica; DIAS, Cleber (org.). *Lazer e periferia: um olhar a partir das margens*. Rio de Janeiro: Usina Social, 2009.

MENDES, R. A.; PIMENTEL, G. G. A. Ameaças e potencialidades da relação trabalho e lazer no tempo presente. In: Alexandre Paulo Loro; Samuel Gonçalves Pinto. (org.). **Perspectivas contemporâneas do lazer**. Campo Mourão-PR: Editora da FECILCAM (Universidade Estadual do Paraná), v. 1, p. 325-341, 2022.

MINAYO, Maria Cecília S. **Violência e saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.



PIMENTEL, G. G. A. Lazer bizarro: abertura à manifestação do extraordinário na vida. **Motricidades**: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana, v. 6, n. 1, p. 63-73, 2022.

PIMENTEL, G. G. A.; LARA, L. M. Poética musical, lazer e cotidiano. **Licere, Belo Horizonte**, v. 12, p. 1-22, 2009.

PIMENTEL, G. G. A.; MELLO, A. S. Proxêmica das experiências infantis do brincar arriscado em equipamento específico de lazer. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 29, 2023.

ROJEK, Chris. Loisir deviant: formes envahissante, mephitique ou sauvage. **Loisir & Societe**, Quebec, v. 22, n. 1, p. 21-37, 1999.

ROJEK, Chris. **Leisure theory**: principles and practice. Great Britain: Paulgrave, 2005.

SANDSETER, Ellen Beate Hansen *et al.* Barriers for outdoor play in early childhood education and care (ECEC) institutions: Perception of risk in children's play among European parents and ECEC practitioners. **Child Care in Practice**, v. 26, n. 2, p. 111-129, 2020.

SILVA, C. L.; Schwartz, G. M.; VELOZO, E. L.; KANAN, L. A.; PIMENTEL, G. G. A.; UVINHA, R. C. Lazer ativo e políticas públicas: elementos de interação a partir de programas desenvolvidos na conjuntura brasileira. In: *Cinthia Lopes da Silva. (org.). Educação física em movimento: saúde e bem-estar através do exercício 2*. Ponta Grossa-PR: Atena, v. 2, p. 1-13, 2024.

UNGLERT, Carmen Vieira de Sousa; SIQUEIRA, A. A. F; CARVALHO, G. A. Características epidemiológicas dos acidentes na infância. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 21, p. 234-245, 1987.

VENAS, Ronaldo F. **A violência por trás das brincadeiras sem graça**: como a escola pode enfrentar o problema da intimidação. In: Simpósio Internacional de Educação para a Paz. Porto Alegre. 2008.

VIANNA, Luiz Werneck. **Liberalismo e sindicalismo no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.





# OS CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO DA PESQUISA “LITERATURA ORAL AFRICANA E AFRODIASPÓRICA: CONSTRUINDO MEMÓRIAS COM CRIANÇAS QUILOMBOLAS DO LITORAL NORTE DO RIO GRANDE DO SUL”

Ana Paula da Cunha Góes<sup>1</sup>  
Maria Cristina Schefer<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

A maioria dos estudos de análise da Lei n.º 10.639/2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, identifica dificuldades na sua implementação em salas de aula. Antes que avancemos pelas escolhas das análises feitas e seus resultados, é preciso iniciar esse texto com a defesa da referida lei, que não apenas se apresenta como uma política de ação afirmativa, mas que subverte a lógica de uma igualdade abstrata. Não é mais possível permitir a indiferença do Estado brasileiro, tampouco das instituições escolares e seus currículos que seletivamente escolhem que história contar e como. Este movimento seletivo dos currículos não é uma novidade para as ciências da educação, o que não nos autoriza ignorar as práticas docentes quando “omitem e/ou distorcem a História e Cultura dos africanos e dos negros brasileiros” (Silva; Gomes; Régis, 2018, p. 22).

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul; Especialista em Formação Leitora e discente em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação. E-mail: ana-goes@uergs.edu.br.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Mestre em Letras e Cultura Regional pela Universidade de Caxias do Sul; Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação: Doutorado e Mestrado Profissional, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: maria-schefer@uergs.edu.br.



Os resultados observados na construção do Estado do Conhecimento da referida pesquisa nos convocam à valorização da cultura africana e afrodiaspórica dentro dos espaços escolares, por intermédio do universo rico dos contos oralizados e com uma análise à “margem da experiência eurocêntrica” (Asante, 2009, p. 93). Essa análise visa encontrar histórias que preservem as experiências vividas, os comportamentos, a organização coletiva e uma ética relevante para os contemporâneos e pósteros da comunidade negra.

Os contos africanos se comportam como instrumentos de manutenção da memória dos povos africanos, seja na África ou na diáspora, já que nesses dois contextos o que se viu foi regimes coloniais impondo à cultura africana línguas e hábitos muito diferentes dos seus povos nativos. Em países como o Brasil, a cultura africana foi sufocada ou colocada à margem dos projetos de identidade e da educação formal. A prova disso está nas dificuldades ainda percebidas em estudos sobre as determinações da Lei n.º 10.639/2003.

## 1 RELATOS DAS PESQUISADORAS E OS CAMINHOS DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa que começou em 2020, quando houve o ingresso para o Projeto de Extensão Afrocontos, extensão universitária do Grupo Educação Diversidade Étnico-racial e Direitos Humanos (GEDERDH) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Ao mesmo tempo, fui admitida como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o Pibid. As duas experiências, de maneiras distintas, oportunizaram o contato com conhecimentos teóricos e metodológicos acerca da literatura escrita e oral. No Pibid, os contos foram elencados como uma das estratégias de alfabetização e letramento. Já no projeto Afrocontos, as intenções extrapolaram o conceito amplo dos contos, e fui apresentada à Literatura Oral Africana. O resultado dessa experiência foi a construção de um *vídeo book*



que traduziu os resultados da pesquisa sobre educação antirracista, fazendo uso de sete contos da obra *'A África recontada para crianças'*, de Avani Souza Silva (2020), uma antologia de contos e fábulas de países africanos.

À época, a primeira estranheza estava relacionada ao termo *'literatura oral'*, encarando-o como um erro semântico, uma incompatibilidade do campo conceitual. Os exercícios de análise comprovaram minha ignorância, e a virada de chave foi perceber que os livros não conseguem mensurar o impacto que circundam os contos orais, tampouco a relação que os povos de prevalência oral mantêm com a palavra falada. Minha crítica não se relaciona com os alcances da escrita, mas a ideia de superioridade que damos a ela.

Segundo o Grupo de Trabalho (GT) 26-A, constituído por representantes do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE/RS) e diversas outras instituições que investigam o cumprimento da Lei n.º 10.639/2003 no estado, “embora 92% dos municípios respondentes afirmem cumprir a Lei (...) 56% tem ausência de legislação específica municipal e 97% dos municípios não possuem Conselho de Igualdade Racial.” (TCE/RS, 2021, p. 12). Diante desses números, o que perceberemos com outros estudos é que há uma distância muito grande entre afirmar cumprir a lei e o que se estabelece nas práticas escolares. Algumas experiências que acumulei também revelaram essas deficiências.

Durante o ano de 2022, foram realizadas algumas palestras em municípios do RS, junto à Prof.ª Dra. Isabel dos Santos. Visitamos diferentes municípios que guardavam entre si apenas uma característica em comum: todos foram notificados pelo TCE/RS por não cumprirem o artigo 26-A da LDBEN. Um deles foi especialmente marcante. Quase duas horas após iniciar nossa fala, fomos indagadas se havia real necessidade daquela conversa, visto que, para os docentes, o racismo era questão já superada. Meu primeiro sentimento não foi necessariamente uma surpresa, mas de desconforto ao ouvir de nossos pares um discurso equivocado a respeito das políticas de ação afirmativa, ou



quando o racismo, de tão enraizado, se manifesta na não validação da fala de duas mulheres negras.

Em um pequeno recorte, destaco o que pude presenciar nesses encontros, em que alguns professores e professoras: **(a)** não sabiam onde encontrar referenciais teóricos sobre a história e a cultura africana; **(b)** são oriundos de uma educação formal que não foi pressionada por códigos normativos com os quais contamos atualmente; **(c)** na condição de autodeclarados brancos, não se sentem autorizados a falar das questões das populações afro-brasileiras e africanas; **(d)** não reconhecem a cultura negra para além da dança, comida ou folclore, desconhecendo campos científicos e as contribuições do continente africano para o resto do mundo; **(e)** supunham que a escola, enquanto lugar de acesso a todos, oferece as mesmas condições de aprendizagem aos seus estudantes, brancos e negros.

No último item elencado, podemos identificar a falácia de que os códigos normativos nos bastam, uma ideação do sistema mundo, responsáveis pelas alteridades que nos dividem, ao mesmo tempo em que cria as impossibilidades de percebê-las, excluindo “a hibridez, a multiplicidade, a ambiguidade e a contingência das formas de vida concretas.” (Castro-Gómez, 2005, p. 80). O que impede professores e professoras de se colocarem à disposição do debate antirracista?

Para responder essa pergunta, acompanharei o pensamento de Silvio Almeida, que acredita que a dificuldade reside na inabilidade em compreender o que é o racismo, como ele opera e como a escola também contribuiu para a construção de pessoas racistas. No ano de 2018, Almeida foi convidado a palestrar no Centro de Formação da Vila (CFV), em São Paulo, e debateu sobre o paralelo entre o racismo e a história da educação brasileira. As informações que apresento abaixo estão registradas em material audiovisual, de responsabilidade do CFV, mas também se encontram na obra de Almeida (2019).



A palestra inicia com o desabafo de Almeida, que relata ter encontrado apenas textos que idealizavam a educação brasileira e não apresentavam nenhuma análise acerca das ausências negras nas instituições formais de ensino.

De fato, não é uma tarefa fácil encontrar na historiografia brasileira obras que apresentem as estratégias da população negra por instrução, já que, por muito tempo, foram impedidas pelo Estado brasileiro de ocuparem os bancos escolares. Não estou me referindo, tampouco Almeida (CFV, 2018), à impossibilidade de acessar esses códigos legais, mas à insuficiência de material crítico ao sistema escolar do país e a como as políticas públicas foram pensadas e materializadas com o intuito de prejudicar essa população considerada de segunda categoria.

No vídeo, Almeida faz a seguinte afirmativa: “Nós, da educação, temos o hábito de enxergar a questão racial como algo estranho à educação. Acreditamos que, de alguma maneira, a educação é um tipo de antídoto para o racismo e os males do mundo.” (CFV, 2018). Ele desromantiza toda a docência e a coloca sob o espectro da realidade, sem duvidar do poder transformador da educação, já que esta é um processo de constituição de sujeitos e com importantes contribuições na vida social. No entanto, esses aspectos devem estar atrelados a um compromisso político que, infelizmente, está desaparecendo das escolas.

Formações precárias da nossa profissão não nos permitem ver que, sem a escola, o racismo não teria como se materializar. Segundo Almeida (2019), o racismo faz parte de todos os projetos e processos educacionais e, portanto, é naturalizado. Não sabemos identificá-lo como um problema, ou pior, o tratamos como um problema externo àquilo que queremos fazer. Quando professores e professoras falam sobre raça, seria fundamental que tivessem a ampla noção de que se trata de uma tecnologia de poder, que estabelece e justifica os meios de intervenção e controle social. Raça



responde à contextualidade e à história, ou seja, raça é uma concepção moderna; antes da Modernidade, não conseguiríamos reconhecer o termo raça como nós o conhecemos hoje (CFV, 2018).

Se o racismo estivesse superado, ou se a escola cumpre o seu papel por meio da simples concessão de matrículas a todas as pessoas, não haveria a necessidade da mobilização de um órgão fiscalizador para apontar as falhas no cumprimento da Lei n.º 10.639/03. O argumento das oportunidades iguais se apoia no conceito de meritocracia, mais um método que invisibiliza, por exemplo, o atual percentual de pessoas negras nos grupos dos mais pobres. Setenta e três por cento desse grupo são negras; quando falamos de extrema pobreza, esses números aumentam, passando para 77%.<sup>3</sup>

Nossas escolas ainda falham na socialização da História e da Cultura afro-brasileira e africana, parte de uma herança escravocrata e da ausência, muitas vezes, de um corpo docente preparado para essa tarefa.

## 2 TEXTOS ANALISADOS PARA O ESTADO DO CONHECIMENTO

Com o intuito de reunir estudos sobre a Literatura Oral Africana, foi decisivo para a pesquisa investigar as produções acadêmicas que nos ajudassem a compreender como vem sendo a atuação docente na Educação Básica em relação à inserção da História e da Cultura afro-brasileira e africana. As buscas ocorreram no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e foram iniciadas com o uso dos descritores '*Literatura Oral Africana*' e '*Educação Básica*', a fim de alcançar os estudos preocupados com a interlocução entre a Lei n.º 10.639/2003 na Educação Básica, principalmente (mas não apenas) entre

---

<sup>3</sup> Dados retirados do site Sintufjr, Sindicato dos trabalhadores em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.



os anos iniciais do Ensino Fundamental, e, se possível, que essas análises também considerassem os estudantes e as escolas.

O descritor '*Literatura Oral Africana*' aparece em centenas de possibilidades, mas foi fácil perceber que muitos desses estudos se dedicam a uma obra específica ou a um (a) autor (a). Isso não foi considerado um impedimento para sua apreciação, desde que obra e/ou autor (a) fossem trabalhados em sala de aula. Quando associado ao descritor '*Educação Básica*', esse número cai para 139 estudos, restando apenas três textos dentro dos parâmetros mencionados e privilegiando os publicados em revistas de Qualis A e B, os revisados por pares e dentro de um recorte temporal de no máximo 10 anos.

No artigo '*A literatura oral: estratégias para afirmação da cultura afro-brasileira, africana e indígena*', de Alcaraz, Souza e Pacífico (2015), temos um texto que descreve uma pesquisa de análise bibliográfica acompanhada de uma observação participante do trabalho realizado pelo professor de Artes em turmas do sexto ano do Ensino Fundamental, em que alunos e alunas são convidados a desenhar imagens após a atividade de contação de histórias e uma entrevista.

Os autores buscaram traçar um tipo de escola padrão da rede de ensino de Curitiba (PR) com currículos sob seus pontos de vista eurocêntricos e o uso de livro didático que, para eles, é uma "ferramenta para a aculturação sobre a diversidade africana." (Alcaraz, Souza; Pacífico, 2015, p. 319). Esse olhar para o todo e a ausência de informações sobre a escola na qual as atividades estão sendo observadas não nos permite conhecer a prática pedagógica daquele local de forma detalhada ou quem são os professores e os estudantes observados, ou como essa instituição recepciona as temáticas étnico-raciais no seu dia a dia. Poucos dados são colocados, sendo possível apenas saber que a escola:

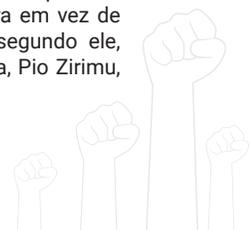


[...] possui 2.225 alunos/as matriculados, atendendo do sexto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio, a escola conta também com atividades extraclasse com curso de espanhol e treino de futebol de salão. A escola localiza-se na periferia de Curitiba, no Bairro Tatuquara (Alcaraz; Souza; Pacífico, 2015, p. 321)

No artigo *'Oralidade em aula de língua portuguesa como espaço para diálogos interculturais'*, Pinheiro-Mariz e Eulálio (2016) objetivam, por meio de uma pesquisa-ação, mediar a contação de histórias em uma turma de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública e investigar como a oralidade pode instigar diálogos interculturais entre Brasil e Moçambique, utilizando contos de tradição oral como ferramenta de ensino. Para tal, basearam-se nos estudos de Fleuri (2003), nos quais as “culturas são comparadas a partir de uma lógica binária.” (Pinheiro-Mariz; Eulálio, 2016, p. 78). Com isso, buscaram identificar quais as representações e os clichês acomodados no imaginário do grupo observado.

A primeira coisa ponderada foi perceber que Pinheiro-Mariz e Eulálio (2016) trabalharam com o termo *'oralitura'* para se referir à Literatura Oral Africana. A maneira como se nomeiam os contos africanos também foram observados na nossa pesquisa de mestrado, por intermédio de autores como Leite (1998; 2005), Irele (2006), Duarte (2009) e Fonseca (2016). O que percebemos, depois de muitos textos lidos, é que ao dizer *'oralitura'*, faz-se uma nítida distinção entre texto escrito e o falado. Alguns estudiosos africanos falam de uma outra categoria, a *'oratura'*. De acordo com Fonseca (2016, p. 14):

[...] alguns estudiosos, como Lourenço do Rosário (2001), de Moçambique, e Inocência Mata (2001), de São Tomé e Príncipe, denominam oratura. O termo vem sendo também usado por Ngugi wa Thiong'o, em vários textos de sua autoria, como no artigo *"Notes towards a Performancy Theory of Orature"*, publicado em 2003. Nesse importante artigo, Ngugi wa Thiong'o explica as razões que o levam a usar o termo oratura em vez de literatura oral, retomando sentidos que, segundo ele, foram defendidos pelo linguista de Uganda, Pio Zirimu,





na década de 1960. Outros estudiosos preferem usar o termo oralitura, tradução do termo francês *oraliture*, que Édouard Glissant (1981), da Martinica, afirma ter sido criado pelo haitiano Ernst Mirville, em 1974. A informação de Glissant sobre a origem do termo *oraliture* condiz com a expressa pelo crítico haitiano, radicado no Canadá, Maximilien Laroche. Laroche também considera ter sido o termo *oraliture* empregado, pela primeira vez, pelo haitiano Ernst Mirville, em nota de um artigo publicado em abril de 1974, para estabelecer analogia com o termo *littérature* e afastar-se dos sentidos de oratura, que, para ele, fixa a atenção apenas na voz. Como informa Laroche, Mirville, tanto na referida nota, quanto em textos posteriores em que volta a tecer considerações sobre o termo, quer acentuar sentidos que abarcariam não apenas as produções orais guardadas pela tradição de fala e canto, inclusive as que caracterizam as manifestações da voz em produções na época atual.

Esse não é um tema pacificado, pois envolve reconhecimento daqueles que produzem suas literaturas e, para tanto, trazem para o debate os efeitos da colonização europeia. Irele (2006) traz aspectos que nos mostram a complexidade desse continente que, entre a escrita e a oralidade, nas muitas de suas línguas nativas, encontra-se permeado pelas línguas de origem europeia e defende:

A literatura existe em uma série de três perspectivas na África: a tradicional-oral; a tradicional-escrita (com tendências modernas ou modernizantes) – essas duas categorias expressas nas várias línguas africanas – e, finalmente, a literatura moderna nas línguas europeias, na qual a referência à África e o recurso a certos modos de expressão e pensamento africanos são usados como fatores distintivos, que diferenciam essa literatura da “corrente” das tradições europeias com as quais elas se relacionam por meio das línguas e, conseqüentemente, das formas (Irele, 2006, p. 28, grifos do autor).

A oralidade deve ser considerada parte da produção literária, com suas características próprias e parte da preservação da memória de povos que foram escravizados. Não ceder a um padrão estético, preservar os arbítrios da fala, mesmo quando transcrito, e manter-se, apesar da imposição das



línguas europeias, são parte de um conjunto de estratégias de sobrevivência, produzindo e difundindo uma literatura de não conformidade.

Voltando ao texto de Pinheiro-Mariz e Eulálio (2016), a reflexão suscitada por intermédio dos estudos de Freitas (2010), fazem com que as autoras destaquem:

[...] a mimese, que possibilita uma reprodução fiel do discurso; e, a variabilidade que está sempre presente na oralidade, uma vez que cada intérprete apresenta a sua própria maneira de ver, gerando uma variação da história oral, resultando na necessidade da literarização da oralidade quando se pensa em torná-la um objeto de estudo. Além disso, mais importante do que torná-la um objeto de estudo, é preservá-la das subjetividades alheias (Freitas *apud* Pinheiro-Mariz; Eulálio, 2016, p. 82).

Ainda sobre a influência que a oralidade exerce sobre a escrita:

Essas frequentes referências à oralidade, visíveis ou veladas por códigos que permitem estabelecer toda uma rede de cumplicidades com o leitor africano, levaram a crítica a se perguntar, já há algum tempo, se o traço da cultura oral na literatura africana devia se limitar a sua presença temática ou se era necessário também abordá-la como um fator determinante das modalidades de escrita, tanto no plano da linguagem, como no da estrutura das obras (Freitas, 2010, p.19 *apud* Pinheiro-Mariz; Eulálio, 2016, p. 81).

As autoras transcrevem algumas falas dos estudantes e concluem que a pesquisa consegue captar os benefícios de um diálogo cultural entre Brasil e Moçambique, visto que o objetivo era conduzir os estudantes a uma reflexão acerca dos estereótipos existentes no Brasil sobre os povos africanos. Os estudantes perceberam que a cultura africana faz parte da nossa matriz cultural, “respeitando as diferenças existentes entre essas culturas, (...) e sobretudo, entendendo o porquê das semelhanças percebidas entre as culturas africanas e as brasileiras, reafirmando-se culturalmente” (Pinheiro-Mariz; Eulálio, 2016, p. 87).



No terceiro artigo, 'Literatura afro-brasileira e tradição oral: poéticas de (re) existência na sala de aula', de Alves-Garbim, Ferreira e Marques (2020), dois contos da coletânea *Caroço de Dendê*, de Mãe Beata de Yemonjá, foram analisados. O objetivo era refletir sobre os pontos de intersecção entre a oralidade e o Candomblé. Os contos trabalhados foram 'A rainha mãe e o príncipe lagarto' e 'A pena de Ekodidé', a partir do aporte teórico da Estética da Recepção, com referências de Jauss (1994) e Iser (1996; 1999).

A Estética da Recepção foi utilizada para refletir sobre a estrutura de comunicação e sobre como se dão os preenchimentos de vazios no texto, assegurando ao leitor implícito, o exercício de produtividade em busca de concretude e revisão de conceitos prévios, os quais fomentam a ampliação dos horizontes de expectativa.

De acordo com Alves-Garbim, Ferreira e Marques (2020), a oralidade e o Candomblé se entrelaçam e formam uma literatura afro-brasileira, que nasce da sabedoria oral dos diversos povos africanos, constituindo-se em importante instrumento de saber e de emancipação do jovem leitor:

A imersão nos terreiros, o soar dos batuques e atabaques, os ritos sagrados e iniciáticos, os segredos da camarinha, são temas que, por meio da construção discursiva (2008), se transformam em objetos literários. Assim, para além da dimensão social, o letramento literário com base em livros sobre a tradição afrobrasileira permite ao leitor o descolamento com a cultura ocidental sedimentada e o contato com a diversidade de percepções de mundo (Alves-Garbim; Ferreira; Marques, 2020, p. 38).

A representação do etéreo iorubano de maneira crítica e a escrita reivindicatória, presentes na obra de Mãe Beata de Yemonjá, confirmam o apego à tradição oral e religiosa. Estudos como o apontado acima nos permitem demarcar as diferenças entre a tradição oral em África e a constituída em solo brasileiro, proveniente da diáspora. Ambas cerceadas pela colonização, mas sendo possível notar distinções. As diferentes etnias africanas deslocadas de

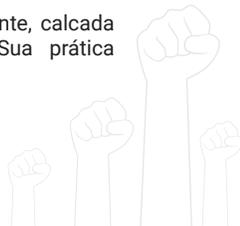


seus lugares de origem passaram a reconfigurar suas influências. No Brasil, essas transculturações ocorrem, reconhecidamente, nas manifestações populares, entre povos de terreiro e nas comunidades quilombolas. Esses movimentos de resistência respondem na mesma intensidade em que são reprimidos, construindo narrativas e histórias alternativas frente aos silenciamentos impostos. De acordo com Martins (2003, p. 69):

Nas Américas, as artes, os ofícios e saberes africanos revestem-se de novos e engenhosos formatos. Como afirma Sayinka (1996), sob condições adversas as formas culturais se transformam para garantir sua sobrevivência. Ou como argumenta Roach (1996, p. 2), 'na vida de uma comunidade, o processo de substituição não começa ou termina, mas, sim, continua quando lacunas reais ou pressentidas ocorrem na rede de relações que constitui o tecido social. Nas cavidades criadas pelas perdas, seja pela morte, seja pelas outras formas de vacância, penso que os sobreviventes tentam criar alternativas satisfatórias'.

Seguimos com as buscas e outro critério para a averiguação de artigos sobre a Literatura Oral Africana foi direcionar a pesquisa ao Ensino Fundamental, a fim de excluir estudos com o foco na Educação Infantil ou no Ensino Médio. Surgiram apenas quatro textos, sendo que três foram excluídos, já que um deles era sobre saúde bucal (uma associação equivocada ao termo oral), o outro era sobre o acompanhamento da estrutura educacional da Guiné-Bissau e, por último, encontramos o mesmo artigo já verificado na pesquisa anterior, de Alcaraz, Souza e Pacífico, 2015. Restou, portanto, o texto '*Cantigas de capoeira: uma fonte de saber e ensino da história e cultura afro-brasileira*', de Melo (2017), que traz uma "proposta metodológica para a aplicação do ensino da história e cultura da África e dos afro-brasileiros, no Ensino fundamental e médio, a partir da leitura, interpretação e contextualização das cantigas de capoeira" (p. 108). Sobre a capoeira:

É uma expressão da cultura afrodescendente, calcada em atividades de convivência grupal. Sua prática





representa a união de diversas manifestações culturais, incluindo a música, a poesia, a dança, a brincadeira, a espiritualidade e a luta. Trata-se de uma arte-luta que pode contribuir para a aplicação da lei citada em sala de aula, assim como, para a formação de uma consciência histórica e social sobre a importância do negro como membro ativo na construção da história, cultura e identidade brasileira (Melo, 2017, p. 109-110).

Para a autora, são essas manifestações culturais que se evidenciam no canto e na música, indissociáveis do jogo, da luta, da dança, entre a poesia oral e popular, que narram a história da capoeira, do país, da escravidão, mas também do próprio capoeirista, sobre os seus antigos mestres e outras temáticas diversas. Para ilustrar o que está descrito, Melo (2017) transcreve duas cantigas comuns das rodas de capoeira. Uma delas fala da luta pela sobrevivência, a revolta aos maus tratos e a presença dos orixás, a fusão entre as histórias orais e a fé, o medo e a história:

No tempo da escravidão / Quando nego matou sinhá /  
Foi na árvore que o nego foi morar / O feitor passava  
perto/ Não podia enxergar / Procurava o nego escravo /  
Que matou sua sinhá / Exu santo malandro / Mensageiro  
dos Orixás / Protegia o nego escravo / Que cansou de  
apanhar, camaradinha! / Lê, Viva meu Deus Camará!  
(Melo, 2017, p. 114).

Evidenciadas tais características, Melo (2017) apresenta os elementos que autorizam utilizar essa arte-luta como fonte de ensino sobre a História e Cultura da África e dos afro-brasileiros, concretizando a implantação da Lei n.º 10.639/03. De acordo com a autora:

[...] a educação formal escolar trata tais manifestações ainda de maneira “folclorizada” e por vezes “preconceituosa”, sendo normalmente tratadas como formas alternativas de aprendizado, sem explorar verdadeiramente a potencialidade dos seus métodos e recursos, tais como a música, a festa, a poesia, a oralidade, os rituais, o trabalho artesanal, a religiosidade, o valor mítico e a memória coletiva (Melo, 2017, p. 116, grifos da autora).



Sua proposta metodológica apresenta três sugestões e não há relato de aplicabilidade do que foi sugerido:

A- Leitura e interpretação das cantigas de capoeira, em sala de aula, especialmente ladainhas e corridos que falam sobre a África e a pátria de origem, sobre a escravidão e os seus processos e sobre a religiosidade e os Orixás; B- Outra maneira de usarmos a capoeira angola para a aplicação da lei nº 10.639/03 seria adoção da música (percussão), a partir da utilização dos instrumentos musicais usados nesta arte: Berimbau, atabaque, pandeiro, reco-reco e agogô. Esses instrumentos ligam o capoeirista às origens africanas (o pandeiro é de origem árabe), as suas tradições e à religiosidade. O atabaque, por exemplo, é usado nas religiões afro-brasileiras e em outras manifestações de origem africana. O contato com esses instrumentos poderia desenvolver uma percepção musical que poderá ligar os alunos diretamente a cultura, a arte e a dança afro-brasileira, além de permitirem maior contato com a história e a ancestralidade. A música da capoeira angola possibilita aos alunos de ensino médio e fundamental um elo com a música afro-brasileira e com as demais manifestações como o samba, o tambor de crioula, o jongo, a congada, entre outras. Esse tipo de linguagem é bem atrativa e está presente no dia a dia desses alunos, que acompanham em seus bairros ou vilas, rodas de capoeira, samba, festas de candomblé e outras manifestações de origem afrodescendente. C- Outra forma de aplicação dos elementos da capoeira angola nasce da oralidade, a partir das histórias orais, contadas em salas de aula por um capoeira ou um narrador de lendas e causos. Obviamente, essas histórias e causos devem estar diretamente ligados à história e cultura africana e afro-brasileira. Histórias sobre as etnias que vieram da África, sobre os negros que lutaram pela libertação como Zumbi dos Palmares, sobre as lendas das grandes capoeiras que também eram negros que enfrentavam os poderosos e o estado no período pós-abolicionista. A narrativa oral deve visar sempre a descrição dos feitos, as tradições e a cultura dos povos africanos. Ela é uma forma de afirmação da identidade de um povo, valorizando sempre o coletivo e sua memória. A história oral atrai as crianças e adolescentes, permitindo-lhes uma apreensão natural de conhecimentos em torno do negro africano e afro-brasileiro. O narrador reuniria as crianças em círculo, sempre visando o conjunto e o coletivo, escolheria o tema do qual iria se deter, podendo até mesmo improvisar ou inventar uma história ou caso. O simples ato de contar já despertaria a atenção dos alunos e depois, estes poderiam fazer pesquisas sobre a África e o Brasil com o apoio de professores de disciplinas como



história, geografia, biologia, literatura, e até mesmo criar suas próprias histórias para contarem para os colegas e professores (Melo, 2017, p. 119-120).

A dificuldade em encontrar pesquisas sobre a Literatura Oral Africana nas escolas nos fez refletir o exercício da efetividade da Lei n.º 10.639/2003. Questionamos se estávamos fazendo as buscas mais adequadas e se não deveríamos alcançar as análises acerca da implementação da legislação mencionada, já que as poucas ou insuficientes análises do tema podem se relacionar às ausências já identificadas.

As buscas, de agora em diante, visavam entender a eficácia social da Lei n.º 10.639/2003 sob o olhar de outros pesquisadores. Num primeiro momento apareceram 1.010 textos, entre artigos, dissertações e teses. A partir dessa primeira tentativa, recorremos ao operador booleano 'and' entre os descritores '*Educação em Relações Étnico-raciais*' e '*Legislação*', para que estudos sobre o conjunto de leis pertinentes ao tema fossem privilegiados; o número de artigos caiu para 82 e o resultado foi a leitura de quatro textos.

O texto '*As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa*', de Gomes e Jesus (2013), apresentou um panorama da pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão de Ações Afirmativas, na UFMG, e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPq), entre fevereiro e dezembro de 2009, em parceria com pesquisadores (as) dos seguintes núcleos e centros de pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação NEPRE/UFMT; Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, da UFRPE; Centro de Estudos Afro-Orientais/UFBA; Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros/UFPR e Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais - GERA/UFPA.



Gomes e Jesus (2013) identificaram, mapearam e analisaram as iniciativas desenvolvidas nas redes públicas de ensino nos primeiros 10 anos da lei, mas também estavam em análise o cenário de pesquisas dessa natureza e as dificuldades encontradas para os estudos em relações étnico-raciais:

Os pesquisadores que atuam no campo das relações étnico-raciais e educação concordam que, embora estejamos prestes a completar dez anos da referida alteração, ainda temos informações pouco precisas sobre o nível de sua implementação e o grau de enraizamento da mesma. O conhecimento desse processo, obtido até o momento, geralmente é produto de pesquisas qualitativas em nível local, na sua maioria produzidas na forma de dissertações e teses ou investigações realizadas com a ajuda de recursos advindos da aprovação em editais de fomento à pesquisa. Embora tenham a sua importância e nos ajudem a compreender local e regionalmente os processos políticos e a regularização da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em nosso país, essas pesquisas não nos ajudam a ter uma compreensão mais ampla, em nível nacional, do desenvolvimento da temática na gestão do sistema e da escola e no cotidiano das práticas pedagógicas realizadas pelos educadores e educadoras brasileiros (Gomes; Jesus, 2013, p. 22).

Na primeira parte da pesquisa, esmiuçaram “a ocorrência de ações educativas e práticas pedagógicas no âmbito da educação escolar pública brasileira, dando especial atenção aos elementos que permitem e dão sustentabilidade a essas experiências” (Gomes; Jesus, 2013, p. 23), por meio de questionário virtual, a fim de encontrar informações sobre a institucionalização da lei em níveis estadual e municipal. Os questionários foram enviados para o Prêmio Educar para a Igualdade Racial/CEERT (especificamente a consulta ao banco de dados do Prêmio), às secretarias estaduais e municipais de Educação e aos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB's). Entretanto, do conjunto das 5.107 secretarias municipais de Educação existentes no Brasil, somente 171 foram ouvidas, incluindo nesse grande grupo 26 secretarias municipais das capitais dos Estados e do Distrito Federal. O retorno que



tiveram foi distinto para cada grupo e reconheceram que as respostas superaram estudos anteriores com o mesmo fim:

Apesar do baixo percentual de retorno dos questionários ter se mostrado aquém de nossas expectativas iniciais, cerca de 15% no caso de secretarias municipais de Educação, o que representou 25 secretarias municipais, 54% no caso de secretarias estaduais de Educação, o que representou 14 secretarias estaduais, e 66% no caso de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, o que representou 19 NEAB's, nosso objetivo de obter indicações de escolas públicas que realizam práticas pedagógicas na perspectiva da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes foi suficientemente contemplado (Gomes; Jesus, 2013, p. 26)

Um aspecto central na pesquisa de Gomes e Jesus (2013) está no processo de seleção das escolas analisadas, pois era importante para os pesquisadores considerarem a variabilidade entre elas, tais como: a região a que pertence o município; se eram área rural, urbana ou quilombola; a oferta de etapas e modalidades de ensino da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial, EJA); e quais eram das redes municipal, estadual e federal. De acordo com Gomes e Jesus (2013, p. 28):

Não nos interessava simplesmente a seleção das instituições de ensino que apresentavam os mais fortes indícios de implementação da Lei 10.639/03, mas, sim, chegarmos àquelas que apresentassem uma diversidade de práticas nos vários Estados da federação, em diferentes redes, níveis e modalidades de ensino e nas localidades rurais, quilombolas e urbanas.

Na segunda fase da pesquisa, os autores buscaram uma aproximação com as 36 escolas escolhidas para obter informações sobre as práticas pedagógicas. Essa etapa contou com a presença da equipe de coordenação regional durante um período de cinco a dez dias em cada escola, nos quais realizaram entrevistas com gestores, coordenadores pedagógicos e docentes,



grupos de discussão com estudantes, análise dos documentos e registros de projetos realizados pelas escolas, além de conversas informais.

A pesquisa revela não haver uniformidade no processo de implementação da Lei n.º 10.639/2003 nos sistemas de ensino e nas escolas públicas participantes, “Trata-se de um contexto ainda marcado por tensões, avanços e limites” (Gomes; Jesus, 2013, p. 32). Destacam-se: **(a)** a Lei n.º 10.639/2003 conferiu legitimidade ao trabalho que já vinha sendo realizado, muitas vezes de forma isolada e antes mesmo da sanção da referida lei; **(b)** as escolas, inseridas num contexto mais afirmativo e com processos mais democráticos de gestão, dizem realizar práticas de Educação das Relações Étnico-Raciais envolventes, mais enraizadas e sustentáveis; **(c)** há docentes que desconhecem esse processo histórico, não conhecem a Lei n.º 10.639/2003 e suas Diretrizes, ou mantêm um conhecimento superficial sobre o tema, inclusive resistência, entendendo-as como imposição do Estado ou “lei dos negros”; **(d)** as escolas, em que o mito da democracia racial<sup>4</sup> se mostrou mais presente, revelaram a sua força enquanto concepção e imaginário social e pedagógico sobre a diversidade, apresentaram práticas mais individualizadas, projetos com menor envolvimento do coletivo de profissionais e pouco investimento na formação continuada na perspectiva da Lei e suas Diretrizes; **(e)** a sustentabilidade das práticas pedagógicas está estreitamente relacionada com algumas características mais gerais da própria escola, tais como a gestão escolar e de seu corpo docente, processos de formação continuada de professores na temática étnico-racial e a inserção no PPP; **(f)** o desinteresse pelas questões étnico-raciais, notado em algumas escolas, não diz respeito apenas às questões do racismo, da discriminação, do

<sup>4</sup> Com a ajuda de Ana Célia da Silva (2011), esse mito dissimula a realidade através de um processo ideológico que preconiza a igualdade de direitos para brancos, negros e mestiços. O mito da democracia racial seria uma ferramenta que impede a problematização dos fatores de exclusão e de repressão presentes nas relações raciais, atribuindo, inclusive, um caráter paternalista das relações de classe e de raça.



preconceito e do mito da democracia racial, também se relacionam com o modo como os educadores lidam com questões mais gerais, de ordem política e pedagógica, com a aprovação de formas autoritárias de gestão, o descompromisso com o público, o desestímulo à carreira e à condição do (a) docente, bem como visões políticas conservadoras; **(g)** as datas comemorativas ainda são o recurso que os (as) docentes utilizam para realizar os projetos interdisciplinares e trabalhos voltados para a Lei 10.639/2003; **(h)** Algumas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas revelaram-se pautadas em interpretações dogmáticas de cunho religioso, demonstrando a presença da intolerância religiosa.

O artigo *'Educação das relações étnico-raciais na sociedade brasileira: concepções, princípios e determinações'*, de Costa e Santos (2022), fala sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Parecer CNE/CP n.º 3/2004 e a Resolução CNE/CP n.º 1/2004), suas concepções, princípios e determinações. Traz também várias reflexões acerca do construto de uma ideologia segregacionista ainda percebida em nossa sociedade. Para os autores, o racismo é:

[...] fundamentado pelo viés determinista do século XIX, metamorfoseia-se ainda com resquícios ou totalidade de sua configuração inicial na vida de muitos afro-brasileiros ainda que distantes no tempo e no espaço de sua elaboração nos institutos e laboratórios científicos de outrora" (Costa; Santos, 2022, p. 6).

Nesse sentido, as diretrizes estão concebidas como uma política afirmativa curricular na área da educação e buscam responder às demandas da população negra brasileira por políticas de reparação, reconhecimento, valorização de sua história, cultura e identidade. Segundo os autores:

O Parecer CNE/CP nº 3/2004, propõe a instituição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse parecer (...) por



meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, orienta o sistema nacional de educação escolar quanto à garantia de igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros (Costa; Santos, 2022, p. 11).

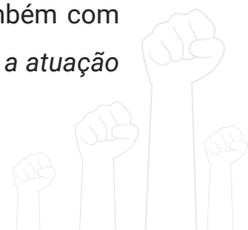
O artigo *'Memórias ancestrais e filosofias africanas forjando caminhos para uma educação afrorreferenciada'*, de Machado e Oliveira (2022), encontram-se os resultados das análises das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, as autoras afirmam:

[...] que as leis supracitadas e o ensino para as relações étnico-raciais estão implicados em provocar mudanças, possibilitar outros futuros, desde o reconhecimento de nossas origens e o encantamento por elas. O encantamento por nossa ancestralidade africana (e originária) nos leva a seguirmos em uma luta engajada pelo direito à própria vida, à existência em sua totalidade, ao bem viver (Machado; Oliveira, 2022, p. 3).

Além do grande destaque dado à Filosofia Africana, o artigo traz modelos que algumas comunidades na África Bantu encontraram para educar seus integrantes, em que a oralidade é o centro dessas ações educativas. Conforme Machado e Oliveira (2022, p. 8):

Educar, falar, assimilar ideias e práticas, desempenhar ações, coletivamente, conferia sabedoria e fortalecia o senso de pertencimento. Os registros de etnografia comparada nas regiões Bantu apontam que, na história remota, a abordagem pedagógica comum envolvia a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem e os professores, por meio de atividades práticas, asseguravam o domínio do conteúdo. O ensino e a aprendizagem eram processos ativos. Histórias orais, contos, mitos, canções, charadas e provérbios narrados ao redor de fogueiras noturnas ou em outras situações informais e formais, funcionavam como formas comunitárias de educação.

Além dos estudos acima descritos, foi possível contar também com publicações mais recentes, a exemplo da pesquisa *'Lei 10.639/03: a atuação*





das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira', realizada pelo Geledés (Instituto da Mulher Negra) e o Instituto Alana (2023), com organização de Benedito, Carneiro e Portella. As pesquisadoras analisaram a Lei n.º 10.639/2003 após 20 anos e salientam:

O estudo mostra como e se as Secretarias Municipais de Educação construíram ou não condições em suas estruturas para combater o racismo nas escolas, bem como se preveem, em seus conteúdos e práticas, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para EREER e para o ensino de história e cultura africana e afrobrasileira (Geledés; Instituto Alana, 2023, p. 7).

Os dados obtidos pelo Geledés e o Instituto Alana refletiram pouca aderência dos municípios em responder e contribuir com as análises. Das Secretarias Municipais de Educação convidadas a responder os questionamentos da pesquisa, apenas 21% retornaram, ou seja, 1.187 instituições. Assim como na pesquisa de Gomes e Jesus (2013), os institutos Geledés e Alana ressaltam as dificuldades de encontrar estudos em relações étnico-raciais. No entanto, os 10 anos entre as duas pesquisas mostram as particularidades de um momento histórico de desmonte das políticas públicas que visam reparações:

A falta de atualização de dados educacionais de qualidade e de atualização do cenário da política de educação para relações étnico-raciais dos últimos anos é consequência do desmonte e do retrocesso na conquista de direitos e das políticas sociais na luta antirracista. O resultado disso foi o aumento das desigualdades, da miserabilidade e do agravamento de práticas racistas na sociedade como um todo – e, mais especificamente na área da educação, por meio da piora da evasão e exclusão escolar e na distorção idade-série mais acentuada entre estudantes negras e negros –, como demonstram vários estudos realizados no contexto da pandemia e no momento subsequente (Geledés; Instituto Alana, 2023, p. 16).

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas, com características quantitativa e qualitativa. A etapa quantitativa foi a aplicação de questionário



estruturado (digital e autopreenchido) com gestores e representantes de 1.187 Secretarias Municipais de Educação, abrangendo todos os estados do Brasil. Após a coleta, iniciou-se a etapa qualitativa, em que os dados foram agrupados por municípios, utilizando a técnica de análise de classes latentes. Consoante o texto:

Modelo de classes latentes é uma técnica que funciona analisando-se as respostas de um conjunto de variáveis fornecidas pelo pesquisador e agrupando as pessoas – ou municípios, como é o nosso caso – com base nos padrões de resposta mais comuns. Cada pessoa ou município é então colocado no grupo com maior probabilidade de pertencer. A interpretação dos grupos é feita observando-se como cada variável usada para a segmentação está presente em determinado grupo, mas não em outro. E também verificando-se quanto determinada característica é semelhante dentro de um grupo (próximo de 100% ou 0% do total de respondentes) (Geledés; Instituto Alana, 2023, p. 35).

Sobre os resultados: **(a)** a institucionalização da lei ainda é baixa na estrutura administrativa das redes: apenas uma Secretaria Municipal, em cada quatro, possui uma área, equipe ou profissionais responsáveis pelo ensino de História e cultura africana e afro-brasileira nas próprias Secretarias; **(b)** um em cada cinco municípios possui regulamentação específica sobre o ensino; **(c)** para as Secretarias, é importante a colaboração entre os entes federados e outras instituições para qualificação dessa política: a maioria das redes afirmam não ter recebido suporte suficiente para implementação da lei; **(d)** o cenário de implementação da lei ainda é crítico, revelando baixa institucionalização e alta resistência dos implementadores das políticas públicas; **(e)** após 20 anos da promulgação desta lei, chama atenção que a história e cultura africana e afro-brasileira sejam abordadas, majoritariamente, apenas no mês em que se celebra o Dia da Consciência Negra.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode constatar, há ausência de estudos sobre a efetividade da Lei n.º 10.639/2003, mesmo após vinte anos de sua promulgação. Ao escolher a Literatura Oral Africana como uma das práticas pedagógicas possíveis na Educação Básica, os estudos são ainda mais deficitários. Os poucos artigos encontrados apresentaram deficiências metodológicas e concentram-se em analisar as obras, deixando para um segundo plano as contribuições e os efeitos das mesmas, mesmo quando inseridos em sala de aula. *Um artigo*, inclusive, apresenta propostas para aula, mas não há aplicabilidade da sugestão descrita. Os estudos mais completos certamente são as análises acerca da dificuldade de fazer valer a Lei n.º 10.639/2003.

Essas ausências também foram sentidas no dia a dia da pesquisadora, seja percorrendo as escolas, seja em atividades de observação. Enquanto esse texto é escrito, modificações importantes estão sendo feitas por captarem o que aqui se confirmou: no dia 14 de maio de 2024, mesmo dia em que o movimento negro reivindica como o dia de uma abolição inacabada, foi publicada a Portaria n.º 470/2024, que institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola – PNEERQ, conscientizando-nos de que a igualdade formal é muito distinta da igualdade material.

De acordo com a professora Zara Figueiredo Tripodi (2024), Secretária Nacional da SECADI / MEC<sup>5</sup>, em um artigo pra o site Poder 360, já se passaram duas décadas e os dados que o Censo Escolar de 2023 nos mostra são que apenas 1,5% dos gestores e 0,92% dos professores possuem alguma formação de, pelo menos, 80 horas em Educação das Relações Étnico-Raciais. A mesma pesquisa também aponta inexistirem protocolos oficiais

<sup>5</sup> Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação.



para que os profissionais saibam como prevenir e responder a episódios de racismo dentro das instituições de ensino.

A dissertação, ainda em fase de construção, tem se apoiado em dados como esses e pretende intervir em uma escola quilombola do município de Osório (RS) a fim de construir registros sobre a recepção da Literatura Oral Africana e Afrodiaspórica, como as crianças se relacionam com essa manifestação cultural e constroem paralelos com o seu território.

## REFERÊNCIAS

- ALCARAZ, R. de C. M.; SOUZA, A. V. de; PACÍFICO, T. M. A literatura oral: estratégias para afirmação da cultura afro-brasileira, africana e indígena. **Boitatá**, 10 (20), p. 317–330, 2015.
- ALMEIDA, S. L. de. **Racismo Estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.
- ALVES-GARBIM, J. F.; FERREIRA, E. A. G. R.; MARQUES, F. C. A. Literatura afro-brasileira e tradição oral: poéticas de (re) existência na sala de aula. **Revista de Letras**, Curitiba, v. 22, n.º 38, p. 34-51, set. 2020.
- ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org.) **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, p. 93-110, 2009.
- CASTRO-GOMEZ, S. Ciências Sociais: violência epistêmica e o problema da invenção do 'outro'. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Buenos Aires, p. 80-87, set. 2005.
- CFV. CENTRO DE FORMAÇÃO DA VILA. **História da discriminação racial na educação brasileira** – Silvio Almeida – Escola da Vila. YouTube, 2018. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI\\_Yw](https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI_Yw). Acesso em: 03 set. 2023.



COSTA, C. S. da; SANTOS, S. P. dos. Educação das relações étnico-raciais na sociedade brasileira: concepções, princípios e determinações. **Roteiro**, [S. l.], v. 47, p. 264-278, 2022.

DUARTE, Z. A tradição oral da África. Estudos de Sociologia. **Rev. do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**, v. 15, n.º 2, p. 181-189, 2009.

FREURI, R. M. **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FONSECA, M. N. S. Literatura e oralidade africanas: mediações. **Revista Mulemba**, v. 14, n.º 2, Rio de Janeiro: UFRJ, p. 12-23, jul./dez. 2016.

GELEDÉS; INTITUTO ALANA. **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira. (org.) BENEDITO, B. S.; CARNEIRO, S.; PORTELLA, T. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n.º 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

IRELE, A. F. A literatura africana e a questão da língua. QUEIROZ, S. (org.). **A tradição oral**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, p. 27-43, 2006.

ISER, W. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. (volume 1) (Trad.) Kretschmer, J. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. (Trad.) Tellaroli, S. São Paulo: Ática, 1994.

LEITE, A. M. **Oralidades & Escritas nas literaturas africanas**. Lisboa: Edições Colibri, 1998.

LEITE, A. M. Modelos críticos e representações da oralidade africana. **Via Atlântica**, n.º 8, p. 147-162, dez. 2005.

MARTINS, L. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Letras**, (26), p. 63–81, 2003.



MELO, S. F. de. Cantigas de capoeira: uma fonte de saber e ensino da história e cultura afro-brasileira. **Boitatá**, 2(4), p. 108–122, 2017.

PINHEIRO-MARIZ, J.; EULÁLIO, M. de M. C. Oralitura em aula de língua portuguesa como espaço para diálogos interculturais. **Revista Mulemba / Revista do Setor de Letras Africanas de Língua Portuguesa - Departamento de Letras Vernáculas**, vol. 14, n.º 2, p.76-90, jul./dez. 2016.

SILVA, A. C. da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, P. V. B. da; GOMES, N. L.; RÉGIS, K. A proposta e seus objetivos. SILVA, P. V. B da; RÉGIS, K.; MIRANDA, S. A. (org.) **Educação das Relações Étnico-raciais**: o estado da arte. Curitiba: NEAB-UFPR / ABPN, p. 21-32, 2018.

SILVA, A. S. **A África recontada para crianças**. São Paulo: Martin Claret, 2020

TCE/RS. TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. COUTO, A. M.; ROSA, G. O. N. da; SANTOS, A. dos S. (org.) **Educação antirracista**: desafios e fiscalização. Porto Alegre, 2021.

TRIPODI, Z. F. Por uma política educacional antirracista. **Poder 360**. 19 maio 24. Disponível em: [https://www.poder360.com.br/opiniao/por-uma-politica-educacional-antirracista/?fbclid=PAZXh0bgNhZW0CMTEAAaZU6ietdA9uu6OpZc2XKZJ\\_J\\_-9gXaO9J\\_3m-rtZ3heay4-oGZausEm6Gs\\_aem\\_AXU0GWDSuBNUMMygWgp3nBBP\\_yNQ8W0YyKt-2aiB1KOF\\_8mfKJFecIz8S0uN3cQ9o2Q8NTWWz\\_OIXYtHHvz2oZk9](https://www.poder360.com.br/opiniao/por-uma-politica-educacional-antirracista/?fbclid=PAZXh0bgNhZW0CMTEAAaZU6ietdA9uu6OpZc2XKZJ_J_-9gXaO9J_3m-rtZ3heay4-oGZausEm6Gs_aem_AXU0GWDSuBNUMMygWgp3nBBP_yNQ8W0YyKt-2aiB1KOF_8mfKJFecIz8S0uN3cQ9o2Q8NTWWz_OIXYtHHvz2oZk9). Acesso em: 20 maio 2024.



# DESAFIOS E PERSPECTIVAS: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O DIREITO À TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Emerson Arli Magni Silva<sup>1</sup>

Luciano Andreatta Costa<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Apresenta-se uma revisão bibliográfica com o tema: Desafios e Perspectivas: Formação Continuada de Professores e o Direito à Tecnologia na Educação, e partir desse cenário está uma escola pública estadual localizada no Litoral Norte do Rio Grande do Sul. O tema a ser abordado aqui é as diversas dificuldades dos professores em relação a utilização dos aparatos tecnológicos disponíveis no mundo contemporâneo que vivemos. O intuito desse trabalho é refletir sobre o uso das tecnologias pelos professores em uma escola pública no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, seus anseios, suas preocupações, suas motivações, suas trajetórias, de onde veio, onde pretendem chegar e como “alimentar” esta bagagem com ferramentas necessárias para melhor atender a um cenário muitas vezes hostil e imediatista. Após os diversos olhares de colegas, professores, dentro e fora da universidade e sala de aula, pensa-se na elaboração de um produto educacional que possa dar amparo através de uma formação continuada e tecnológica desses profissionais, utilizando plataformas digitais disponíveis e “amigáveis”, personalizadas através da especificidade encontrada. É premissa a formação continuada do educador e sua constante atualização,

---

<sup>1</sup> Mestrando da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul; Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Cenecista; Docente na EEEB Lourenço Leon Von Langendonck, Maquiné, RS. E-mail: emerson-silva01@uergs.edu.br.

<sup>2</sup> Doutor e Mestre em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: luciano-costa@uergs.edu.br.



já que isso reflete sobre a sua prática pedagógica e também buscar novas formas de atuar (Freire, 1996).

Um dos temas mais discutidos atualmente, e que precisa de uma atenção maior de todos, é a questão das tecnologias, já que os avanços e as atualizações são cada vez mais precoces, por isso é premissa desenvolver pesquisas comprovadas cientificamente nessa área. Com esse olhar, no campo educacional, é imprescindível que a tecnologia também faça parte dos ambientes educativos. Dessa forma, entende-se que a utilização de tecnologias educacionais é irreversível, de forma a ancorar o processo de ensino e de aprendizagem; todavia, se essas tecnologias não forem utilizadas com os métodos e fins adequados, podem gerar malefícios para a sociedade. Todavia, a partir das inovações tecnológicas, como a Inteligência Artificial, IA, conforme (Bhaskar; Suleyman, 2023, p. 32):

Como criador dessas tecnologias, acredito que podemos produzir uma quantidade extraordinária de benefícios, mudar incontáveis vidas para melhor e enfrentar desafios fundamentais, ajudando a produzir a próxima geração de energia limpa e conseguir tratamentos baratos e efetivos para nossas vidas; historicamente [...].

Isso corrobora que independentemente de estarmos dentro ou fora da sala de aula, precisamos ser capazes de compreender os avanços tecnológicos e a necessidade de acesso a esse arcabouço tecnológico, que cada vez mais nos desafia, e nos torna “reféns” da busca incessante de momentos e oportunidades que possam amparar o conhecimento docente ao mundo contemporâneo que vivemos.

Nesse sentido, destaca-se a formação de professores para o acesso a esses recursos, que desempenham um papel crucial, já que nesses processos de formação, tanto inicial como permanente, os profissionais estarão em contato com práticas pedagógicas que dão amparo para vivenciar e estudar



bases teóricas e práticas para o desenvolvimento de novas metodologias que influenciam as tecnologias educacionais.

Um elemento fundamental explorado neste estudo é o impacto do uso das tecnologias na prática educativa, indo além da mera utilização instrumental. Bazzo e Andreatta-da-Costa (2019) apresentam uma visão abrangente das tecnologias, ressaltando seus efeitos diretos no dia a dia dos professores. Como educadores especializados em tecnologia, eles expressam preocupação com o desenvolvimento humano, argumentando que o processo civilizatório precisa ser urgentemente reconsiderado, dada a ameaça que representa para o sistema de vida no planeta.

Quando uma revisão inicial de publicações acerca do tema a ser pesquisado envolve apenas um gênero de trabalho científico, como o feito aqui em que foram selecionados artigos publicados em periódicos com Qualis A. A ideia é identificar lacunas no entendimento do pesquisador iniciante sobre o tema que deseja abordar, bem como possibilitar que ele aprenda com pesquisas já validadas na comunidade acadêmica. Para seleção dos artigos científicos originais, realizou-se uma busca entre os meses de outubro a novembro de 2023, sobre a temática da formação docente e uso de tecnologias digitais na escola. Para tanto, foi utilizado as plataformas Scielo e ResearchGate a partir de um combinado de palavras-chave acrescido do operador booleano “AND” para a realização da busca nas bases de dados: “tecnologia AND formação professores” e encontrado na primeira busca 471 artigos, utilizando como critério o período entre 2019 e 2023, um recorte temporal dos últimos cinco anos. Utilizou-se, ainda, como critério para a inclusão de artigos nesta seleção a qualificação das revistas, optando-se por publicações com Qualis A, em que um dos autores tivesse a titulação de doutor.

Os artigos foram lidos na íntegra, com vistas a verificar o método utilizado e referenciais teóricos, bem como compreender em que medida



se aproximavam ou se distanciavam em argumentações e em conclusões. Inicialmente, foram selecionados 132 artigos completos, destes, 98 não abordavam o tema, na sequência, fez-se outra triagem nas 27 publicações restantes e eleitos 10 artigos com enfoque na formação de professores relacionada aos aspectos tecnológicos e alinhamento ao entendimento do Direito a uma aprendizagem Tecnológica dos professores.

Como hipóteses podemos destacar a dificuldade dos professores no uso de tecnologias contemporâneas decorre da falta de formação adequada. Desta forma, vislumbra-se oferecer uma formação continuada específica, personalizada e apoiada por plataformas digitais pode melhorar a capacidade dos professores de integrar efetivamente a tecnologia em suas práticas pedagógicas. Também a necessidade crítica de educadores estarem atualizados e compreenderem os avanços tecnológicos para atender às demandas contemporâneas.

A revisão bibliográfica organizou em ordem cronológica para uma análise detalhada dos desafios, avanços e retrocessos relacionados à formação de professores para o uso das tecnologias na educação. Os artigos abordam temas como fatores constrangedores na formação inicial de professores do ensino básico em relação às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a correlação entre a formação de professores do ensino médio e suas concepções sobre Ciência e Tecnologia, as práticas e controvérsias na utilização de tecnologias digitais na formação inicial de professores, propostas de formação e prática pedagógica relacionadas a tecnologias educacionais, a importância da aprendizagem sobre tecnologias no processo formativo docente, o uso das tecnologias como ferramenta para formação continuada e autoformação docente, modelos de capacitação docente inspirados em TPACK (Conhecimento Tecnológico, Pedagógico e de Conteúdo), narrativas sobre formação docente com tecnologias, políticas públicas e recursos educacionais abertos em relação à formação



de professores, e os sentidos construídos para as tecnologias da informação e comunicação na formação de professores. Esses estudos oferecem uma ampla perspectiva sobre os desafios e estratégias associados à integração eficaz da tecnologia na formação e prática docente ao longo dos anos examinados.

## 1 SOBRE O TEMA

Um marco importante na linha do tempo foi a crise provocada pelo isolamento social da pandemia, trazendo abruptamente o desafio para o mundo digital, desse lugar, os professores experimentando novas práticas e ferramentas digitais, combinando diferentes dinâmicas individuais e coletivas foram surpreendidos pela ausência dessa abordagem em sua formação inicial, em sua maioria, sentiram-se ainda mais sobrecarregados e sedentos por uma formação tecnológica continuada. Todas essas modificações no ambiente escolar e principalmente na aprendizagem já possuem conceitos como o “fim da escola” como a conhecemos, ou seja, uma instituição totalmente diferente do conceito inicial (Nóvoa, 2022).

O acesso à educação tecnológica para os professores corrobora com o que está estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), onde essa garantia não apenas promove a igualdade de oportunidades, mas também impulsiona o desenvolvimento humano. No entanto, a falta de acesso a uma formação tecnológica adequada para os educadores cria uma lacuna preocupante, já que não apenas compromete a qualidade da educação oferecida aos alunos, mas também reforça as desigualdades sociais e econômicas existentes. A inexistência de oportunidades para os professores se atualizarem em tecnologias educacionais modernas resultará em uma disparidade significativa no acesso à informação e no desenvolvimento de habilidades essenciais para prosperar em uma sociedade cada vez mais



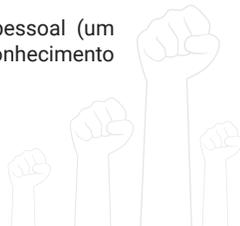
digital. De acordo com a DUDH, este acesso equitativo à educação tecnológica não é apenas uma aspiração, mas uma necessidade urgente para garantir um futuro justo e inclusivo para todos:

Artigo 26: 1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnica e profissional será acessível a todos, bem como a educação superior, está baseada no mérito (ONU, 1948).

Desta forma, a garantia desse direito não apenas confirma a capacidade de ensinar de maneira eficaz, todavia também contribui para a realização dos princípios fundamentais de equidade e inclusão consagrados na declaração.

Por mais que o ambiente escolar seja dinâmico e sempre em processo de transformação é salutar que se pense estrategicamente como os professores chegaram ali, suas lutas, dificuldades, motivações, preocupações, é preciso ouvi-los. Essa ação vai muito além de apresentar o Projeto Político Pedagógico (PPP), transcende as paredes da escola e dos manuscritos, é preciso que esse profissional seja capaz de perceber o quão importante ele é naquele espaço, ou seja, o ambiente escolar é “vivo” com uma variedade de etnias, gêneros, diversidade cultural, problemas de vulnerabilidade social, violência, bullying e que este conhecimento prévio, com uma formação continuada, pode dar amparo a anseios existentes ou até mesmo aqueles que estão por vir. Nesse sentido, o educador precisa ser também o protagonista na escola e na sociedade, já que existe uma acomodação docente, ou mesmo uma ausência de pautas dos professores na sociedade, muitas instituições estão falando por eles, e desta forma perdem força nos espaços públicos. Nóvoa (2009), destaca que precisamos reforçar o tamanho pessoal e a presença pública dos professores:

Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento





profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente (Nóvoa, 2009, p. 22).

Também é premissa destacar nesse ambiente que a escola é um “desaguadouro” de oportunidades, sejam elas coletivas ou individuais o que demonstra que o corpo docente também deve estar alinhado com essas transformações, todavia é preciso entender que a grande maioria dos profissionais que hoje atuam em sala de aula não são denominados “nativos digitais”, ou seja, não nasceram na era digital, tecnológica, e desta forma precisam notadamente uma formação contínua, principalmente ligada a tecnologia, que possa dar amparo a essa carência não deixando que essas oportunidades sejam criem lacunas por ausência de conhecimento.

Desta forma, este capítulo vem ao encontro de discutirmos continuamente que professor é esse que estará em sala de aula com transformações contínuas e muitas vezes inesperadas, que estão diretamente ligadas a mudanças de comportamento e como deve ser este olhar panorâmico, a partir de diversos ângulos. Um dos instrumentos que dão amparo para essa visão de formação é a nova legislação, Política Nacional de Educação Digital (PNED), principalmente, em relação ao eixo Capacitação e Especialização Digital: “promoção de ações para formação de professores com enfoque nos fundamentos da computação e em tecnologias emergentes e inovadoras” (Brasil, 2023). Através dessa legislação, pode-se realizar um trabalho coletivo e em rede, das instituições e de forma horizontal, para a elaboração de políticas públicas, independentemente do ente federado: município, estado ou união, com o intuito de instrumentalizar recursos humanos, aqui os professores, para que deem um alento, com respostas em médio e longo prazo das transformações tecnológicas vislumbradas na educação, como exemplo: a utilização da Inteligência Artificial (IA).



Também é necessário pensar no ser humano como um todo, e não somente sob a ótica do saber contínuo e do conhecimento tecnológico necessário para um ambiente escolar ou mesmo para estar dentro de um “padrão”, mas sim, que humano é esse que passou por diversas transformações inerentes a sua capacidade intelectual, muitas vezes, por isso Bazzo & Andreatta-da-Costa (2019), trazem uma abordagem mais ampla da tecnologia, destacam os impactos diretos no cotidiano docente, já que eles como professores, atuantes na área de educação tecnológica, possuem uma preocupação no desenvolvimento humano, pois o processo civilizatório deve ser repensado, com prioridade, de acordo com os autores, estamos colocando em risco todo o sistema de vida no planeta.

Esse cuidado do olhar integral para o ser humano, suas expectativas, motivações, inspirações, encontram-se dentro da transformação da escola, o que já vem sendo abordado a algum tempo, com perspectivas de mudanças significativas em uma geração, onde estamos assistindo um remodelamento contínuo, plural, que transforma quase que completamente a trajetória até aqui e ressignifica a origem da escola (Morin, 2011).

Nesse mesmo cenário de metamorfoses, os professores precisam necessariamente de mudanças significativas no processo de formação, seja ela inicial ou continuada, com estruturas, abordagens, que sejam compatíveis com a especificidade local, pois a região “X” pode ter uma particularidade que a região “Y” não tenha, ou vice-versa. Como destaca Nóvoa (2022, p. 63):

[...] os ambientes que existem nas universidades (no caso da formação inicial) ou nas escolas (no caso da formação continuada) não são propícios à formação dos professores no século XXI. Precisamos, pois, de reconstruir estes ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão.

Com uma visão transformadora e coletiva e com as ferramentas e os aparatos tecnológicos disponíveis, o que apresentam-se cada vez



mais inseridos na educação e principalmente na saúde, o que pode ajudar a qualificar ainda mais nossas perspectivas de uma aprendizagem significativa, todavia é premissa que todos os envolvidos: gestão, educadores, alunos, comunidade escolar em geral, saibam o seu verdadeiro papel nesse contexto, e acima de tudo, procurem realizar as adequações necessárias para que possamos obter um ambiente harmônico, solidário e principalmente de equidade, já que as dificuldades observadas na escola pública, cerne deste trabalho, ratificam a necessidade urgente de uma formação que possa transformá-la de forma perene.

Para que essa qualificação se consolide e esteja em consonância com a legislação em todo território, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), traz em seu texto, as tecnologias digitais na competência geral 5:

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

A BNCC destaca a importância das tecnologias digitais nos ambientes escolares, onde deve ser ensinada com significados, criticidade, de forma reflexiva, que se obtenha os conhecimentos necessários na formação das habilidades e desenvolvimento dos alunos. Não obstante, para que isso aconteça, os professores devem estar preparados para esse cenário tecnológico que requer conhecimento específico, com olhares sobre as diferenças de acesso, vulnerabilidades, tecnologias assistivas, acessibilidade e também com as especificidades individuais, seja quem for o personagem principal, aluno ou professor.

No contexto da prática pedagógica é fundamental uma nova orientação dos objetivos da educação, como por exemplo, a conscientização da



necessidade de mudança, da evolução do pensamento e do estabelecimento de relações novas e duradouras, quebra de paradigmas, uma das inquietações que mais afloram nos dias atuais. Conscientizar, sensibilizar é ultrapassar a esfera da compreensão espontânea e chegar à esfera crítica, na qual a realidade se dá a conhecer e o ser humano assume uma atitude epistemológica. Essa ação leva a penetrar na essência do objeto a ser conhecido. Imbernón (2009, p. 34) afirma que: “[...] paradoxalmente, há muita formação e poucas mudanças”, isso, talvez esteja ligado aos professores terem uma formação e não serem protagonistas de sua formação, adquirindo atitudes passivas e não produzindo respostas concretas aos problemas.

## 1.1 DISCUSSÃO

A constante evolução tecnológica impõe a necessidade de reinventar práticas educacionais em resposta aos anseios das sociedades cada vez mais automatizadas. Importante reforçar que, mesmo em uma sociedade cada vez mais conectada, é imprescindível reforçar que a prioridade deve ser sempre o desenvolvimento humano (Bazzo, 2016), sendo a técnica um meio para se atingir esse fim. A tecnologia jamais deve ser vista como um fim em si mesma. Destaca-se ainda, que no ambiente onde vivemos, com guerras, epidemias e outras inúmeras mazelas, a civilização vangloria-se das conquistas tecnológicas inimagináveis, mesmo que seja negado o direito de utilizá-las para uma parcela significativa da população mundial.

Nesse cenário, a formação dos professores é um fator determinante para a eficácia do processo de ensino, não apenas no domínio das tecnologias, mas também na capacidade de propor aprendizagens significativas, é o que destaca Chediak, Silva e Calhau (2022, p. 38):

Consideramos aqui o termo desenvolvimento profissional do docente, sem entrar na discussão



da qualidade da formação base do professor, mas valorizando a ideia da aprendizagem ao longo da vida, uma vez que o trabalho na educação é um trabalho com seres humanos, com a história da humanidade, com conhecimentos, os quais são dinâmicos e estão em constante evolução. Daí a importância de um programa de aprendizagem ao longo da vida para o professor.

De modo geral os 10 artigos lidos acenaram para essa necessidade. No P01, intitulado “Às Tecnologias de Informação e Comunicação na formação Inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico – Fatores constrangedores invocados pelos formadores para o uso das Tecnologias”, de Maria Gorete Ramos Fonseca, publicado no ano de 2019, abordou uma visão acerca das percepções quanto a influência das semelhanças que teoricamente existem, no entendimento da utilização das tecnologias, no processo de ensino e aprendizagem, com priorização no quadro da formação inicial de professores do 1º ciclo de ensino básico (CEB). Nesse escopo, o estudo objetivou conhecer e compreender, diante das representações dos atores e suas implicações no campo de estudo, os constrangimentos sentidos na iniciação profissional dos futuros professores do 1º CEB, na utilização das TIC no processo de ensino e de aprendizagem. Destaca-se por ser um estudo descritivo interpretativo, com a metodologia predominantemente qualitativa e centra-se nos formadores de duas instituições públicas portuguesas de ensino superior que formam professores.

Nesse estudo, foram ouvidos os diretores das instituições de formação, os presidentes dos conselhos técnico-científicos (CTC), os docentes que asseguram as unidades curriculares (UC) que dizem respeito às TIC como disciplina, os que lecionam as UC referentes às didáticas (português, matemática, estudo do meio e/ou ciências, expressões) e os docentes que asseguram a supervisão da PES/estágio, totalizando nove profissionais entrevistados na instituição A e onze na B, a partir de entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas para uma análise de conteúdo



temática obedecendo aos procedimentos sustentados por Amado (2013) e Bardin (2002).

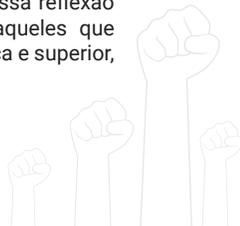
Fonseca (2019), em sua análise encontrou oito fatores constrangedores invocados para o uso das TIC na formação inicial, que são eles: ausência de materiais e/ou constrangimentos técnico-financeiros; deficiente formação dos formadores em TIC; diferentes concepções/representações dos formadores sobre as TIC; falta de apetência dos futuros professores para o uso das TIC; deficiente currículo de formação para o uso das TIC; fatores constrangedores invocados para o uso das TIC no ensino pelos futuros professores.

Segundo Fonseca (2019, p. 21):

[...] as evidências ressaltam igualmente a necessidade de um maior investimento na formação e capacitação dos formadores no e para o uso pedagógico das TIC por se acreditar que a (falta) de formação/conhecimentos na área e as concepções e atitudes que detêm (sobre o ensino, as potencialidades das TIC, etc.) atuam como barreiras à preparação profissional dos futuros professores para o uso das TIC e tendem a influenciar não apenas as práticas, mas também o pensamento dos profissionais que formam.

Essa influência com um olhar para maiores investimentos já na formação dos professores, conforme Fonseca (2019), traduz minimamente inquietudes quanto a formação continuada dos professores, ou seja, a ausência de um planejamento eficaz sobre as TIC na formação inicial dentro das licenciaturas, com barreiras na preparação dos profissionais, pode estar reverberando na escola, desta forma, essas percepções trazem informações importantes que priorizam a existência ou não de educação permanente efetiva, na utilização da TIC, para os professores que já atuam. Nessa perspectiva, Amaral (2023 p. 31) destaca:

É de suma importância mencionar para nossa reflexão que os futuros professores atuantes e aqueles que futuramente que atuarão na educação básica e superior,





precisam se apropriar e aprender a utilizar o computador, a tecnologia e as metodologias como ferramenta cognitiva.

Já no segundo artigo, P02, com o título: *Correlação entre a Formação dos Professores do Ensino Médio e suas concepções sobre Ciência e Tecnologia*. Esse trabalho das autoras Camila Juraszeck Machado, Fabila Kubiak e Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira, realizado em 2019, aborda as concepções que estão construídas acerca das atividades científico-tecnológicas para que se possa intervir e direcionar a formação inicial e continuada dos professores, onde possa ajudar para o desenvolvimento de discentes críticos e atuando de forma cada vez mais responsável na sociedade. O objetivo deste estudo foi conhecer e compreender, através das representações dos atores que intervêm diretamente no campo de estudo, os constrangimentos sentidos na preparação profissional dos futuros professores do 1o CEB para o uso das TIC no processo de ensino e de aprendizagem.

A metodologia adotada foi a quantitativa, que segundo Dalfovo, Lana e Silveira (2008) é utilizada quando se pretende conhecer opiniões, reações, hábitos e atitudes de um público-alvo. Os participantes foram 20 professores que atuam no ensino médio. Eles foram denominados de P1, P2 e assim sucessivamente.

Para contemplar a metodologia, na produção de dados foi aplicado um questionário *Views on Science Techonolgy Society (VOSTS)* elaborado por Aikenhead *et al.* (1989), traduzido e adaptado por Canavarro (2000), com 02 questões do VOSTS, as quais buscam a definição de ciência e de tecnologia: Questão 1 – A definição de ciência é difícil porque a ciência é algo complexo e que se ocupa de muitas coisas. Todavia, a ciência é principalmente; Questão 2 – A definição de tecnologia é difícil porque a tecnologia se ocupa de muitas coisas. Todavia, a tecnologia é principalmente, todas as duas questões com alternativas.



Machado, Kubiak e Silveira (2019), na análise dos dados, utilizaram a classificação por Canavarro (2000), onde as respostas foram classificadas em três categorias: realistas (R), aceitáveis (A) e ingênuas (I), o que se constatou que a predominância de professores que apresentaram uma concepção aceitável em relação à ciência, atingindo 100% dos professores da área de Linguagens e Matemática.

Contudo, Machado, Kubiak e Silveira (2019, p. 100-101), constataam:

Nesse cenário, fica evidente a relevância de que o enfoque CTS esteja presente na formação inicial e continuada dos professores das diferentes áreas de conhecimento, possibilitando atividades interdisciplinares que culminem na formação de alunos críticos e reflexivos sobre o desenvolvimento científico e tecnológico e seus impactos na sociedade.

As autoras evidenciaram que independente da área de atuação, a Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), é premissa e precisa ser abordada interdisciplinarmente, com interação entre profissionais, gestores e comunidade em geral.

Ainda com o mesmo olhar sobre a formação dos professores, P03 com o título: “A Tecnologia de comunicação digital na formação inicial de professores: concepções, práticas e controvérsias” de Francieli Motter Ludovico, Jaqueline Molon, Aline Dubal Machado, Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos e Sérgio Roberto Kieling Franco, no ano de 2020, abordou a Tecnologia de Comunicação Digital (TCD) emergiu como uma força transformadora na educação. De acordo com Ludovico *et al.* (2020) essa revolução digital exige uma reavaliação profunda na preparação dos professores, destacando a necessidade de explorar e ir além da mera transposição didática.

Nesse contexto, a pesquisa visou compreender a integração da TCD na formação inicial de professores, focalizando as visões e práticas dos



formadores e averiguar o papel da TCD nesta formação, atribuído pelos docentes formadores atuantes em dois cursos de licenciatura (Letras e Matemática), oferecidos em uma instituição federal da região sul do país. Para alcançar esse propósito, utilizaram-se de uma pesquisa de caráter qualitativa e para a produção de dados foi aplicado um questionário com seis questões abertas, direcionadas a 11 docentes do Ensino Superior de duas instituições, com uma questão básica, a saber: Como o docente formador utiliza a TCD na formação inicial de professores, no intuito de oportunizar formação, reflexão e conhecimento para as futuras práticas pedagógicas desses sujeitos?

Para refletirem sobre os dados produzidos, Ludovico *et al.* (2020) utilizaram os teóricos: Bardin, (1977); Rojo, 2017; Ludovico; Prensky (2001; 2010); Kenski, (2015); Costa-Barcellos, (2019).

O estudo destacou que a formação de professores necessita rever o modo como introduz as tecnologias, visto que foi verificado que: existe uma ausência na formação dos próprios formadores, ou seja, as instituições formadoras não estão trabalhando a TCD e seu uso relacionado aos conteúdos; e, ainda, existe um afastamento entre os cursos de formação inicial de professores e a demanda da Sociedade da Informação (SI).

Segundo Ludovico *et al.* (2020, p. 16):

Pensar numa concepção de educação que dê o aporte junto à formação global e atual de professores, buscando relacionar o hoje junto a metodologias de uma prática de ensino dinâmico e condizente aos interesses, é trazer o uso da TCD para a formação, com o intuito de possibilitar que essas sejam usadas efetivamente nas práticas escolares para a promoção de construção de conhecimento pelos estudantes.

O artigo P04, com o título: “Propostas de formação de professores para o uso de tecnologias educacionais”, de Mariana Haviaras (2020), trouxe os resultados da pesquisa de doutorado sobre a formação de professores para o uso de tecnologias educacionais da autora. O estudo teve como base



teórica os seguintes autores: Marcelo García (1999), Vaillant e Marcelo García (2012), Cunha (2014) e Tardif (2014). Tratou-se de uma pesquisa quantitativa e contou com a participação de 114 professores universitários em 12 cursos de graduação em Pedagogia de Instituições de Ensino Superior privadas de Curitiba. Como instrumento de produção de dados, os professores responderam a um questionário sobre os cursos de graduação em Pedagogia do município de Curitiba e uso de tecnologias na formação de pedagogos.

O estudo primou analisar como os professores universitários estão preparando os futuros pedagogos para a inserção no mercado de trabalho, visto que serão esses pedagogos que estarão em contato com as tecnologias educacionais, direta ou indiretamente.

Segundo Haviaras (2020, p. 710):

[...] o estudo mostrou que a maior parte dos cursos de formação inicial frequentados pelo público-alvo não ofertaram disciplinas que os colocassem em prática com as tecnologias educacionais. [...] Outros resultados indicaram que há certa resistência, pelo público-alvo investigado, professores com 51 anos ou mais, em desenvolver encaminhamentos metodológicos que utilizem os aparatos tecnológicos como forma de enriquecer a sala de aula e, conseqüentemente, favorecer o processo de ensino e de aprendizagem.

Diante disso, Haviaras (2020), acenou para a necessidade de se pensar dentro e fora da sala de aula na escola pública, ou seja, para que haja uma formação permanente de professores a partir do lugar onde exercem o magistério. Ela sugeriu cursos focados na faixa etária e nas dificuldades encontradas em cada escola. Ainda destacou as diversas modalidades de ensino em que as tecnologias digitais podem ser utilizadas: presencial, à distância e híbrido.

O estudo P05 intitulado: “Por uma nova formação docente: por que é importante aprender a usar tecnologias no processo formativo?” de Mônica Cristina Garbin e Edson Trombeta de Oliveira, realizada no ano de 2020,



trouxo a partir de uma abordagem qualitativa durante o período pandêmico, discussões sobre as demandas de professores no curso de Pedagogia da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP).

Garbin e Oliveira (2021), tiveram como base teórica: Koehler e Mishra (2005, 2008). O estudo contou com 35 participantes, acompanhados, durante um período de 15 dias, através da plataforma Google Forms. Garbin e Oliveira (2021, p. 11) concluíram que:

[...] a formação dos professores para o uso consciente da tecnologia em processos de ensino e de aprendizagem, também proporcionará melhorias para o ensino presencial, com práticas mais condizentes e contextualizadas ao mundo contemporâneo.

No artigo P06, com o título: “O uso das tecnologias como ferramenta para a formação continuada e autoformação docente” de Giovanni Bohm Machado, Juliana Aquino Machado, Leandro Krug Wives e Gilberto Ferreira da Silva (2021), os autores estudaram o perfil docente que utiliza dispositivos digitais. A produção de dados ocorreu em uma escola de Ensino Fundamental da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Foi feita a aplicação de um formulário no Google Forms, em maio de 2018, com 31 questões de múltipla escolha, mistas e do tipo Likert de cinco pontos.

Machado *et al.* (2021), utilizaram o modelo *Technology Acceptance Model* (TAM), que tende a explicar as causas determinantes da aceitação dos computadores por parte dos indivíduos, os pesquisadores conseguiram 148 respondentes, valor extremamente considerável para o cálculo amostral.

Conforme, Machado *et al.* (2021, p. 14):

[...] Os dados analisados revelaram uma familiaridade de grande parte dos docentes com os recursos tecnológicos, com ampla utilização destes no cotidiano. Entretanto, permanece o desafio de se potencializar o uso desses recursos para a finalidade formativa e



autoformativa, ampliando as possibilidades de interação e de desenvolvimento profissional docente.

Esse estudo denso de respondentes, com abordagem quantitativa, trouxe informações que vão ao encontro de percepções existentes no ambiente escolar, ou seja, a grande maioria dos professores utiliza a tecnologia em seu dia a dia, todavia de forma individual e não compartilhando suas experiências.

Já o artigo P07, intitulado “Integração de tecnologia na educação: proposta de modelo para capacitação docente inspirada no Tpack”, de Juarez Bento da Silva, Simone Meister Sommer Bilessimo, Leticia Rocha Machado (2021), trouxe a etapa inicial de um framework - estratégias e ações que visam solucionar um tipo de problema - de integração de tecnologia na educação, que é parte do Programa de Integração de Tecnologia na Educação, desenvolvido pelo Laboratório de Experimentação Remota, na Universidade Federal de Santa Catarina.

A natureza do estudo foi quantitativa com dois questionários, com a aplicação da escala Likert, disponibilizados no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem, AVEA, sendo respondidos por 398 professores de cinco escolas durante o estágio inicial das capacitações ofertadas pelo programa, no período entre 2017-2019. O objetivo do estudo foi apresentar e avaliar um modelo de capacitação docente para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC em sala de aula utilizando, para tanto, o TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), ou Conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo, que consiste em um modelo que busca identificar os tipos de conhecimento que um docente necessita dominar para integrar as TIC de uma forma eficaz no ensino que transmite. Esse modelo foi desenvolvido entre 2006 e 2009 pelos professores Punya Mishra e Matthew J. Koehler da Michigan State University.



Silva, Bilessimo e Machado (2021), utilizaram para a produção de dados dois questionários no período de 2017, 2018 e 2019 dentro da capacitação inicial realizada através do curso “Integração de tecnologias digitais em disciplinas da Educação Básica”. Diante do modelo de análise escolhido Tpack, os teóricos basilares que deram ancoragem ao processo de coleta foram: Koehler e Mishra, corroborando para uma análise inicial e construção posterior de planos de aula a partir das respostas dos questionários.

Foi evidenciado, através desse estudo, a necessidade de uma formação docente adequada para a nova realidade da sociedade contemporânea, bem como desafios para incluir os recursos tecnológicos na sala de aula, conforme Silva, Bilessimo e Machado (2021, p. 20):

Esse estudo pode auxiliar na compreensão que ainda há muito o que investigar sobre a temática e que os professores necessitam, cada vez mais, de formações docentes para que possam compreender e distinguir os modelos mais pertinente, ou não, que englobam os preceitos da nova sociedade conectada e tecnológica.

O artigo P08, “Narrativas sobre uma formação docente com/para as tecnologias: implicações nas práticas dos professores” de Miriam Brum Arguelho e Maria Cristina Lima Paniago, 2021, é resultado de uma pesquisa de doutorado concluída no ano de 2018, no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco.

Arguelho e Paniago (2021), abordaram a formação continuada de professores e isso decorreu nos meses de maio a dezembro de 2016, com um grupo de 11 Professores Gerenciadores de Tecnologias Educacionais e Recursos Midiáticos (Progetec’s), do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE - Regional), vinculado à Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED). Já a metodologia adotada foi a pesquisa-formação, um tipo de pesquisa-ação que possibilitou levar a cabo o planejamento, execução e análise de uma formação, bem como tomar em conta o estudo de todos



os aspectos da formação: seu desenho, contextos e desdobramentos; os sujeitos envolvidos, suas histórias, identidades, subjetividades e reflexões; e a prática pedagógica, suas implicações, avanços e possibilidades.

Foram utilizados critérios para a escolha dos participantes, ou seja: professores/Progetec's da educação básica, de áreas distintas (Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química) que tivessem participado das discussões nas atividades em que utilizaram a metodologia de reunião em espaço aberto (*Open Space Technology* - OST). Nas atividades desenvolvidas durante essa etapa da formação, destaca-se as dinâmicas de produção de narrativas por meio da metodologia de reunião em OST, organizadas em três temas, em que os participantes foram provocados a se organizar em grupos e por meio de interações e diálogos, produzirem materiais mediados por tecnologias digitais (animações, jogos, vídeos, áudios) e narrativas digitais a respeito das seguintes temáticas: 1) Apropriação e Produção com o Scratch; 2) Traduções e Ressignificações dos projetos com o Scratch; 3) Reflexão e Diálogo: Que continuidades e descontinuidades podemos traçar.

Além disso, Arguelho e Paniago (2021), utilizaram uma interface disponível para pesquisas qualitativas em Ciências Humanas, Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), desenvolvido originalmente na língua francesa por Pierre Ratinaud. O software, com suas múltiplas funcionalidades, ajudou na escolha uma delas, a nuvem de palavras, que organizou as narrativas produzidas durante a formação.

Arguelho e Paniago (2021, p. 8), concluíram a partir da narrativa dos professores: “o exercício de revisitar as suas práticas, rever modos de fazer, de resignificar a ação pedagógica através da superação do medo, da aceitação de desafios e do trabalho colaborativo”.



Em P09, intitulado, a “Formação de professores e os sentidos construídos para tecnologias da informação e comunicação (TICs)” de Adriana Maria de Souza Silva, Adriane Corrêa da Silva, Aline Andréia Nicolli (2022), trouxe uma análise documental de Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs), de cinco cursos de graduação em licenciatura, da Universidade Federal do Acre, campus Rio Branco.

A escolha dos cursos foi orientada por um único critério de inclusão, qual seja: primeiro curso criado em cada um dos centros Acadêmicos existentes na instituição e que ofertam cursos de graduação em Licenciatura.

Diante da análise dos PPCs dos cinco cursos, destacaram o de Matemática possibilitou a utilização do olhar mais amplo em relação aos conteúdos sobre tecnologias e as formas deles serem contemplados no currículo, já que constava a existência de disciplinas obrigatórias e optativas que tratam especificamente de temas relacionados às TICs. Silva, Silva e Nicolli (2022, p. 52) salientam, “[...] alguns dos PPCs analisados não contemplam a legislação vigente e, da mesma forma, fundamentam-se em termos e discussões teóricas acerca dos processos formativos e de ensino e aprendizagem breves e frágeis”.

Essa análise documental sobre os PPCs em curso de licenciaturas também verificou que esses documentos pedagógicos não estão alinhados com o mundo contemporâneo, ou seja, são projetos limitados, não contemplam as tecnologias digitais, muito menos preveem a interdisciplinaridade.

Para a finalizar, o artigo P10, “Políticas públicas, tecnologias educacionais e Recursos Educacionais Abertos (REA)” de Elena Maria Mallmann e Daniele da Rocha Schneider (2021), trouxe reflexões sobre as normas legais analisados à luz de princípios universais como o direito à educação, democratização do conhecimento e aprendizagem ao longo da vida. O foco foi na forma interpretativo-crítica de micro contextos das políticas e práticas de formação de professores para aprimoramento da Fluência



Tecnológica-Pedagógica (FTP) com Recursos Educacionais Abertos (REA). Esses recursos mobilizam a produção de conhecimento científico, cultural, educacional, especialmente por promover processos de partilha, autoria e coautoria. A prática das cinco liberdades dos REA, os chamados 5R cunhados por Willey (2014), que são reter, reutilizar, revisar, remixar, redistribuir, são a base dos processos de transposição didática para recontextualizar e retemporalizar materiais de ensino, aprendizagem e pesquisa.

A metodologia adotada foi a pesquisa-ação aparelhada pelas três matrizes cartográficas: Matriz Dialógico-Problemadora (MDP), Matriz Temático-Organizadora (MTO) e Matriz Temático-Analítica (MTA). Mallmann e Schneider (2021), destacaram que a pesquisa-ação tem produzido dados em cursos de licenciatura, mestrado, doutorado e em programas de formação continuada de professores da educação básica e da educação superior. Inicialmente, esses programas eram direcionados aos profissionais do Rio Grande do Sul, todavia já tem sido ampliado mediante acordos de cooperação técnica com instituições de outros estados da federação. Nos resultados e discussões, Mallmann e Schneider (2021, p. 1128), destacam:

Embora todos os documentos da legislação vigente selecionados recorram às tecnologias, ao software livre, licenças abertas e aos REA como fortalezas, é notório o caráter descompromissado em relação à formação, desenvolvimento e valorização dos profissionais da educação.

A partir disso, percebe-se o quanto a prática ainda está distante das teorias no ambiente educacional, ou seja, as diretrizes curriculares precisam de um olhar sobre o direito a uma educação que visualize todos os personagens desse processo, considerando os aspectos que possam dificultar o acesso a uma aprendizagem tecnológica significativa. Considerando as percepções desse estudo, é preciso olhar para os professores da escola pública em suas especificidades, adaptando o produto educacional para uma aprendizagem



tecnológica, com ferramentas, seja de código aberto ou não, que possam trazer amparo dentro das possíveis dificuldades encontradas.

Nessa mesma direção, as pesquisadoras concluíram que ampliar e fortalecer a Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) em torno dos Recursos Educacionais Abertos (REA) e demais desdobramentos contemporâneos é um caminho necessário para corrigir as distorções de acesso, permanência e conclusão dos estudos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado envolvendo a análise de dez artigos com foco na formação de professores e no uso de tecnologias digitais de aprendizagem revelou uma convergência significativa entre os estudos, destacando a formação inicial de professores como ponto central de interesse. Os artigos ressaltaram a falta de conhecimento sobre o uso de tecnologias por parte dos professores que formam nos cursos de licenciatura, além da necessidade de capacitação docente relacionada aos conteúdos a serem ensinados, visando uma melhora nas relações professor-aluno e no ambiente escolar. A revisão bibliográfica foi crucial para embasar um novo tema de pesquisa *stricto sensu* que se propõe a investigar o “Direito a uma Aprendizagem Tecnológica dos Professores nas Estratégias de Aprendizagem”, com foco na formação inicial e continuada de professores da educação básica e superior em competências digitais, alinhado à recém-normatizada Política Nacional de Educação Digital (Brasil, 2023).

Diante da necessidade de mudanças nas práticas educacionais para acompanhar uma sociedade em constante transformação, surge a proposta de desenvolver um Curso de Formação Continuada para Professores em uma escola pública do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, como parte de um Mestrado Profissional em Educação, Direitos Humanos e Tecnologias. Esse



curso, estruturado como um Produto Educacional sob a classificação PTT2 pela Capes, tem como objetivo capacitar os professores com base em suas necessidades, utilizando a plataforma Classroom para explorar aspectos da integração tecnológica na prática pedagógica. O curso será colaborativo, moldado às demandas específicas dos educadores, e busca promover uma educação mais democrática, equitativa e igualitária, alinhando-se com as diretrizes da Política Nacional de Educação Digital. O produto educacional não apenas atende às exigências legais, mas também adota uma abordagem inovadora centrada no aluno, visando preparar os educadores para enfrentar os desafios e explorar as oportunidades da educação digital no século XXI.

## REFERÊNCIAS

AMADO, João *et al.* **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: [Universidade de Coimbra], 1ª Edição, 2013. ISBN 978-989-26-0878-5.

AMARAL, Rita de Cássia Borges de Magalhães. **Formação docente e práticas pedagógicas inovadoras na Educação**. Revista Tecnologia Educacional [on line], Rio de Janeiro, n. 236, p. 28-38, 2023. ISSN: 0102-5503. Disponível em: [http://abt-br.org.br/wp-content/uploads/2023/03/RTE\\_236.pdf](http://abt-br.org.br/wp-content/uploads/2023/03/RTE_236.pdf). Acesso em: 03 mar. 2024.

ARGUELHO, Miriam Brum; PANIAGO, Maria Cristina Lima. **Narrativas sobre uma formação docente com/para as tecnologias**: implicações nas práticas dos professores. Acta Scientiarum Education, v. 43, n. 1, p. e49068, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.49068>. Acesso em: 10 out. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAZZO, Walter Antonio. **Ponto de ruptura civilizatória**: a pertinência de uma educação “desobediente”. Rev. iberoam. cienc. tecnol. soc. [online], v. 11, n. 33, p. 73-91, set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/scielo>.



php?script=sci\_arttext&pid=S1850-00132016000300005&lng=pt&nrm=iso.  
Acesso em: 04 maio 2024.

BAZZO, Walter Antonio; ANDREATA-DA-COSTA, Luciano. A revolução 4.0 e seus impactos na formação do professor em Engenharia. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 38, n. 3, p. 28-39, 2019. Disponível em: <http://revista.educacao.ws/revista/index.php/abenge/article/view/1542>. Acesso em: 04 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 janeiro 2023. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Digital - PNED. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 jan. 2023 [Edição Extra]. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14533&ano=2023&ato=f52MTQE10MZpWT790>. Acesso em: 19 abr. 2024.

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

CANAVARRO, José Manuel. **O que se pensa sobre a ciência**. Coimbra: Quarteto, 2000.

CHEDIAK, Sheylla; SILVA, Damione Damito Sanches Sigalas Dameão da; CALHAU, Rodrigo Fernandes. **Podcast Papo de Professor**: Aprendizagem Colaborativa no Desenvolvimento Profissional do Docente. Revista Tecnologia Educacional [online], Rio de Janeiro, n. 233, p. 36-48, 2022. ISSN: 0102-5503. Disponível em: [http://abt-br.org.br/wp-content/uploads/2022/10/RTE\\_233.pdf](http://abt-br.org.br/wp-content/uploads/2022/10/RTE_233.pdf). Acesso em: 04 mai. 2024.

FONSECA, Gorete Ramos. As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico – fatores constrangedores invocados pelos formadores para o uso das tecnologias. **Educação e Formação**, v. 4, n. 11, p. 3-23, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/254>. Acesso em: 12 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARBIN, Mônica; OLIVEIRA, Edison Trombeta de. **Por uma nova formação docente**: por que é importante aprender a usar tecnologias no processo



formativo? *EaD em Foco*, v. 11, n. 2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v11i2.1347>. Acesso em: 22 out. 2023.

HAVIARAS, Mariana. **Proposta de formação de professores para o uso de tecnologias educacionais**. *Revista Intersaberes*, v. 15, n. 35, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22169/revint.v15i35.1762>. Acesso em: 19 abr. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

LUDOVICO, Francieli Motter *et al.* A tecnologia de comunicação digital na formação inicial de professores: concepções, práticas e controvérsias. **Organon**, Porto Alegre, v. 35, n. 68, p. 1–18, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2238-8915.103443>. Acesso em: 21 out. 2023.

MACHADO, Camila Juraszeck; KUBIAK, Fabila; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto. Correlação entre a Formação dos professores do Ensino Médio e suas concepções sobre Ciência e Tecnologia. **Revista ENCITEC**, v. 9, n. 3, p. 93-102. dez., 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.31512/encitec.v9i3.3342>. Acesso em: 12 out. 2023.

MACHADO; Giovanni Bohm *et al.* O uso das tecnologias como ferramenta para a formação continuada e autoformação docente. **Revista Brasileira de Educação** [Internet], v. 26, p. e260048, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260048>. Acesso em: 22 out. 2023.

MALLMANN, Elena Maria; SCHNEIDER, Daniele da Rocha. Políticas públicas, tecnologias educacionais e Recursos Educacionais Abertos (REA). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. esp2, p. 1113–1130, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15118>. Acesso em: 22 nov. 2023.

MORIN, Edgar. **La voie: pour l'avenir de l'humanité**. Paris: Fayard, 2011.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.



NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org> Acesso em: 05 maio 2024.

SULEYMAN, Mustafa; BHASKAR, Michael. **A próxima onda**: Inteligência artificial, poder e o maior dilema do século XXI. Tradução de Alessandra Bonrruquer. Editora: [Record 2024]. 2ª Edição, Rio de Janeiro. 2023. ISBN: 978-65-5587-834-9.

SILVA, Juarez Bento da; BILESSIMO, Simone Meister Sommer; MACHADO, Leticia Rocha. **Integração de tecnologia na educação**: proposta de modelo para capacitação docente inspirada no tpack. Educação em Revista UFMS, v. 37, 2021. p. e232757. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698232757>. Acesso em: 25 out. 2023.

SILVA, Adriana Maria de Souza; SILVA, Adriane Corrêa da; NICOLLI, Aline Andréia. **Formação de professores e os sentidos construídos para tecnologias da informação e comunicação**. Concilium, v. 22, n. 1, p. 36–54, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.53660/CLM-085-107>. Acesso em: 31 out. 2023.





# FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ATUAÇÃO EM ESCOLAS INDÍGENAS E NARRATIVAS ÉTNICAS: UM ESTADO DO CONHECIMENTO INTERCAMBIADO

Jade Garcia Rocha<sup>1</sup>  
Josieli e Silva<sup>2</sup>  
Maria Cristina Schefer<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

As escolas indígenas são reconhecidas e garantidas em lei desde 1999, “com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (Brasil, 1999). Se, por um lado, os saberes tradicionais constam, nesse documento, como requisitos para o trabalho escolar na perspectiva intercultural, por outro lado, é preciso considerar o número reduzido de indígenas com a Educação Básica concluída na região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul – territorialidade do povo Mbyá Guarani, onde as autoras desenvolverão seus estudos –, pois isso reduz a presença de professores Mbyá Guarani nas escolas indígenas.

A educação escolar indígena é desenvolvida na região há 15 anos, sendo que, das nove escolas indígenas, os anos finais do Ensino

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação: Doutorado e Mestrado Profissional, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul; Professora de Espanhol. E-mail: jade-rocha@uergs.edu.br.

<sup>2</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação: Doutorado e Mestrado Profissional, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul; Professora de História. E-mail: josieli-silva@uergs.edu.br.

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Mestre em Letras e Cultura Regional pela Universidade de Caxias do Sul; Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação: Doutorado e Mestrado Profissional, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: maria-schefer@uergs.edu.br.



Fundamental estão disponíveis em apenas duas, e nenhuma oferece o Ensino Médio. Desse modo, a maioria dos adolescentes indígenas precisa frequentar as escolas comuns para a conclusão dos estudos, tendo que se sujeitar ao estranhamento cultural e a longos deslocamentos, em meio a intempéries, o que geralmente resulta em abandono.

Vale salientar que, desde a criação da modalidade Educação Escolar Indígena na Rede Estadual de Educação, os profissionais não indígenas foram “alocados” para atuação em escolas indígenas com o *status* transitório, ou seja, em respeito à legislação, atuariam somente até que os professores indígenas estivessem aptos ao exercício em todos os setores escolares. Entretanto, de modo geral, ainda são os profissionais não indígenas que ocupam cargos de gestão, supervisão e docência nas escolas indígenas.

Nessa realidade, vivenciamos, no Litoral Norte, um processo inacabado de transição do professor não indígena para o professor indígena. Daí nossas inquietações como pesquisadoras indigenistas vinculadas ao Programa de Pós-graduação em Educação Doutorado e Mestrado Profissional (PPGED-DMP) na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, pois entendemos que “os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade” (Brasil, 2012) precisam ser respeitados. O fato de não haver professores indígenas suficientes nas escolas indígenas e de professores não indígenas estarem presentes nas aldeias não pode sujeitar as crianças e os jovens indígenas a escolarizações estéreis para a cultura Mbyá Guarani. É necessário formar o professor intercultural a partir dos saberes étnicos, mesmo que em função emergencial. Coubemos, pois, a revisão de estudos que possam contribuir com a pesquisa que empreenderemos no próximo ano.



## 1 DISCUSSÕES À LUZ DA METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica, como passo inicial de um estudo, implica a revisão de publicações recentes sobre a temática que se pretende investigar, tendo em vista a continuidade e a atualização de conhecimentos, imperativo para inserção na comunidade científica. Em busca de contribuir com estudos sobre a Educação Escolar Indígena, empreendemos esforços para localizar publicações relevantes em repositórios de periódicos. Focamos na formação de professores (não) indígenas<sup>4</sup>, tema 1; e nas narrativas étnicas, tema 2. Esse tipo de estudo que aborda apenas um setor das publicações é denominado, segundo Romanowski e Ens (2006), como “estado do conhecimento”.

Como critério para a busca e a seleção qualificada de estudos sobre a temática “Educação Escolar Indígena”, optamos por publicações dos últimos sete anos em revistas com Qualis Capes A1 e A2, tendo pelo menos um dos autores com o título de doutor.

Feita a seleção dos artigos, couberam-nos a leitura, a verificação de métodos utilizados pelos pesquisadores e reflexões sobre convergências e divergências argumentativas, além de examinarmos em que medida as publicações poderiam contribuir para o empreendimento de uma pesquisa-ação, que, em síntese, envolverá “um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos” (Thiollet, 2011, p. 8).

### 1.1 REFLEXÕES ACERCA DO TEMA 1: FORMAÇÃO DE PROFESSORES (NÃO) INDÍGENAS

No primeiro artigo, “Quem é/deve ser o professor da escola indígena: uma discussão introdutória”, a Prof.<sup>a</sup> Dra. Letícia Fraga, da Universidade

<sup>4</sup> O uso do não entre parênteses, neste estudo, refere-se tanto a professores indígenas quanto a não indígenas que atuam em escolas indígenas.



Estadual de Ponta Grossa (UEPG – Ponta Grossa) – Setor de Ciências Humanas Letras e Artes – Departamento de Letras Vernáculas, que realiza estudos no estado do Paraná desde 2008, na área da Linguística, destaca como objetivo do estudo “apresentar uma discussão inicial sobre o perfil do professor da escola indígena, a partir do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI/Brasil, 1998) e da realidade das escolas indígenas.” (Fraga, 2017, p. 505). Fraga faz uma revisão bibliográfica e documental, analisando: dados da Secretaria de Educação do Estado sobre as escolas indígenas do Paraná, no que tange aos professores desses locais, inclusive com os números de professores indígenas e não indígenas de cada escola daquele estado; resoluções da Universidade Estadual de Ponta Grossa sobre o curso de Licenciatura em Letras, para uma análise do currículo; dados do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010, sobre as línguas indígenas do Brasil; marcos legais para a educação escolar indígena no Brasil (como a Constituição Federal de 1988, a Lei n. 9394 de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas). A pesquisadora comprova a importância do protagonismo do professor indígena nas escolas indígenas para a garantia de uma educação comunitária, bilíngue e intercultural e da obrigatoriedade de oferta de uma formação específica para esse profissional.

Como aporte para essas reflexões teóricas, traz autores consagrados no tema, como Grupioni (2006), Cavalcanti (1999) e Kondo (2013), tensionando a análise da legislação quanto à modalidade Escola Indígena; da formação docente e do papel do professor indígena e não indígena nessa instituição; e da valorização das línguas indígenas para a construção da identidade indígena. Por fim, a autora conclui que:

tendo em vista a situação real da educação brasileira, mais especificamente a das escolas indígenas, concluímos que é fundamental investir qualitativamente na formação do professor. No caso dos professores de língua não indígenas, repensando os currículos das



licenciaturas, de modo que estes possibilitem acesso a uma visão que considere a “[...] interculturalidade e [a] diversidade linguística” brasileiras (Brasil, 1998, p. 42). Já em relação aos professores indígenas, nos estados em que estes cursos ainda não existem, propondo a oferta de licenciaturas interculturais para que estes tenham mais oportunidades de acesso ao ensino superior (Fraga, 2017, p. 513).

Em síntese, a pesquisadora propõe um olhar atento à formação inicial dos professores de escolas indígenas, sejam eles indígenas ou não, de maneira adequada a seu exercício e como garantia do que está previsto em lei. No caso dos professores indígenas, percebe a necessidade de cursos de licenciaturas interculturais que respeitem as cosmologias dos povos originários. Já para os professores não indígenas, principalmente os das áreas das linguagens, visto que há preocupação com a preservação das línguas maternas no contexto da escolarização, os cursos teriam disciplinas que tensionem e preparem os profissionais que vão atuar em contextos diversos, com educação escolar bilíngue e intercultural, nas escolas indígenas.

O segundo artigo, intitulado “Didática, Interculturalidade e Formação de Professores: desafios atuais”, da Prof.<sup>a</sup> Dra. Vera Maria Ferrão Candau, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), traz uma “reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem em sua complexidade, pluralidade e multidimensionalidade e a busca de intervir em suas dinâmicas, visando construir respostas relevantes aos interesses e questões dos atores neles envolvidos e da sociedade em que se situam” (Candau, 2020, p. 35).

Nessas análises do fazer pedagógico, do ensino-aprendizagem e das diferenças culturais estabelecidas em sala de aula, Candau cita Ferreiro (2007) para pensarmos a “vantagem pedagógica” da diversidade e a possibilidade de contribuir para uma “reconfiguração da Didática” que contemple a educação intercultural. Ela acena para o uso da “interculturalidade crítica”, a partir de autores como Kwame Anthony Appiah (2012) e Catherine Walsh (2001), em



meio à polissemia do termo e dos conceitos do intercultural. Segundo Candau (2020, p. 36),

O que se denomina conhecimentos está, em geral, constituído por conceitos, ideias e reflexões sistemáticas que guardam vínculos com as diferentes ciências. Estes conhecimentos tendem a ser considerados universais e científicos, assim como a apresentar um carácter monocultural. Quanto aos saberes, são considerados produções dos diferentes grupos socioculturais, estão referidos às suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo. São concebidos como particulares e assistemáticos.

Portanto, Candau incentiva uma formação docente que reconheça, respeite e dialogue com os saberes de diferentes culturas. Uma formação em que os saberes acadêmicos e tradicionais tenham o mesmo valor. Ela propõe uma “Didática Intercultural Crítica para a construção de uma educação e uma sociedade mais igualitárias e democráticas” (Candau, 2020, p. 41-42).

O terceiro estudo, intitulado “O desafio amazônico da inclusão de disciplina sobre Educação Escolar Indígena no processo de formação inicial docente não indígena” (Simas; Menezes; Jesus, 2023), discute a implementação de uma disciplina específica, a “Educação escolar indígena”, nos cursos de formação inicial de professores não indígenas, intencionando a promoção do diálogo intercultural e tendo o contexto amazônico/amazonense como pano de fundo, com a presença significativa de diferentes etnias indígenas.

Sendo uma pesquisa qualitativa, os autores utilizaram a análise de dados bibliográficos e documentais como procedimentos de pesquisa. O foco da pesquisa foram os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de formação docente não indígena das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas do estado do Amazonas. Além de analisarem os marcos legais para a educação escolar indígena na garantia de uma educação diferenciada e específica, os autores também traçam um histórico brasileiro sobre o tema,



referência para compreender como se desenvolveu essa questão no Brasil, principalmente no estado do Amazonas. Por fim, provocam uma discussão sobre os “indicadores e consequências do silenciamento do direito acerca da educação escolar indígena na formação inicial de professores não indígenas no contexto amazônico amazonense” (Simas; Menezes; Jesus, 2023, p. 22).

Para acompanhar a História dos Povos Indígenas no Brasil, os autores fazem referência a Darcy Ribeiro (2003), Bartolomeu Meliá (1979) e Rita Almeida (1997). Nos estudos sobre interculturalidade, sugerem Bergamaschi (2012) e Czarny e Paladino (2012). Enfatizam a Lei 11.645/2008, que coloca a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica como mais um argumento para a inclusão da disciplina Educação Escolar Indígena nos currículos dos cursos de Ensino Superior. Os resultados da pesquisa apontaram que apenas o curso de Pedagogia das universidades públicas do Amazonas apresenta disciplinas que apontam para esse debate, das 14 IES públicas e privadas que oferecem cursos de formação de professores na modalidade presencial.

Na conclusão do estudo, fica evidente para os autores que a falta de inclusão da disciplina Educação Escolar Indígena nos currículos dos cursos de formação inicial de professores não indígenas “pode implicar na negação da cultura dos povos e dos processos educacionais próprios de cada povo acerca de educação, ocorrendo, por isso, um reforço do ensino homogeneizador no Brasil, quando se espera que o ensino seja intercultural.” (Simas; Menezes; Jesus, 2023, p. 12).

O quarto artigo, “Formação continuada para professores a’uwẽ uptabi e para professores não indígenas: uma proposta em busca da interculturalidade formativa” (Rezende, 2023), de autoria da Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Aparecida Rezende, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT – Cuiabá) – Instituto de Educação, Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, é fruto de uma experiência de formação continuada desenvolvida na Escola



Municipal Indígena Pimentel Barbosa, na aldeia Pimentel Barbosa (MT), com professores indígenas do povo A'uwê/Xavante. O objetivo foi dar visibilidade a esse trabalho de pesquisa e a seu desdobramento em ação de extensão, bem como a uma nova proposta de formação continuada para 2022-2024, envolvendo também os professores formadores não indígenas e assessores municipais dos municípios envolvidos no projeto.

A pesquisadora apoiou-se em marcos legais para oferta da educação escolar indígena, como a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996); o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001); a Resolução CNE/CEB/03/99 (Brasil, 1999); e o Parecer 14/99, do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 1999). Além disso, cunhou o termo “formação de professores intercultural”. Rezende considerou importante definir o conceito de interculturalidade a partir de Salas (2010) e trouxe também Bustos (2014) para tensionar a questão de Direitos Humanos e Povos Indígenas.

Quanto à metodologia, Rezende seguiu uma “orientação fenomenológica”, inspirada em Merleau-Ponty. Os instrumentos para a produção de dados foram: “conversas informais, aulas expositivas dialogadas, pesquisa bibliográfica, reuniões com as comunidades envolvidas, observação e entrevista aberta com professores, estudantes, lideranças e caciques” (Rezende, 2023, p. 125). A autora salientou um trabalho de campo em que valorizou as filosofias, as cosmologias e os modos de viver indígenas, revelando convergências, como a questão do tempo e da integração com a natureza, que é parte da vida, e não algo fora do ser, além da disponibilidade dos participantes para novas vivências, para “aprender com o outro”, em perspectiva freireana. Assim, a formação continuada que a autora propõe segue a dinâmica de não interferência nos modos de ser indígena, sem imposições acadêmicas, em diálogo com a sabedoria ancestral e as necessidades da comunidade escolar.



A ação, em pesquisa nominada participante, envolveu a construção do Projeto Pedagógico Étnico (PPE), em contraposição ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas regulares, além de oficinas pedagógicas, pensadas e construídas com todos os segmentos da comunidade escolar – lideranças indígenas, anciãos indígenas, professores indígenas e não indígenas, alunos indígenas e não indígenas e representantes das secretarias de educação –, na “intenção de uma produção coletiva pelos dois conhecimentos que são parte da educação escolar e da educação indígena” (Rezende, 2023, p. 132), uma “formação continuada intercultural” (Rezende, 2023, p. 134).

Por fim, importante salientar que a pesquisadora concluiu que a formação inicial dos participantes se evidenciou inadequada; com viés universal, ignora que as escolas indígenas necessitam de currículos e de pedagogias diferenciadas, em consonância com as comunidades onde estão inseridas.

Nesse aspecto, salientamos a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos – artigo 1: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (ONU, 1948) – para lembrarmos os princípios éticos na educação. Invocamos também a Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas, artigo 14-1, que diz que “os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem” (Nações Unidas, 2008), para reiterar o protagonismo indígena nas escolas indígenas.

Na mesma medida em que, para uma efetiva educação diferenciada nesses estabelecimentos de ensino, o professor indígena e o professor não indígena precisam receber uma formação adequada, é necessário diálogo



contínuo entre esses profissionais, amparados pelos aconselhamentos dos anciãos da comunidade e da comunidade como um todo, visto que a educação escolar indígena se faz comunitária e de acordo com as cosmologias, modos de vida e pedagogias próprias indígenas. Entendemos que os contos da literatura oral indígena podem constituir-se como instrumentos potentes para a compreensão do modo de pensar indígena e de suas intelectualidades pelos não indígenas nas escolas indígenas. Por isso, pretendemos evidenciar esse potencial em estudos específicos que acenam para a construção do modo pensar e para a lógica dos saberes ancestrais indígenas.

## 1.2 REFLEXÕES ACERCA DO TEMA 2: NARRATIVAS ÉTNICAS

O artigo intitulado “Apontamentos sobre educação, cultura e etnoconhecimentos Paiter Suruí”, de autoria de Carlos Alexandre Barros Trubiliano e Laide Maria Ruiz Ferreira, publicado na *Revista Educação e Cultura Contemporânea* em 2018, relata uma pesquisa realizada em 2014 na Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental e Médio Sertanista José do Carmo Santana, localizada na aldeia Gãpgir, linha 14, Terra Indígena Sete de Setembro, no município de Cacoal, em Rondônia. O objetivo foi identificar quais são e como são trabalhados os etnoconhecimentos da cultura Paiter Suruí e até que ponto a legislação vigente, que rege a educação específica e diferenciada para os povos indígenas, vem sendo cumprida na aldeia.

Para compreender o empenho do povo Paiter Suruí na manutenção geracional de valores tradicionais perante a “avalanche” liquidificante da modernidade, que se iniciou com o contato com os não indígenas, a pesquisa nutriu-se, metodologicamente, de análise de material didático e de entrevistas semiestruturadas com professores e lideranças indígenas. Os pesquisadores indagaram quais são e como são trabalhados os conhecimentos da cultura Paiter na Escola Indígena Sertanista José do Carmo Santana e se esses



conhecimentos são contemplados no Projeto Político Pedagógico da escola. A coleta de dados ocorreu entre os meses de maio e outubro do ano supracitado.

No que concerne ao referencial teórico, Ferreira e Trubiliano (2018) consideraram reflexões sobre o indígena no discurso da identidade brasileira a partir dos autores Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro e Roberto da Matta, com os conceitos “culturas brasileiras” e “pluralidade étnica” (Ferreira; Trubiliano, 2018, p. 207). Em seguida, citaram Arthur Ramos (1943), Roger Bastide (1944) e Charles Wagley (1952) para tratar do conceito de “democracia racial”. Ferreira e Trubiliano (2018) também abordaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394, de 1996); as Leis nº 10.639, de 2003, e nº 11.645, de 2008; e o Decreto nº 26/1991. Isso para explicitar que os currículos se apresentam como um “terreno de enfrentamento” que resulta em avanço na construção de uma educação multicultural e cidadã (Ferreira; Trubiliano, 2018, p. 208). Além disso, para tratar de questões linguísticas, principalmente das que dizem respeito às relações de poder no bi e monolingüismo, Ferreira e Trubiliano utilizaram Rodrigo Bastos Cunha (2008).

Em suma, após as entrevistas com as lideranças e professores indígenas, os autores observaram que os Paiter, durante as reuniões realizadas para discutirem a relação cultura e educação na proposição de um currículo escolar diferenciado para a comunidade, tiveram dúvidas quanto ao que seria, efetivamente, a educação escolar específica e diferenciada. Os Paiter ressaltaram que a escola e a abordagem dos conhecimentos não indígenas eram fundamentais para eles compreenderem o mundo ocidental e poderem existir nele. Nesse sentido, os autores afirmam que “seria um risco deixar de lado os conteúdos da escola formal, uma vez que a instituição escolar facilita a compreensão do mundo ocidental – e, conseqüentemente,



a convivência com os não indígenas e o acesso aos seus direitos” (Ferreira; Trubiliano, 2018, p. 2015).

Segundo a pesquisa, a educação escolar indígena demonstra ser de grande importância para a comunidade, tanto nos ensinamentos de valores Paiter quanto nos ensinamentos da cultura não indígena. Além disso, os pesquisadores apontaram que a aldeia e a escola, com a contribuição de outros acadêmicos, elaboraram materiais didáticos próprios de sua língua, grafia, cultura e entendimento de mundo.

Os autores ainda enfatizaram que, na metodologia dos professores, ao trabalharem os etnoconhecimentos em sala de aula, Paulo Freire é muito citado, principalmente quando se trata dos saberes “espontâneo”, “ingênuo” e “científico”, e o “pensar certo”, marcado pela rigorosidade metódica.

Por fim, Ferreira e Trubiliano (2018) concluem que:

No caso específico da Escola “Sertanista José do Carmo Santana”, a sistematização dos conhecimentos Paiter levou cerca de cinco anos até a publicação do primeiro livro. Contudo, é notório que os educadores Paiter estão produzindo materiais cada vez mais rapidamente, e mais ricos em informações. [...] Por fim, mesmo com uma legislação favorável, o trabalho de sistematizar os saberes Paiter, com vistas à produção de material didático para a Escola “Sertanista José do Carmo Santana”, foi desenvolvido pela iniciativa dos professores, das associações e da comunidade, que sentiram a necessidade de materiais que valorizassem a língua materna.[...] Torna-se, portanto, urgente que o governo disponibilize condições estruturais aos povos indígenas de Rondônia, por meio da efetivação de políticas que possibilitem aos profissionais (como antropólogos, pedagogos, historiadores e linguistas) auxiliar os povos do Estado na sistematização desses etnoconhecimentos (Ferreira; Trubiliano, 2018, p. 221).

Dito de outro modo, para que haja cumprimento da legislação vigente e da educação escolar indígena, é necessário mais investimento por parte do Estado e da academia científica. Em resumo, o estudo de Ferreira e Trubiliano contribuiu com esta pesquisa para refletirmos sobre a importância



da educação escolar indígena na manutenção de direitos e na construção de currículos e de materiais didáticos.

O artigo nomeado “Tensionamentos na Formação Intercultural de professores indígenas: um estudo da escola Xakriabá” foi escrito a partir de relatos de professores em formação que tiveram uma experiência de pesquisa de campo em uma escola indígena Xakriabá. Escrito por Vanessa Sena Tomaz e Gelsa Knijnik e publicado na *Educação em revista* em 2018, está inserido na temática de formação inicial de professores indígenas, na área da Educação Matemática, em um curso de Licenciatura Intercultural.

No estudo, as autoras buscaram analisar os tensionamentos produzidos na formação, quando há intenção de estabelecer uma proposta intercultural em que jogos de linguagem matemáticos tradicionais sejam considerados como ponto de partida para o estudo da matemática escolar ocidental. Para tanto, as pesquisadoras tiveram como público-alvo professores indígenas do curso de Licenciatura em Formação Intercultural para Educadores Indígenas, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e o povo Xakriabá, da Aldeia Prata (MG), localizada no município de São João das Missões, no norte do estado de Minas.

Como instrumento de pesquisa, utilizaram um vídeo de trabalho de campo produzido em 2014 pelos professores-estudantes com alunos do Ensino Fundamental da escola da Aldeia Prata e um vídeo com uma atividade realizada nas aulas de Habilitação em Matemática. Também fizeram entrevistas com os professores (estudantes ou não da Aldeia) e com lideranças, além de utilizarem relatórios impressos produzidos pelos professores-estudantes. Dessa forma, a partir das experiências de práticas de ensino intercultural indígena narradas, puderam indagar que tensões entram em jogo quando diferentes racionalidades (a da cultura indígena contemporânea Xakriabá e a da matemática escolar não indígena) coabitam o espaço da escola indígena.



No que diz respeito ao referencial teórico e ao marco legal, Tomaz e Knijnik (2018) utilizaram Wittgenstein (2004) para pensar sobre “interculturalidade”, “formas de vida”, “usos”, “jogos de linguagem” e “semelhanças de família”. Recorreram à Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e à LDBEN (Brasil, 1996) para tratar da implantação de escolas indígenas interculturais. Valeram-se dos estudos de Gomes e Miranda (2014), Miranda (2016) e Nunes, Valadares e Silveira Junior (2017) para trazer questões sobre educação escolar indígena, formação de currículo e de professores indígenas. Ademais, apresentaram o documento curricular da UFMG para a formação oferecida no curso e abordaram os conceitos de “Método Intercultural Indutivo” e “calendário socioecológico”, de Gasché (2004). Para o conceito de “intercultural”, usaram a leitura de Layve (2016); para “interculturalidade relacional e funcional”, consideraram Walsh (2012) e Knijnik, Wanderer e Giongo (2010). Além disso, colocaram à vista o enfoque intercultural não colonial de Valencia (2015).

As autoras constataram a impossibilidade de um processo tradutório entre os jogos de linguagem matemática do povo Xakriabá e os do mundo ocidental. Argumentaram que tais jogos estão relacionados a duas racionalidades diferentes, uma marcada pela contingência, e a outra, pela transcendência. Entretanto, ressaltaram a necessidade de as duas visões estarem em sala de aula, sendo explicitadas nas suas respectivas formas. Elas observaram que os professores-estudantes expressaram a importância de se apropriarem dos conhecimentos transmitidos pela escola não indígena, tendo em vista os desafios impostos pela sociedade contemporânea. A partir dos resultados obtidos, as pesquisadoras apontaram tensionamentos no currículo da Universidade e no da educação escolar indígena que impossibilitam o equilíbrio entre as relações de forças dos diferentes tipos de conhecimentos que circulam na escola, ao se promover a educação intercultural. Segundo elas,



[...] no processo pedagógico, no âmbito da educação matemática, desenvolvido na escola Xakriabá da Aldeia Prata, associado à sua proposta curricular, seus conhecimentos tradicionais não foram usados como ponto de partida para abordar os conhecimentos “do branco”. Parece-nos pertinente, portanto, repensar propostas metodológicas interculturais, como as anteriormente referidas, quer seja no âmbito da formação inicial de professores indígenas, como a que se realiza na UFMG, quer seja em escolas indígenas, como a escola Xakriabá da Aldeia Prata (Tomaz; Knijnik, 2018, p. 23).

O artigo trouxe reflexões de alta relevância para os tensionamentos da educação intercultural, ajudando a entender os desdobramentos que envolvem a prática metodológica desse tipo de ensino e elucidando como funcionam as traduções entre diferentes sistemas linguísticos. Mais ainda, evidenciou que a prática intercultural docente deve estar alinhada com a valorização das epistemologias indígenas.

O estudo intitulado “A educação escolar indígena como fortalecimento da identidade dos Potiguara da Paraíba/Brasil”, de autoria de Pedro Lôbo dos Santos e Eduardo Dias da Silva, foi publicado na revista *Trabalhos em Linguística Aplicada* em 2021. Trata-se de uma pesquisa qualitativa etnográfica colaborativa, desenvolvida no município da Baía da Traição (PB), mais precisamente, na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Pedro Poti, da Aldeia São Francisco. Tendo como público-alvo a comunidade indígena Potiguara, o artigo objetivou

apresentar algumas reflexões suscitadas a partir da relação entre escolarização e tradição como contribuintes para o fortalecimento da identidade étnico-cultural dos indígenas Potiguara em uma escola estadual de ensino fundamental e médio da Paraíba-Brasil, traduzidas na experiência do fazer pedagógico intercultural (Santos; Silva, 2021, p. 105).

Os autores buscaram relacionar seu referencial teórico e marco legal com os dados produzidos em campo, com o fim de contribuir com a educação escolar intercultural indígena. Na bibliografia, trouxeram Silva



(2010), Santos e Silva (2017) e Silva e Borges (2019) para tratar da educação indígena antes da colonização. Para apresentar o contexto após a chegada da Companhia de Jesus (ordem clerical dos padres jesuítas) e examinar o processo de colonização/aculturação e a educação jesuítica inserida nas aldeias, utilizaram Almeida (2014), Arnaut de Toledo e Ruckstadter (2003), Bergamaschi e Silva (2007), Meliá (1979), Bergamaschi e Gomes (2012) e Bergamaschi e Medeiros (2010).

Como marcos legais, os autores recorreram à Constituição Federal Brasileira de 1988, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, ao Plano Nacional de Educação de 2001 e à regulamentação do Conselho Nacional de Educação (CNE), em conjunto com a Câmara de Educação Básica (CEB), que detalha e conceitua a educação escolar indígena nacional. Além disso, apresentaram a Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, o Decreto n. 6.861, de 27 de maio de 2009, e a legislação paraibana CEE/PB nº 207/2003. Por fim, para dissertar sobre o povo Potiguara, utilizaram Marques (2009), Moonen e Maia (2008[1992]), Silva (2010), Palitot (2005), Barcellos (2012) e Palhano Silva (2018), além do IBGE e da FUNAI.

Na conclusão, Santos e Silva (2021) enfatizaram a importância da educação escolar indígena para os Potiguara, principalmente para seus jovens, afirmando que a “comunidade indígena Potiguara tem clareza da importância da educação escolar indígena para o seu povo, em particular para a sua juventude, como possibilidade de um futuro mais promissor” (Santos; Silva, 2021, p. 111).

A pesquisa, que descreve como funciona e acontece a educação escolar indígena na aldeia estudada, faz uma contribuição muito interessante por trazer a perspectiva da juventude e por afirmar que a educação intercultural é que garante um futuro melhor. Nesse sentido, aponta para a necessidade de debatermos sobre a educação das juventudes indígenas e sobre o efeito que ela acarreta para esses sujeitos.



O estudo nomeado “Literatura indígena: do livro didático à Educação Intercultural” é uma pesquisa bibliográfica e documental que objetivou “analisar o tratamento dado à literatura indígena no livro didático da coleção Singular e Plural, da editora Moderna, Ensino Fundamental, [...] utilizada pela rede estadual de Rondônia” (Soares, 2022, p. 364). Com autoria de Ivonete Nink Soares, o artigo foi publicado na *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade* em 2022.

O estudo teve a finalidade de verificar se a obra supracitada, ao trazer a literatura indígena, contribuiu para a efetivação da Lei 11.645/08. A autora investigou no livro os textos sugeridos para leitura, as atividades propostas aos alunos e as orientações destinadas aos professores. O corpus, portanto, foi um livro da editora Moderna, da coleção Singular e Plural, do 6º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, aprovado e disponibilizado pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático de 2020 (PNLD/2020), no quadriênio 2020-2023.

Como referencial teórico, a pesquisadora utilizou Silva e Costa (2018), Bonin (2008) e Oliveira (2008) para tratar do ensino de literatura e de temáticas indígenas na aula. Trouxe Munduruku (2016) e Graúna (2013) para dissertar sobre a literatura indígena. Como marco legal, trouxe o guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Como conclusão, a autora apontou que, no livro, há questões e posicionamentos que podem ser revistos, aprofundados e observados por outro viés, valorizando mais o conhecimento e a cultura indígena. Mesmo assim, de certa maneira, o material contribui para a execução da referida lei. Diz a autora que:

De acordo com a postura adotada pelo professor, há possibilidade para a promoção de muitas reflexões. Há aspectos, tópicos, que precisam ser melhorados, todavia muito já foi e está sendo realizado. Alguns assuntos podem ser aprofundados, observados por outras perspectivas, enaltecendo a história e as culturas dos povos originários, isso demandará determinados conhecimentos dos docentes sobre o assunto, a fim de que possam conduzir, de forma satisfatória, as atividades propostas (Soares, 2022, p. 381).



Diante disso, podemos afirmar que, quando o material didático não colabora com o cumprimento da lei, cabe ao professor intervir na prática educativa, trazendo aspectos faltantes para dar profundidade e significado ao que se está aprendendo.

Isso posto, vale enfatizar que, cada vez mais, é necessária a realização de estudos de análise e produção de material didático, visto que eles apoiam a prática docente. Esse artigo apontou para essa necessidade, em uma reflexão sobre o que seria necessário para que houvesse melhor cumprimento da Lei 11.645/08 nos materiais.

A investigação “Escolarização e reivindicação de uma teoria do conhecimento Guarani e Kaiowá: interconexões entre o modo de ser indígena - ava reko e modo de ser não indígena - karai reko” é de autoria de Renata Lourenço e Levi Marques Pereira. O artigo foi publicado na *Revista de Antropologia* em 2023.

Trata-se de uma pesquisa documental com análise interpretativa de dados etnográficos. Seu objetivo foi “demonstrar como o processo de letramento ou escolarização, que à primeira vista afastaria ou aprisionaria a perspectiva indígena, muitas vezes tem um efeito contrário, provocando a intensificação da (re)conexão desses/as jovens letrados/as com sua própria tradição” (Lourenço; Pereira, 2023, p.1). Os autores fizeram entrevistas com acadêmicos indígenas, como Eliel Benites e Izaque João, e utilizaram suas produções como potencializadoras de reflexões para a construção de uma epistemologia indígena dentro da educação intercultural.

Como referencial teórico, Isabelle Stengers (2014) foi utilizada para tratar do conceito de cosmopolítica; Tônico Benites (2009), Elda Vasques Aquino (2012), Eliel Benites (2014), Claudemiro Pereira Lescano (2016) e Lídio Cavanha Ramires (2016), para evidenciar o vínculo de professores com a luta pela terra e com a proposta de uma escola receptível aos conhecimentos indígenas. Além disso, os pesquisadores utilizaram Carneiro da Cunha (2002)



para entender o modo de pensar e sentir o mundo pelos povos indígenas do norte amazônico e Brand (1993; 1997) para tratar dos conceitos de espaço exíguo e confinamento. Já no que diz respeito às atribuições das escolas indígenas e à subalternização dos conhecimentos indígenas na escola, foram consideradas as contribuições de Pereira (2004), Dominique Gallois (2016) e Veronice Rossato (2002). Por fim, Foucault (1987) apareceu ao ser evocado o conceito de poder disciplinar e análise interpretativa.

No desenlace do estudo Lourenço e Pereira (2023) concluíram que a escola e a pesquisa são espaços para a produção de uma política cultural indígena que comporte formas de intervenção capazes de assegurar seu modo singular de viver no mundo. Ainda ressaltaram que:

De modo geral, se apreende que os/as próprios/as indígenas reivindicam protagonizar as políticas de educação escolar, discutir e superar suas ambiguidades, no esforço de domesticar esses espaços em paralelo ao modo de ser e de viver próprio. São eles, enfim, a nos ensinar o que deve ser a educação libertadora e a serviço da sociedade (Lourenço; Pereira, 2023, p. 21).

O artigo evidencia, portanto, que a educação é um território fundamental para a garantia e valorização do modo de ser Guarani Kaiowá e que há necessidade da presença efetiva da cosmovisão indígena.

## **2 ANÁLISE ACERCA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENAS A PARTIR DOS ESTADOS DO CONHECIMENTO INTERCAMBIADOS**

Os estudos sobre o “Tema 1: Formação de professores (não) indígenas” revelaram similaridades e ao mesmo tempo acenaram para as dificuldades na formação de professores indígenas e não indígenas que atuam em escolas indígenas. Há recorrências que envolvem a falta de entendimento sobre o que seria um currículo escolar indígena, tanto em



cursos de formação inicial quanto nos de formação continuada. Levando em conta a abrangência geográfica da produção dos dados das pesquisas analisadas, bem como as diferentes etnias que participaram dos referidos estudos, podemos dizer que a morosidade no enfrentamento dessas lacunas é uma característica a ser superada nas ações de formação para professores (não) indígenas no Brasil.

Já os estudos sobre o “Tema 2: Narrativas étnicas” apontaram o potencial das narrativas orais nas aldeias, socializadas entre as gerações, como instrumentos ricos para a aprendizagem das cosmovisões indígenas. O território constitui-se em elemento fundamental para propostas singulares de formação de professores, lembrando que são diferentes as expectativas quanto à escolarização e ao grau possível de interculturalidade entre os povos indígenas do país.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo revisar pesquisas acadêmicas para fins de organização de um estado de conhecimento acerca da temática “educação escolar indígena”, com vistas a contribuir com as pesquisas empreendidas pelas autoras, tendo como temas a formação de professores (não) indígenas e as narrativas étnicas. A partir desse estado de conhecimento intercambiado, as autoras enfatizam a relevância das *narrativas étnicas* como instrumentos para a formação intercultural de professores para atuação em escolas indígenas.

A pesquisa empreendida evidenciou a necessidade premente de desenvolver abordagens formativas que promovam uma compreensão profunda e sensível da cosmovisão e dos saberes tradicionais dos povos indígenas. Isso só será possível quando houver um entendimento razoável sobre o que constitui um currículo escolar indígena, dúvida que tem impedido a efetividade daquilo que a legislação para a modalidade Educação Escolar Indígena prevê.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 19, 17 nov. 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf). Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012 do Conselho Nacional de Educação, define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7, 25 jun. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18692-educacao-indigena>. Acesso em: 22 fev. 2024.

CANDAU, V. M. F. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**. Pará. n. 8, p. 28 - 44, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Acesso em: 17 out. 2023.

FRAGA, Letícia. Quem é/deve ser o professor da escola indígena: uma discussão introdutória. **Estudos Linguísticos**. São Paulo. v. 46, n. 2, 505–515, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21165/el.v46i2.1754>. Acesso em: 22 fev. 2024.

LOURENÇO, Renata; PEREIRA, Levi Marques. Escolarização e reivindicação de uma teoria do conhecimento guarani e kaiowá: interconexões entre o modo de ser indígena - ava reko - e o modo de ser não indígena - karai reko. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 66, p. 1-22, 2023. DOI <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/201335>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ra/a/wqNc4y4b7KXx5nGGfXLBr4n/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2023.

REZENDE, M. A. Formação continuada para professores a'uwẽ uptabi e para professores não indígenas: uma proposta em busca da interculturalidade formativa. **Tellus**. Mato Grosso do Sul, v. 23, n. 50, p. 125–152, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/tellus.v23i50.861>. Acesso em: 26 fev. 2024.



ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**. Rio Grande do Norte, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201cestado-da-arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006/view>. Acesso em: 24 mar. 2024.

SANTOS, P. L. dos.; SILVA, E. D. da. A educação escolar indígena como fortalecimento da identidade cultural dos Potiguara da Paraíba/Brasil: considerações iniciais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. São Paulo, v. 60, n. 1, p. 105–113, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8661506>. Acesso em: 24 nov. 2023.

SIMAS, H. C. P.; MENEZES, R. O.; JESUS, M. S. de. O desafio amazônico da inclusão de disciplina sobre Educação Escolar Indígena no processo de formação inicial docente não indígena. **Revista Thema**, Pelotas, v. 22, n. 1, p. 12–28, 2023. DOI: 10.15536/thema. V22.2023.12-28.1710. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1710>. Acesso em: 10 nov. 2023. Acesso em: 20 fev. 2024.

SOARES, I. N. Literatura indígena: do livro didático à Educação Intercultural. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 31, n. 67, p. 364–382, 1 jul. 2022. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432022000300364&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432022000300364&script=sci_abstract). Acesso em: 22 nov. 2023.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**, Rio de Janeiro: Cortez, 2011. 233p.

TOMAZ, V. S.; KNIJNIK, G. Tensionamento na formação intercultural de professores indígenas: um estudo da escola Xakriabá. **Educação em Revista**. São Paulo, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/9YyjTFczHm7R96TxkLF4K8r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2023.

TRUBILIANO, C. A. B.; FERREIRA, L. M. R. Apontamentos sobre Educação, Cultura e Etnoconhecimentos Paiter Suruí. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 40, p. 204 – 223, 2018. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/1371>. Acesso em: 16 abr. 2024.



# MAIS DO QUE OPERAR COMPUTADORES: A EJA FIC EQUALIZADORA, REPARADORA E QUALIFICADORA DE “CORPOS FALHOS”

Maria Cristina Schefer<sup>1</sup>

Marcelo Paravisí<sup>2</sup>

Thaís Ramos Viegas<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido marcada por “relações periféricas” (Schefer, 2017), mesmo que existam políticas públicas e uma grande demanda para o reingresso na escola. Nas últimas décadas, inclusive, houve incentivo dos governantes para que, junto à EJA, de forma integrada e concomitante, fosse ofertada a formação inicial e continuada de trabalhadores.

Nesse sentido, vale retomar o previsto na Meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE- 2014-2024): “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (Brasil, 2014). Entretanto, lamenta-se que tal meta não tenha sido alcançada no país, nem na Região Sul, nem no estado do Rio Grande do Sul, nem no município de Osório, pois os dados de 2020 revelam percentuais insignificantes: 2,8%, 1,3%, 1,3% e 0%, respectivamente. Soma-se a isso a pandemia de Covid-19 (2020-2021), que certamente piorou as chances de alcance da Meta 10 até o presente ano (2024), embora muito pouco tenha sido feito de 2014 a

<sup>1</sup> Professora e Pedagoga no curso EJA FIC Operador de Computador - IFRS/Campus Osório. Doutora em Educação. E-mail: maria.schefer@osorio.ifrs.edu.br.

<sup>2</sup> Professor e Coordenador no curso EJA FIC Operador de Computador - IFRS/Campus Osório. Doutor em Ciência da Computação. E-mail: marceli.paravisivi@osorio.ifrs.edu.br.

<sup>3</sup> Professora no curso EJA FIC Operador de Computador - IFRS/Campus Osório. Mestra em Informática na Educação. E-mail: thais.viegas@osorio.ifrs.edu.br.



2020 para mudar a condição de analfabetos funcionais dos jovens e adultos trabalhadores.

O problema da ineficácia das políticas públicas para a EJA pode ser explicado a partir da lógica desta Sociedade de Consumo Líquido-Moderna em curso (Bauman, 2008), visto que os estudantes trabalhadores são os excedentes de mercado que precisam ser mantidos para que a engrenagem capitalista funcione. Romper com esse *modus operandi* com propostas educativas que operem na contramão da manutenção de pessoas de segunda linha, aptas a aceitar quaisquer postos de trabalho, sem direitos trabalhistas, requer das equipes de ensino da EJA o comprometimento não apenas com o processo educativo, mas principalmente com a existência humana.

## 1 MARCO LEGAL: 1996 - 2021

Derivada da Constituição Cidadã de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) regulamenta a Educação de Jovens e Adultos, EJA, como modalidade para a oferta dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Conforme disposto na Seção V, Art. 37, “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”.

Na sequência, a LDB garante, na Seção V, o respeito à singularidade do público da EJA, formado, majoritariamente, pelo estudante trabalhador. Vale salientar os seguintes parágrafos:

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. [...] § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente,



com a educação profissional, na forma do regulamento (Brasil, 1996).

A compreensão de que o estudante da EJA possui saberes extraescolares que precisam ser acolhidos pelas matrizes curriculares para a integralização do curso foi normatizada no Art. 38: “§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames”.

Tendo em vista a implementação de políticas públicas para a garantia da (re)escolarização de jovens e adultos trabalhadores, o Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024, Lei 13.005 (Brasil, 2014), estabeleceu quatro metas importantes e com objetivos específicos, a saber:

Meta 8 – Elevação da escolaridade/Diversidade - Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Meta 9 – Alfabetização de jovens e adultos - Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

**Meta 10 – EJA Integrada - Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.**

Meta 11 - Educação Profissional - Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público (grifos nossos) (Brasil, 2014).

Salienta-se a Meta 10, mais especificamente no que tange aos Anos Finais do Ensino Fundamental, visto que é sobre essa etapa da EJA que este estudo reflete. Ademais, vale ressaltar, em corroboração da proposição de políticas públicas para a EJA, a inclusão do princípio ‘13’ na LDB, em 2018,



incluído pela Lei 13.632, pois preconiza “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”, ratificando o direito à aprendizagem indiferente da idade do estudante.

Apesar de toda essa legislação disponível e opção para subsídio a agendas governamentais na garantia da EJA, o Relatório Base - 2018 de acompanhamento do PNE, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), evidenciou que as Metas 8, 9, 10 e 11 estavam longe de ser atingidas. Sublinha-se aqui a Meta 10, EJA integrada à Educação Profissional, visto que, conforme os dados da plataforma do PNE/MEC/INEP, no Brasil, no Rio Grande do Sul (RS) e no município de Osório, os números eram reduzidos, conforme o quadro abaixo. Nesse quadro, pode-se observar que o Brasil, a Região Sul, o RS e o município de Osório (RS) tinham, respectivamente, 2,5%, 1,3%, 1,3% e 0%.

Quadro 1 - Acompanhamento da Meta 10 do PNE (2014-2024)



Fonte: Observatório do PNE (2014-2024/MEC- INEP).

Tais relatórios são disponibilizados a cada dois anos; desse modo, o Relatório Base - 2018 revelou a lentidão para operacionalização de ações que



poderiam ter garantido a Meta 10, pois já haviam se passado quatro anos da construção do PNE (2014-2018). Se a isso somarmos a posterior pandemia de Covid-19, pode-se dizer que o fracasso da Meta 10 foi inflado entre 2020 e 2021, diante da dificuldade de acesso do público da EJA a atividades remotas, seja por questões físicas de estrutura de rede, seja por falta de conhecimentos em tecnologias digitais para o aprendizado *on-line*. Esse dado foi confirmado pelo Observatório do PNE da organização não governamental (ONG) Todos pela Educação. Salienta-se o que foi divulgado sobre o Objetivo 1 da Meta 10, que previa que 25% da EJA Ensino Fundamental seriam integrados à Educação Profissional; os dados mostraram que, no país, “apenas 0,5% dos alunos da EJA do Ensino Fundamental cursavam Educação Profissional de forma integrada” (Todos pela Educação, 2020).

Em meio à pandemia, porém, o Conselho Nacional da Educação, mediante a Resolução N°. 01 (Brasil, 2021), “institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância”. Esse documento evidencia o esforço dos conselheiros para o fortalecimento da EJA. Diante dessas diretrizes, pode-se verificar que a flexibilização nas formas de oferta é posta como alternativa para a criação e/ou manutenção de cursos nas redes públicas e privadas. Citam-se, nesse sentido, os seguintes excertos:

Art. 2º Com o objetivo de possibilitar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos de todas as pessoas que não iniciaram ou interromperam o seu processo educativo escolar, a oferta da modalidade da EJA poderá se dar nas seguintes formas: I – Educação de Jovens e Adultos presencial; II – Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância (EJA/EaD); III – Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional, em cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio; e IV – Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida (Brasil, 2021).



A Resolução CNE 01 (Brasil, 2021), ao tratar da oferta “articulada” da EJA com a Educação Profissional, tanto nos Anos Finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, possibilita diferentes organizações, a saber:

**Art. 7º A EJA articulada à Educação Profissional poderá ser ofertada das seguintes formas: I – concomitante, na qual a formação profissional é desenvolvida paralelamente à formação geral (áreas do conhecimento), podendo ocorrer, ou não, na mesma unidade escolar; II – concomitante na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade para a execução de Projeto Político Pedagógico (PPP) unificado; e III – integrada, a qual resulta de um currículo pedagógico que integra os componentes curriculares da formação geral com os da formação profissional em uma proposta pedagógica única, com vistas à formação e à qualificação em diferentes perfis profissionais, atendendo às possibilidades dos sistemas e singularidades dos estudantes (grifos nossos) (Ibidem).**

Neste estudo, está em análise uma oferta de EJA FIC Anos Finais “articulada e concomitante”, levada a efeito em instituições distintas e com Projetos Pedagógicos também distintos. Uma escola da rede pública estadual operacionalizou a formação geral dos estudantes, e o IFRS dedicou-se à formação profissional de operador de computador. A carga horária destinada a essa implementação está regulamentada da seguinte forma:

**Art. 10. O 2º segmento da EJA, corresponde aos Anos Finais do Ensino Fundamental, poderá ser ofertado na forma presencial ou a distância, podendo ser: [...] II – em articulação com uma qualificação profissional, sendo que a carga horária da formação geral básica será de 1.400 (mil e quatrocentas) horas, e da qualificação profissional será de 200 (duzentas) horas, totalizando o mínimo de 1.600 (mil e seiscentas) horas (grifos nossos) (Brasil, 2021).**

Sempre que se reflete sobre legislações educacionais, cabe contextualizá-las, já que sua eficácia depende das circunstâncias de



aplicação, em que o comprometimento ou não de governantes é decisivo. Vale lembrar que legislações que implementam direitos fundamentais costumam ser resultantes de movimentos sociais e educacionais, portanto, demandas populares.

## 1.1 MARCO TEÓRICO: SOBRE AS VIDAS PERIFÉRICAS

Propor ações de ensino com função qualificadora na Educação de Jovens e Adultos implica a compreensão de que esse público, independentemente do nível de escolarização, seja Ensino Fundamental ou Ensino Médio, está em reingresso, em busca de uma nova oportunidade de aprendizagem, com vistas a melhorias nas condições de vida. Os estudantes trabalhadores, de diferentes gerações, trazem nas “mochilas” conhecimentos tanto da área curricular básica (noções gerais dos mais diversos componentes) quanto das relações de trabalho (importantes para a profissionalização), os quais precisam ser reconhecidos, valorizados, ampliados, para que esses estudantes possam modificar suas rotinas. Essa é a função equalizadora da EJA – fortalecer a cidadania.

Além disso, os estudantes EJA são aqueles/aqueles que, em algum momento no passado, se viram sem opções razoáveis, precisaram optar por trabalhar e comer ou estudar e passar fome, por ter um dinheirinho para colocar créditos no celular (comprado em 10 vezes) ou ficar à margem, inclusive, dentro das periferias. Grosso modo, o público da EJA é composto por pessoas que vivenciam contínuas “relações periféricas”, conforme Schefer (2017), ou seja, pessoas que se encontram em meio a diferentes experiências de exclusão, similares às vivenciadas pelas gerações que as antecederam. A função reparadora da EJA envolve a ruptura com essa repetição cíclica de falta de oportunidade, com o compromisso de permitir ao estudante trabalhador experiências de aprendizagem que possam operar na contramão da realidade posta.



É importante a compreensão de que a condição existencial do estudante trabalhador impacta diretamente nas relações de trabalho. O mercado é perverso, repassa ao próprio *ser* (desqualificado) a responsabilidade por sua exclusão em processos seletivos, pelo *status* sazonal ou permanente de “não apto”. Como resultado, esse excluído, em disponibilidade, torna-se “apto” para aceitar as ofertas de segunda linha, os baixos salários, os poucos direitos trabalhistas. O mercado de trabalho, segundo Bauman (2008), nesta Sociedade de Consumo Líquido-Moderna, opera com sucesso quando há um contingente de seres excedentes, dispostos a aceitar quaisquer postos de trabalho, muitos informais e inóspitos. Essa mesma sociedade de consumidores reserva aos bem-criados, eloquentes, cheirosos, as boas vagas nas prateleiras do mercado de trabalho; enfim, “a característica mais proeminente da sociedade de consumidores – ainda que cuidadosamente disfarçada e encoberta – é a transformação dos consumidores em mercadorias (Bauman, 2008, p. 20). Os estudantes trabalhadores da EJA são os “corpos falhos” (Ibidem) que retornam aos bancos escolares e buscam alternativas para si em meio a duplas ou triplas jornadas de trabalho, circunstância propícia para os (re)abandonos.

## 1.2 DISCUSSÃO DE METODOLOGIA

Esta pesquisa qualitativa descritiva pós-facto foi estruturada como documento de memória a partir da observação participante, já que os três autores atuaram no curso Operador de Computador EJA FIC – Anos Finais como professores; o professor atuou também como coordenador do curso, e uma professora como pedagoga responsável. A técnica de pesquisa “observação participante”, de acordo com Minayo (2002, p. 60),

se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios



contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.

O questionário utilizado para construir a identidade das turmas da EJA FIC Operador de Computador foi aplicado no 1º dia de aula, em cada uma das turmas: 2022 e 2023. Para a turma de 2022, o questionário foi entregue impresso, e depois os dados foram transferidos para uma planilha Excel, a fim de permitir a correlação de informações. Já para a turma de 2023, as questões foram respondidas por meio do Google Form. Neste último questionário, foi incluída também uma questão para a heteroidentificação racial, visto que foi verificado, em 2022, que a maioria dos estudantes era negra – pretos e pardos, conforme classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os professores entendem que esse dado é importante para esta reflexão sobre o reingresso de jovens e adultos à escola, uma vez que identifica quem são os “expulsos” dos sistemas de ensino quando estão em correta idade/série.

### 1.3 SOBRE OS “ARREDORES” E A CONSTRUÇÃO DO PPC

O projeto pedagógico do curso (PPC) de Operador de Computador EJA-FIC, Anos Finais do Ensino Fundamental, foi elaborado no início de 2021, de forma colaborativa, por servidores (professores/técnicos) do IFRS dos *campi* Osório, Restinga e Canoas. Todos esses profissionais haviam sido selecionados para implementar a EJA FIC, com recebimento de bolsas-formação, a partir de edital específico lançado no ano anterior pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível (CAPES).



A mobilização para a organização dessa oferta EJA FIC ocorreu em reuniões a distância, devido ao distanciamento geográfico entre os *campi* que implantariam os cursos e à necessidade de afastamento social por estarmos vivenciando na época a pandemia de Covid-19.

Esse grupo, coletivamente, definiu os objetivos (geral e específicos) para o curso, delineou os perfis (ingresso/egresso) e “rascunhou” a matriz curricular, que envolvia componentes sobre as relações de trabalho e componentes operacionais ligados à função prática do operador de computador. Foi consensual o entendimento de que a matriz curricular não poderia ser genérica e precisaria ser planejada conjuntamente com as equipes de ensino das escolas das redes públicas que recepcionariam a parte profissionalizante, ministrada pelo IFRS, em seus PPCs. Era preciso garantir, ao mesmo tempo, que as realidades geracionais/locais dos estudantes (moradores de Osório, da Restinga e de Canoas) pudessem ser consideradas e contempladas.

Importante acrescentar que, paralelamente a esse planejamento do PPC pelos *campi* ofertantes, ocorreriam, nos municípios de origem, reuniões com os gestores das redes públicas de ensino, quando feitas as manifestações de interesse e firmadas parcerias para a oferta da EJA FIC.

No caso do campus Osório, a 11ª Coordenadoria Regional de Educação definiu que a oferta fosse implementada em uma única turma de EJA, na Escola Estadual Milton Pacheco, Anos Finais do Ensino Fundamental, mesmo que outra escola também tivesse solicitado a parceria. Os gestores da 11ª CRE justificaram essa decisão com a falta de estudantes para EJA, ou melhor, com o alto índice de evasão registrado nos últimos anos. Informaram que as turmas de EJA no município de Osório estavam sendo reduzidas e que os estudantes eram realocados para escolas próximas “o mais possível” de seus bairros. Explicaram que essa política estatal visava também à otimização de equipes do magistério.



Obviamente, essa decisão causou estranhamento pedagógico, tendo em vista que, como apresentado anteriormente, há um déficit gigantesco entre o previsto no Plano Nacional de Educação (PNE): “Meta 10 – EJA Integrada - Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (Brasil, 2014), e o atingido no Brasil, na Região Sul, no Rio Grande do Sul e no município de Osório (RS), respectivamente, 2,5%, 1,3%, 1,3% e 0% em 2020.

Definida a escola E.E.EF. Milton Pacheco, iniciou-se uma série de reuniões com os gestores e professores que atuavam na EJA. As matrizes curriculares da parte básica e da profissional passaram a ser tratadas de forma integrada e interdisciplinar. Os professores da escola parceira, com notória compreensão da realidade de seus alunos, solicitaram que a qualificação profissional de fato preparasse os estudantes para ocuparem outros postos de trabalho, com mais prestígio e com direitos trabalhistas. Eles informaram que poucos estudantes tinham acesso à Internet em casa, que a maioria, apesar de utilizar o celular e as redes sociais, não tinha conhecimentos simples sobre tecnologias e que alguns não sabiam sequer ligar o computador, escrever e/ou enviar um *e-mail*. Segundo ficou definido, a matriz curricular no eixo profissional incluiria a aprendizagem para o uso de recursos da plataforma Google (Google Sala de Aula, Google Documentos, Google Planilhas, Google Apresentações), tanto no Microsoft Word quanto no LibreOffice Writer. Em vista dessa demanda, foram definidos sete componentes, a saber: Introdução à Informática e Windows, Edição de Texto, Cidadania e Mundo do Trabalho, Internet, Linux, Planilha Eletrônica, Apresentação de Slides. As ementas, os objetivos e os conteúdos foram organizados pelos docentes, bem como as referências bibliográficas. Essa ação colaborativa foi considerada qualitativa por todos.

O acordo de parceria interinstitucional (IFRS/11ª CRE) previa um plano de atividades, ou uma lista de obrigações para cada instituição.



Nessa organização, a E.E.EF. Milton Pacheco ficou encarregada da seleção e indicação de até 40 estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental EJA para realizarem o curso de Operador de Computador, além de indicar 10 professores para participação em curso de Formação Inicial e Continuada/ EJA em formato EaD, disponibilizada na plataforma do IFRS.

O IFRS ficou responsável pela disponibilização do espaço físico (laboratórios, salas de aulas etc.), pela equipe de professores e técnicos para a realização das aulas específicas de qualificação profissional e pelo fornecimento de materiais escolares específicos e de lanches para os dias em que as aulas acontecessem em suas dependências. As equipes pedagógicas das instituições parceiras definiram a rotina do curso e o calendário letivo integrado.

## 2 DOS CORPOS FALHOS QUE RETORNAM ÀS SALAS DE AULA

Na turma EJA FIC, 2022, Operador de Computador, 34 estudantes, com idades entre 15 e 58 anos, frequentaram o primeiro dia de aula. A condição de estudante trabalhador foi evidenciada a partir de um grupo de questões específicas; mesmo que 17 estudantes (50%) estivessem desempregados, os demais informaram que trabalhavam entre oito e 13 horas diárias, ocupando postos, principalmente, na prestação de serviços, em atividades como: doméstica, babá, balconista, marmorista, pedreiro, barbeiro, gari, motorista, confeitaria. Além disso, duas estudantes identificaram-se como “do lar”; um estudante, como trabalhador da indústria; e um estudante respondeu que sua profissão é “idoso”. Desse grupo, apenas quatro estudantes informaram trabalhar na formalidade, com carteira assinada, dado que aponta tanto o subemprego quanto a vulnerabilidade socioeconômica.



Em relação à questão sobre o motivo pelo qual não concluíram o Ensino Fundamental no tempo “certo”, as explicações também contribuíram para que se compreendesse a turma a partir do posicionamento na classe trabalhadora e renda baixa, conforme segue: a) “não conseguia mais acompanhar os estudos, estava muito difícil”; b) “precisei trabalhar para ajudar em casa”; c) “idade”; d) “eu não tinha condições financeiras de ir para escola”; e) “não havia parceria entre os colegas”; f) “eu não via necessidade de estudar”; g) “tive problemas específicos, como: drogas, bebidas, doenças crônicas”; h) “engravidei”; i) “mudei de cidade”.

Mesmo que tenha sido evidenciado um cenário de precariedade para uma vida digna, alguns estudantes afirmaram que estavam vivenciando um bom momento. Isso foi registrado na questão sobre a motivação para retornar aos estudos e cursar a EJA FIC, a saber: a) “agora estou mais tranquilo financeiramente e posso estudar”; b) “eu estou mais maduro e busquei a escola”. Outros estudantes relacionaram o retorno aos estudos com exigências externas, por exemplo: a) “no meu trabalho, pediram para eu voltar a estudar”; b) “sou de menor e preciso estar estudando”; c) “meus amigos vieram estudar, e vim com eles”. Houve, ainda, os que vincularam o retorno aos estudos com planos futuros, conforme expressaram: a) “preciso aprender mais para ajudar meus filhos”; b) “vim estudar para depois buscar um emprego que pague mais”.

A maioria dos estudantes relatou que teve mais de uma experiência em escolas do município de Osório ou da região durante o Ensino Fundamental. Mesmo com esses acúmulos de experiências pouco exitosas, eles expressaram “sonhos de vida” vinculados à escolarização, como: a) “Meu sonho é ver minha filha formada profissionalmente, na carreira e nos estudos. Depois que concluir os meus estudos, quero arrumar um emprego melhor para ajudar minha filha financeiramente”; b) “Trabalhar num emprego que pague mais”; c) “Dar uma vida melhor para meus filhos, estudar e fazer um curso”.



Na turma EJA FIC, 2023, Operador de Computador, 28 estudantes, com idades entre 16 e 57 anos, frequentaram o primeiro dia de aula. Desses, 18 declararam-se pretos ou pardos, e 10 declararam-se brancos. A condição de estudante trabalhador também foi evidenciada nesse grupo, sendo que três estudantes responderam que estavam desempregados, e um que era “do lar”. Repetiu-se a ocupação de postos de trabalho principalmente na prestação de serviços, com a diferença de que dois estudantes se identificaram como autônomos. Oito estudantes disseram trabalhar na formalidade, com carteiras assinadas. Na questão sobre a idade em que começaram a trabalhar, as respostas evidenciaram precocidade, já que a idade variou de 10 a 19 anos, sendo que a maioria começou a trabalhar entre 14 e 16 anos.

Em relação à questão sobre o motivo pelo qual não concluíram o Ensino Fundamental no tempo “certo”, as explicações dessa turma assemelhavam-se às da turma de 2022, em respostas como: a) “Saí pra trabalhar devido à morte de meu pai”; b) “Precisei começar a trabalhar para sustentar minha família”; c) “Porque a minha mãe me tirou”; d) “Porque mudei de cidade”; e) “Era escola particular, saí porque era caro”; d) “Porque fui morar com a minha mãe”; e) “A escola vai até a 5ª série”. Seis estudantes justificaram a saída da escola com a mudança de domicílio, mesmo que as mudanças, em grande parte, tenham ocorrido dentro da mesma região, de acordo com as informações que deram.

Como visto, de maneira semelhante ao ocorrido com os estudantes da turma anterior, realidades periféricas em meio ao acúmulo de problemas de ordem financeira, na situação de alunos “flutuantes” em escolas, também foram evidenciadas na turma de 2023.

Do ponto de vista da renda dos estudantes de 2022, 77% deles tinham Renda Familiar Mensal Bruta Per Capita (RFPC) abaixo de um salário-mínimo, enquanto 15% tinham entre um e um e meio salário-mínimo de



RFPC. Já entre os estudantes de 2023, 33% tinham até um salário-mínimo de RFPC, enquanto 55% tinham entre um e um e meio salário-mínimo de RFPC. Com relação à empregabilidade desses estudantes, no início do curso de Operador de Computador, 12% dos alunos de 2022 tinham carteira assinada. Já os alunos de 2023 com carteira assinada eram 46%. Por causa dessa baixa incidência de carteira assinada, foi realizada uma palestra com uma professora de Gestão de Pessoas (da área de Administração do IFRS Campus Osório) para explicar as formas de contratação (carteira assinada, Pessoa Jurídica, estágio, etc.) e os benefícios e garantias previstos na contratação por meio de CLT (Lei 5452, de 1943). Ao longo do curso, alguns estudantes acabaram aceitando ofertas de emprego com carteira assinada, buscando amparo nos benefícios sociais contemplados pela CLT.

Visualizando-se o cenário geral dos estudantes das turmas de 2022 e 2023 da EJA FIC Operador de Computador, pode-se dizer que está marcado por desafios socioeconômicos, trabalho precoce e condições de subemprego. Porém, apesar dessas dificuldades rotineiras para esses assujeitados às “relações periféricas”, a busca pela educação reflete a esperança em novas oportunidades profissionais.

### **3 DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM 2022/2023**

A turma 2022 vivenciava um momento difícil mundialmente, em meio a um ano letivo presencial incerto, pós-pandemia. Ainda havia protocolos preventivos para as aproximações, e evitavam-se junções de pessoas. Todo sintoma gripal levantava a hipótese de infecção por Covid-19 ou pelo vírus influenza H1N1. Desse modo, ora com máscaras, ora sem máscaras, esses estudantes foram se (des)comprometendo com a permanência e com o êxito no curso.

Fotografia 1 – 1º dia de aula com a turma 2022. Obrigatório o uso de máscaras



Fonte: os autores.

De acordo com os professores, um casal de alunos, com mais idade do que a maioria da turma, 56 e 58 anos, que tinha uma pequena padaria em um bairro em Osório, assumiu o papel de “pais de todos”. Eles ajudaram a chamar colegas faltantes de volta ao curso e levavam café e chimarrão para socializar com os demais. Esse casal de estudantes, por ser referência, sabia explicar para os professores os motivos da ausência de colegas em aula, tais como: desemprego, doenças respiratórias, falta de rede de apoio para o cuidado com familiares (filhos/ pais), falta de transporte e até de guarda-chuva.

Importante observar que, como havia recursos específicos para esse curso EJA FIC, os estudantes recebiam lanches reforçados, que continham um salgado, uma bebida e uma fruta. Além disso, ganharam um *kit*/pasta com camiseta, caderno, lápis, canetas, um *pen drive* e um fone de ouvido. Ao mesmo tempo, é importante atentar para o fato de que nenhum outro tipo de auxílio foi possibilitado, como transporte ou moradia, que pudesse influenciar positivamente a permanência e o êxito dos estudantes.

Em relação à aprendizagem, a turma 2022 não apresentou grandes dificuldades com os conceitos dos componentes curriculares. De forma geral, todos os estudantes acompanharam as disciplinas e conseguiram realizar as atividades propostas pelos professores.

Alguns estudantes apresentavam dificuldades de memorização e pouca agilidade motora. Nesses casos, foram necessários a retomada

constante de explicações e maior tempo para a realização de atividades de digitação. Em algumas situações, os professores precisaram rever os tempos para aprendizagem, além de ampliar os atendimentos individualizados.

Infelizmente, ao longo do curso, muitos estudantes evadiram em ambas as instituições parceiras. Foi um ano chuvoso, de surtos de doenças respiratórias e desemprego, em meio à vivência daquilo que se chamou de “novo normal”, após a pandemia de Covid-19.

Diante desse cenário, no final do ano letivo, dos 34 estudantes da turma, 11 receberam o certificado de conclusão do curso Operador de Computador. Vale dizer que um concluinte não pôde comparecer ao evento de certificação porque este ocorreu no seu turno de trabalho.

Fotografia 2 - Solenidade de certificação da turma de 2022



Fonte: os autores.

A turma de 2023 chegou ao IFRS animada. A partir de relatos de familiares e de pessoas que haviam concluído o curso em 2022, já tinham informações sobre o quão bom era fazer o curso de Operador de Computador. No primeiro dia de aula dessa turma, o casal referência da turma de 2022 foi convidado para socializar suas experiências com os novos ingressantes. Suas falas foram muito importantes; por exemplo: *“Nossa! Foi muito bom! Eu já falei para ela [a esposa], agora vou fazer o Ensino Médio EJA e depois volto para cá, quero fazer o curso de Panificação e quem sabe até uma faculdade. Vi aqui que tem curso de Administração”* (depoimento do estudante, abril de



2023); *“Sim, nós não faltávamos nunca. Teve um dia que só tinha guarda-chuva para um vir, mas, daí, quando um não podia, o outro vinha igual. Olhem a nossa idade, muitos, mais jovens que nós, desistiram na primeira dificuldade. Quero dizer que não é fácil, tem dias frios, com problemas em casa, mas precisam vir, precisam concluir”* (depoimento da estudante, abril de 2023).

No ano de 2023, não houve edital de fomento para a oferta da EJA FIC. Por essa razão, não houve lanche diferenciado, nem bolsas para coordenação e docentes; tudo precisou ser pensado de forma diferente. Porém, com o objetivo de manter a parceria com a Rede Estadual de Educação (11ª Coordenadoria) e com a E.E.EF. Milton Pacheco, os profissionais do IFRS (professores e pedagoga) submeteram um projeto de extensão em fluxo contínuo.

Para minimizar a falta de recursos para oferta de um lanche reforçado aos estudantes da turma 2023, o diretor de Administração e Planejamento do IFRS/Osório sugeriu que uma merenda similar à que os estudantes do Ensino Médio recebiam pudesse ser oferecida aos estudantes da EJA-FIC. Em tratativas com o coordenador da Assistência Estudantil, essa questão foi solucionada, e o lanche, mesmo sendo mais simples do que o ofertado no ano anterior, ficou garantido. Também foram organizados materiais escolares em sacolinhas institucionais, com um *kit* similar ao entregue em 2022: camiseta, canetas, agenda e *pen drive*.

Para atuação na turma 2023, foi selecionado um monitor voluntário, estudante que cursava o 3º ano do curso Técnico em Informática do IFRS. Esse estudante auxiliou os professores na interação com os estudantes e em questões de acesso aos sistemas, tirando dúvidas para o desenvolvimento de atividades. Por iniciativa desse monitor, foi criado um grupo da turma no WhatsApp, que se revelou importante para aproximar os estudantes, servindo como rede de apoio e meio de monitoramento, com vistas à permanência e ao êxito na EJA FIC. Nesse grupo, circularam mensagens para os estudantes e entre os estudantes. Com o tempo, os estudantes passaram a chamar o

monitor voluntário de “nosso anjo”, em reconhecimento ao modo como ele atuava: protegendo, cuidando, auxiliando.

Em relação à aprendizagem, nessa turma de 2023, diferentemente da turma anterior, muitos alunos apresentaram dificuldades com conceitos básicos de matemática, o que dificultava a compreensão de conteúdos específicos do curso. Eram déficits relacionados, possivelmente, com processos escolares anteriores, mas tiveram que ser enfrentados na EJA, mediante práticas de retomada de conteúdos, com revisão dos tempos para a aprendizagem.

A inassiduidade foi outro problema a ser superado. Muitas ausências em aula ocorreram, conforme registros no grupo de WhatsApp, devido à incidência de chuvas no estado do Rio Grande do Sul, entre os meses de maio e setembro, somadas às baixas temperaturas. Nesse sentido, salienta-se aqui o teor de mensagens recorrentes no grupo da turma: sem dinheiro para pagar o transporte, falta de roupas secas, falta de roupas quentes, o barral na porta de casa, falta de guarda-chuva, desemprego, novo emprego, doenças respiratórias do estudante ou de familiares.

Fotografia 3 - Atuação do monitor junto aos estudantes<sup>4</sup>



Fonte: os autores.

<sup>4</sup> Monitor da turma EJA FIC- 2023 - Gabriel dos Anjos, líder do Grêmio Estudantil e estudante do 3º ano do Ensino Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio, no Campus Osório do IFRS.

Ao final do ano letivo, dos 28 estudantes, restaram 10. Esse número, comparado percentualmente ao do ano anterior, foi considerado positivo, já que houve um menor número de desistências. Desses estudantes, quatro fazem parte do grupo de 18 alunos que se declararam pretos ou pardos, e seis fazem parte do grupo de 10 alunos que se declararam brancos.

Fotografia 4 – Solenidade de certificação da turma de 2023



Fonte: os autores.

### 3.1 DA ANÁLISE DO PROCESSO EDUCATIVO 2022/2023

A fragilidade de políticas públicas para a oferta da EJA FIC foi evidenciada nos dados produzidos com as turmas 2022/2023 do curso Operador de Computador neste estudo. Dos 62 estudantes que iniciaram o curso, nas turmas 2022 e 2023, apenas 21 o concluíram e receberam a certificação, ou seja, houve ineficácia reparadora para 66,13% contra uma eficácia equalizadora e qualificadora de 33,8%.

Um dado que merece atenção é o percentual de estudantes que começaram a trabalhar antes dos 13 anos (21% na turma 2022 e 28% na turma 2023). A maioria deles chegou à EJA FIC Operador de Computador com 35 anos ou mais, o que indica que o trabalho ilegal na adolescência é uma realidade contínua nas periferias. Os serviços domésticos e a construção civil são, pelos dados registrados nos questionários respondidos pelos estudantes, os alçozes da juventude do Litoral Norte – saciam as necessidades imediatas, mas impedem a permanência e o êxito na escola.



Outro dado importante evidencia que a maturidade contribui para a persistência em sala de aula, considerando-se que 40% dos estudantes que não concluíram o curso em ambas as ofertas (2022/2023) foram os jovens (com idades entre 17 e 30 anos). Desse modo, pode-se compreender que os concluintes adultos, com mais idade, por acumularem experiências de vida e, possivelmente, por terem ocupado mais postos de trabalho de “segunda linha”, têm maior percepção da importância de ampliar o grau de escolaridade para a busca de novas oportunidades.

A exclusão racial foi evidenciada nessa oferta da EJA FIC Operador de Computador na turma 2023, composta por 28 estudantes, já que, dos 18 estudantes que se declararam negros (pretos ou pardos) no questionário inicial, só quatro concluíram o curso. Como informado, não havia sido coletado esse dado na turma anterior; entretanto, basta prestar atenção na Imagem 2 - Solenidade de certificação da turma de 2022, para perceber que o tom de pele clara também dominou as mãos certificadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Todos esses que aí estão  
Atravancando meu caminho,  
Eles passarão...  
Eu passarinho!  
(Mário Quintana)*

A parceria para realização do curso profissionalizante concomitante na modalidade EJA Anos Finais do Ensino Fundamental foi importante. O diálogo permanente e o respeito entre as instituições parceiras garantiram a implementação do curso.

O fomento do governo federal, com bolsas-formação para a equipe de professores do IFRS e custeio de materiais escolares e lanches, foi



importante. Porém, como registrado, esse apoio financeiro não impactou a permanência e o êxito dos estudantes, já que em 2023, ano em que não houve recursos, o percentual de conclusão foi maior do que o de 2022, quando o recurso estava disponível.

Com vistas à manutenção das turmas, os profissionais da EJA de ambas as escolas – IFRS e Milton Pacheco – utilizaram diferentes estratégias. Citam-se o sorteio de cestas básicas, vinculado à presença em sala de aula, e a organização sistemática de atividades socializadoras. Esses esforços não foram suficientes para reter todos. As faltas, inclusive de guarda-chuva, foram fragilidades que se apresentaram ao longo do processo, impedindo a presença e gerando abandonos. Como resultado, em dois anos da oferta da EJA FIC, somente 21 estudantes, dos 62 que ingressaram nas turmas, receberam a certificação de Operador de Computador.

É preciso refletir sobre a redução de turmas de EJA na região, informada pela 11ª CRE durante as tratativas de parceria para oferta integrada da EJA FIC. Deve-se atentar para o fato de que o esvaziamento de turmas, utilizado como argumento para centralizar em poucas escolas a Educação de Jovens e Adultos, na verdade, culpabiliza e pune os estudantes trabalhadores pela condição de “corpos falhos”, de excedentes de mercado nesta Sociedade de Consumo que invisibiliza a maioria da população. Nesse sentido, cabe observar que, se tivessem sido ofertadas mais duas turmas EJA FIC (projeto inicial) nesses dois anos, poderiam ter sido qualificados pelo menos o dobro de estudantes trabalhadores.

Estudantes trabalhadores marcados por “relações periféricas”, de maioria negra, constituíram as turmas 2022/2023; contudo, foi possível verificar que as peles claras predominaram entre concluintes. Fica evidenciado, pois, que a EJA recebe estudantes pobres de maneira geral, mas carece de um recorte racial que repare, equalize e qualifique o povo negro, equivalente a 55,5% da sociedade brasileira, segundo dados do censo demográfico (IBGE,



2023). Vale registrar que este artigo foi escrito em meio à pior catástrofe ambiental do Rio Grande do Sul e que o Presidente Lula, após uma série de visitas aos alojamentos dos atingidos pelas enchentes, em manifestação coletiva à imprensa, expressou sua surpresa: *“É impressionante! Eu não tinha noção de que no Rio Grande do Sul tinha tanta gente negra”*. Na sequência, ele acrescentou, em conversa: *“A Janja me falou, é porque são os mais pobres e moram nos lugares mais arriscados de serem vítimas dessas coisas”* (Canal Gov. 16 de maio de 2024).

É urgente que uma nova política pública PROTEJA essa modalidade reparadora, equalizadora e qualificadora, inclusive dos próprios sistemas de ensino, minados por lógicas empresariais. O Brasil, o Rio Grande do Sul e Osório não atingiram nem de perto a Meta 10 do PNE: Meta 10 – EJA Integrada - Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. Com isso, atravancam sobremaneira o direito à educação ao longo da vida!

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008. 200p.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 04 fev.2024.

BRASIL. Lei n. 13004, de 24 de junho de 2014. Altera os arts. 1º, 4º e 5º da Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985, para incluir, entre as finalidades da ação civil pública, a proteção do patrimônio público e social. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 25 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 04 fev. 2024.



BRASIL. Resolução n. 01, de 25 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 171, 26 jun. 2014. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso\\_informacacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf). Acesso em: 05 fev. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>. Acesso em: 08 maio 2024.

Lula diz que ‘não sabia’ que tinham tantos negros no Rio Grande do Sul. São Leopoldo, Unisinus, 2024. **Canal Gov. Ao Vivo**. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y0-WpJZDQUQ>. Acesso em: 16 maio 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PNE. Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/publicacoes/itemlist/category/4-monitoramento-e-avaliacao>. Acesso em: 16 abr. 2021.

SCHEFER, Maria Cristina. **Pedagogia do destino**: um estudo etnográfico. Curitiba: CRV, 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/#>.



# SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO: O DIREITO À DESCONEXÃO NO TELETRABALHO

Karyn Cristine Bottega Bolsi<sup>1</sup>

Keila Fernanda Marangoni<sup>2</sup>

Paulo Junior Trindade dos Santos<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19, além de todas as consequências na saúde mundial, também trouxe à tona discussões a respeito de modalidades de contrato de trabalho, que embora existentes, não possuíam tanta visibilidade, como é o caso da contratação pelo regime de teletrabalho.

O isolamento social, como medida de evitar o risco de contaminação da COVID-19 fez com que as pessoas trabalhassem nas suas residências, modificando a organização do trabalho, sem que houvesse horários de trabalho e fronteiras entre a sua vida pessoal e profissional.

A tecnologia, por sua vez, foi fundamental para que isso pudesse ocorrer e a revolução digital tornou-se mais evidente.

Destaca-se que a revolução digital não se limita apenas aos aspectos tecnológicos. Muito pelo contrário. É através da tecnologia que as inúmeras mudanças no modo de vida da sociedade vêm acontecendo, inclusive na seara trabalhista.

E dentre essas mudanças, inclusive tendo maior impacto no período de pandemia, o regime de contratação da modalidade de teletrabalho ficou ainda mais evidente ante a necessidade do isolamento social.

<sup>1</sup> Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina, bolsista Uniedu/Fumdes; Professora e advogada. E-mail: karyn@bbv.adv.br.

<sup>2</sup> Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina, bolsista Uniedu/Fumdes; E-mail: keilafernanda@unochapeco.edu.br.

<sup>3</sup> Doutor e Mestre em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Docente no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina. E-mail: pjtrindades@hotmail.com.



Assim, o presente estudo tem como objetivo avaliar como essas transformações impactam na vida do trabalhador e em especial nessa modalidade de contratação, interligando-o com o direito à desconexão, considerando que o direito ao descanso é previsto constitucionalmente e consiste no período em que o empregado pode fazer qualquer atividade sem ingerência do empregador.

Questiona-se, portanto, como esta modalidade de contratação poderá ser compatibilizada, considerando que a legislação trabalhista retira este empregado da jornada de trabalho controlada ao mesmo tempo em que a Constituição Federal garante ao empregado o direito à desconexão.

Para a realização da pesquisa e elaboração do presente artigo, foi utilizado o método de abordagem dedutivo, aplicando a técnica de pesquisa bibliográfica e documental, a partir de revisão doutrinária, buscando em artigos científicos, bem como, a análise sobre a legislação brasileira.

Destaca-se que será impossível esgotar o tema, mas pretende-se apresentar algumas reflexões importantes para induzir o debate, ante a possibilidade de desrespeito aos direitos mínimos do trabalhador, podendo, inclusive, levar à precarização do trabalho.

## 1 SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E O MERCADO DE TRABALHO

No decorrer do tempo, a sociedade precisou se adaptar às diversas formas de organização em consonância com o desenvolvimento da humanidade.

Evidência dessa transformação pode ser verificada no mercado de trabalho, conforme se demonstrará no decorrer da presente pesquisa, em especial na forma de contratação na modalidade de teletrabalho.



Para compreender as consequências dessas modificações é imprescindível que se entenda qual o conceito de sociedade da informação através da sua evolução histórica.

O modo de produção humana há cerca de 10 mil anos caracterizava-se basicamente pela retirada dos insumos necessários para as necessidades básicas das pessoas, que advinham da própria natureza (Basan, 2021).

A mudança nesse modo de agir começa a ocorrer com a “revolução agrícola”, cujas concepções passam a ser concretizadas através do cultivo da terra pela agricultura, surgindo, neste contexto, alterações profundas no modo de produção como meio de satisfazer as necessidades humanas (Basan, 2021).

Posteriormente, abre-se caminho para a Revolução Industrial com o surgimento das máquinas a vapor e a eletricidade (Bioni, 2021), alterando sobremaneira o trabalho humano, fazendo alavancar novas técnicas e mecanismos de produção (Cavalcante; Jorge Neto, 2019).

Como consequência, a exploração industrial e a tecnologia impuseram ao homem a divisão social do trabalho com o emprego de novas tarefas e funções. Com o surgimento da classe trabalhadora, se sujeita o trabalhador a disciplinas externas e submissão a horários de trabalho arbitrários e desgastantes, seja com jornada excessivas, a exploração do trabalho do menor e da mulher, as péssimas condições de trabalho etc. (Cavalcante; Jorge Neto, 2019).

Para Schwab (2016) houve três revoluções industriais: A primeira ocorreu aproximadamente entre 1760 e 1840, com construção das ferrovias e invenção da máquina a vapor; a segunda iniciada no final do século XIX, pelo advento da eletricidade e da linha de montagem; a terceira na década de 1960, a qual costuma ser chamada de revolução digital, tendo em vista que impulsionou o desenvolvimento, sejam “dos semicondutores, da computação



em *mainframe*<sup>4</sup> (década de 1960), da computação pessoal (década de 1970 e 1980) e da internet (década de 1990)” (Schwab, 2016, p. 19).

Tais fatos, portanto, foram relevantes para o surgimento do Direito do Trabalho e, conseqüentemente, para as novas formas de trabalho vivenciadas atualmente.

Desde a criação do telefone, considerada como a primeira ferramenta de comunicação simultânea que revolucionou os comportamentos sociais, até a criação da internet, possibilitou-se não apenas o encurtamento das distâncias, mas as inúmeras formas de comunicação, seja através de transmissão de texto, voz e imagem. Com respostas cada vez mais rápidas, foi a internet que veio transformar o modo como nos relacionamos (Pinheiro, 2021).

E é através dela que atualmente se fala na Quarta Revolução Industrial, em virtude das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs).

Muito embora os termos “Quarta Revolução Industrial” passem a ideia de limitação às fábricas, as TICs vão muito além, alcançando o comércio, os serviços, as finanças (privadas e públicas), afetando também as relações sociais (Afonso, 2020).

Marengo (2005), alertava que seria através da Sociedade de Informação que novas ocupações estariam sendo criadas, exigindo novas habilidades com o surgimento de diversas carreiras relacionadas com a informação.

Por isso, “a informação é o (novo) elemento estruturante que (re) organiza a sociedade, tal como o fizeram a terra, as máquinas a vapor e a eletricidade, bem como os serviços, respectivamente, nas sociedades agrícola, industrial e pós-industrial.” (Bioni, 2021, p. 3).

---

<sup>4</sup> *Mainframe* é um computador de grande porte que pode hospedar e executar diferentes aplicações em um único equipamento. Exemplo: posso executar bancos de dados e servidores de aplicações no mesmo ambiente, garantindo a segurança e integridade, além de possibilitar cenários de integração possíveis somente com esta arquitetura. O mainframe tem características únicas de segurança, escalabilidade e resiliência (Serpro, 2019).



Vê-se, portanto, que enquanto na Era Industrial, o instrumento de poder era o capital, na Era Digital, o instrumento de poder é a informação, cuja mudança constante dos avanços tecnológicos afeta diretamente as relações sociais (Pinheiro, 2021) e consequentemente as relações trabalhistas.

Para se ter uma ideia, conforme Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 82,7% dos domicílios nacionais possuem acesso à internet (GOV, 2021).

Portanto, certamente se está diante de uma das maiores revoluções, que muito embora traga benefícios na facilitação da comunicação, surgem consequências jurídicas relevantes.

Na esteira dessas transformações, a “Reforma Trabalhista”, criada através da Lei nº 13.467/2017, estabeleceu, entre outras medidas, a prestação de serviços pelo empregado em regime de teletrabalho (Brasil, 2017), com a utilização de tecnologias de informação e de comunicação, conforme será mais bem esclarecido nos tópicos posteriores.

## 1.1 TELETRABALHO: CONCEITO E LEGISLAÇÃO

O teletrabalho surgiu muito antes da reforma trabalhista. Já em 1857 um proprietário de uma estrada de ferro chamado J. Edgar Thompson gerenciava divisões remotas, delegando-as um controle substancial no uso de equipamento e mão de obra (Fernandez, 1999).

Contudo, somente com o avanço das tecnologias e com as transformações trazidas ao mercado de trabalho é que o teletrabalho ganhou diretrizes e foi regulamentado. O teletrabalho foi evoluindo, a partir da ideia de telecomunicações, que possui como objetivo a redução dos deslocamentos de casa até o trabalho, reduzindo assim os custos. O computador, por exemplo, se tornou instrumento imprescindível de trabalho, sendo que em



muitos casos a prestação de trabalho passa a ser executada apenas por instrumentos telemáticos, consideradas poderosas ferramentas capazes de influenciar o mundo todo.

O teletrabalho pode ser considerado como a prestação de serviços a distância e fora da sede da empresa, que seja executado por meio dos instrumentos de informática ou telemática, sendo necessário que haja flexibilidade e ausência de fiscalização direta, possibilitando certa autonomia ao teletrabalhador em relação a gestão de seu tempo e suas atividades (Oliveira Neto, 2018). Necessário destacar que tanto a doutrina como a jurisprudência não conceituam o teletrabalho de forma incisiva e fechada, tendo em vista que essa modalidade abrange qualquer tipo de trabalho realizado fora da empresa, por meio dos instrumentos de informática ou telemáticos.

A OIT (Organização Internacional do Trabalho) conceitua o teletrabalho como o trabalho que é executado com o uso de novas tecnologias de informação e comunicação em um local distante do escritório central ou instalação de produção onde o trabalhador não tem nenhum contato pessoal com os colegas de trabalho (Organização Internacional do Trabalho, 1998).

Para Barros, o teletrabalho é uma modalidade especial de trabalho a distância. Descreve a autora que constitui novo tipo de trabalho descentralizado, realizado no domicílio do trabalhador ou fora do estabelecimento patronal, mas em contato com ele. Complementa destacando que “essa nova forma de trabalhar poderá ser também transregional, transnacional e transcontinental” (Barros, 2011, p. 327). Ela destaca ainda que o teletrabalho permite a execução de atividades em movimento, podendo ser executado por pessoas com média ou alta qualificação, que tenham conhecimento para utilizar da informática ou da telecomunicação no exercício das atividades (Barros, 2011).

Já Pinto (2007) descreve que o melhor conceito para o teletrabalho é quando se refere a uma atividade de produção ou serviço que mesmo a distância permita o contato entre empregado e empregador. E para o controle,



execução e entrega do resultado utiliza-se a tecnologia da informação que substitui a relação humana direta.

De acordo com Biesdorf (2011), o teletrabalho possui três espécies quando classificados em relação ao local da realização das tarefas do empregado: teletrabalho em domicílio, teletrabalho em telecentros e o teletrabalho móvel: a) teletrabalho em domicílio: quando realizado no próprio domicílio do trabalhador; b) teletrabalho em telecentros: quando os trabalhadores compartilham estruturas físicas tecnicamente preparadas para a realização do teletrabalho; c) teletrabalho móvel: caracteriza-se pela indeterminação do posto de trabalho, podendo ser realizado em qualquer lugar, mediante a disponibilidade de equipamento de mídia eletrônica, como os telefones celulares, que permitem a transmissão de dados e de imagens em alta velocidade.

Contudo a Lei nº 13.467/2017 (Brasil, 2017) regulamentou o teletrabalho, introduzindo esta nova modalidade de contrato de trabalho. A CLT conceitua o teletrabalho no artigo 75-B como sendo “a prestação de serviços preponderantemente fora das dependências do empregador, com a utilização de tecnologias de informação e de comunicação que, por sua natureza, não se constituam como trabalho externo” (Brasil, 1943).

Ainda, o artigo 62, III da CLT, prevê que os empregados em regime de teletrabalho não estão sujeitos a controle de jornada, não tendo direito, desta forma, ao pagamento de horas extraordinárias (Brasil, 1943).

A lei evidencia, neste sentido, que teletrabalho não pode ser confundido com trabalho externo. De forma objetiva podemos descrever que no trabalho externo, a atividade do trabalhador é realizada fora da empresa, como vendedores externos por exemplo. Já no teletrabalho, a atividade que é exercida dentro da empresa, poderá ser exercida também na casa do empregado.



Na alteração do artigo 6º da CLT, a intenção do legislador foi incluir, de forma expressa, o trabalho realizado à distância (teletrabalho, trabalho remoto e *home office*), em situações equiparáveis ao do trabalho tradicional, onde menciona que “não se distingue entre o trabalho realizado no estabelecimento do empregador, o executado no domicílio do empregado e o realizado a distância, desde que estejam caracterizados os pressupostos da relação de emprego” (Brasil, 1943).

Ainda, no parágrafo único do mesmo artigo descreve que “os meios telemáticos e informatizados de comando, controle e supervisão se equiparam, para fins de subordinação jurídica, aos meios pessoais e diretos de comando, controle e supervisão do trabalho alheio” (Brasil, 1943).

Diante de tantos conceitos podemos afirmar que o trabalho a distância é o gênero. Entre suas espécies há o trabalho em domicílio e o teletrabalho. O trabalho em domicílio pode ser feito por meio de teletrabalho, conforme descrito acima. Porém, todo trabalho pode ser considerado trabalho a distância, mas nem todo trabalho a distância pode ser considerado teletrabalho.

Contudo, o acima exposto pode gerar uma série de pensamentos equivocados com outras modalidades de labor que, embora compartilhem com a noção de “trabalho realizado em local diverso da sede do estabelecimento empresarial”, merecem tratamento jurídico diferente do que chamamos de teletrabalho.

A CLT ainda expressa no artigo 75-C, a obrigatoriedade da prestação de serviços na modalidade de teletrabalho constar expressamente no contrato individual de trabalho especificando as atividades que serão realizadas pelo empregado, devendo também, na previsão do artigo 75-D incluir disposições relativas à responsabilidade pela aquisição, manutenção ou fornecimento dos equipamentos tecnológicos e da infraestrutura necessária e adequada à prestação do trabalho remoto (Brasil, 1943).



Dispõe igualmente que havendo mútuo consentimento entre as partes poderá a alteração entre regime presencial e de teletrabalho, a ser registrado em aditivo contratual e o inverso, por determinação do empregador, desde que se garanta prazo de transição mínimo de quinze dias (Brasil, 1943).

Além dos conceitos, entendimentos e lei que regulamenta o teletrabalho é necessário observar as vantagens e desvantagens do teletrabalho, que são visíveis tanto para empregado, quanto para empregador o qual será abordado a seguir.

### 1.1.1 Vantagens e desvantagens do teletrabalho

Diante desta abordagem do teletrabalho, é necessário entender que nas atuais e modernas empresas, a estrutura organizacional, a estratégia, a cultura, os papéis e os processos estão interligados, exigindo um novo alinhamento e equilíbrio organizacional. Portanto, as empresas estão adotando outros padrões para o sucesso do teletrabalho.

Neste prisma, é necessário que cada empresa entenda quando decidir adotar o teletrabalho é tão importante quanto saber onde não adotar, pois já existe uma tecnologia de informação consistente e versátil para apoiar o trabalho fora do escritório, mas ainda não existe a visão administrativa necessária para gerenciá-lo.

O novo modelo de trabalho caracterizado pelo teletrabalho traz diversos benefícios, tanto para o empregador quanto para o empregado, em contrapartida há alguns pontos negativos para ambas as partes.

As vantagens desta modalidade de trabalho são tanto aos empregados, quanto aos empregadores. Além da evidente diminuição de tráfego e da poluição, elimina-se a perda de tempo e gastos com deslocamento, aumenta o tempo em que empregado se dedique a atividades sociais e familiares,



permitindo maior flexibilidade e adequação da jornada de trabalho de acordo com o ritmo e horário que o empregado possa produzir mais (França, 2014).

Para os empregadores, as vantagens podem ser observadas devido a flexibilidade de organização logística e gestão da empresa, redução de custos e aumento da produtividade e dos trabalhadores. Além disso, existe a possibilidade de contratar trabalhadores em países distintos sem que haja a necessidade de deslocar fisicamente a empresa, viabiliza uma mão-de-obra mais barata e possibilita o trabalho com pessoas em qualquer lugar do mundo (Jardim, 2003).

O teletrabalho também apresenta alguns aspectos negativos para ambas as partes. Dentre vários, podemos abordar desvantagens, como a dificuldade de integração do empregado com os demais colegas de trabalho, a dificuldade em inserir o teletrabalhador nas atividades sindicais, bem como na possibilidade de prejuízo à vida particular do empregado ou esgotamento resultantes de trabalho excessivo. O empregador, igualmente, pode enfrentar desvantagens, principalmente no tocante à fiscalização do trabalho desempenhado (Garcia, 2012).

Além das vantagens e desvantagens é necessário observar, principalmente, os direitos dos trabalhadores que muitas vezes são violados ou sequer são observados, como por exemplo, no teletrabalho o direito à desconexão. Entender que o trabalhador em regime de teletrabalho precisa ter horários e não deve estar o tempo todo a disposição do empregador é essencial, conforme será discorrido no tópico a seguir.

## 1.2 A VIOLAÇÃO DO DIREITO À DESCONEXÃO NO TELETRABALHO

Conforme acima exposto, a prestação de serviços pelo empregado em regime de teletrabalho exige um procedimento rígido, especialmente





no que tange a formalidade de contratação, não podendo, desta forma, ser confundido com trabalho externo ou mesmo à domicílio.

Assim, sem a necessidade de controle de jornada, discute-se no teletrabalho o direito à desconexão.

Villatore e Dutra (2014, p. 144), definem:

Tem-se por desconexão, o direito que todo e qualquer trabalhador possui de usufruir descansos de seu trabalho diário, seja ele dentro da jornada laboral ou ao término, de estar totalmente desvinculado do cargo ou função que exerce, servindo a restabelecer as energias, a suprir suas necessidades biológicas e fisiológicas, ao sono, restando, disposto para o próximo período laboral.

O direito à desconexão, nada mais é do que o período em que o trabalhador possui de fazer qualquer atividade sem ingerência do empregador.

Entendido como direito fundamental, em caso de sua não observância, ferem-se às garantias asseguradas ao trabalhador nas normas nacionais e internacionais. Assim, do direito à desconexão decorrem diversos outros direitos do trabalhador, tais como a dignidade da pessoa humana, o direito à intimidade, à privacidade e ao lazer (Bedin, 2018).

O primeiro país a conceder o direito à desconexão ao trabalhador aprovando uma legislação específica foi a França. Ficou previsto uma proteção aos empregados para que não respondam sejam mensagens eletrônicas, e-mails ou telefonemas de seus superiores depois do horário de expediente. A lei destina-se a empresas com 50 ou mais funcionários e está em vigor desde 01 de janeiro de 2017. No Brasil não há legislação específica sobre o tema (Scalzilli, 2020).

Todavia, a Constituição Federal (Brasil, 1988) estabelece, no seu artigo 1º, como princípios fundamentais a dignidade da pessoa humana e os valores sociais do trabalho. Ainda, como direito social, e no rol de direitos mínimos do artigo 7º, prevê a necessidade de repouso semanal remunerado.



A Declaração Universal dos Direitos Humanos, também define no seu artigo 24, que “Toda pessoa tem direito a repouso e lazer, inclusive à limitação razoável das horas de trabalho e a férias remuneradas periódicas” (Organização das Nações Unidas, 1948).

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) aborda os assuntos nas Convenções 14 e 106, ratificadas pelo Brasil. A primeira trata sobre repouso semanal nas indústrias e a segunda regula o trabalho nos comércios e nos escritórios (Organização Internacional do Trabalho, 1957; 1965).

Portanto, o trabalho por ser um direito fundamental, deve observar a dignidade da pessoa humana do trabalhador atrelada ao respeito ao descanso e por serem direitos intrinsecamente ligados ao contrato de trabalho.

Destaca-se que o artigo 6º da CLT, já mencionado e alterado em 2011, pela Lei nº 12.551 (Brasil, 2011) não tem o escopo de autorizar que a empresa viole o direito ao lazer e ao descanso (Brasil, 2019).

É notório, que nenhum ser vivente pode se sujeitar a uma atividade contínua, sem que isso o leve à exaustão. O direito ao descanso é um direito natural do ser humano a fim de que possa recompor as suas energias, para que consiga se sujeitar às mesmas atividades novamente (Cardoso, 2014).

Neste contexto, “o direito que cada indivíduo tem de viver, de desenvolver-se, residir, trabalhar, descansar, informar-se, conviver com outras pessoas, casar-se e educar seus filhos, como todos os outros, no lugar em que se encontra”, é o mais elementar direito humano (Fleiner, 2003, p. 20).

O teletrabalho, por sua vez desafia esta proteção na medida em que desvincula a necessidade de controle de jornada, ou seja, passa-se a confundir o tempo de trabalho com tempo livre do trabalhador, cuja doutrina tem definido como “escravidão digital”.

Tal situação prospera na sociedade contemporânea sem encontrar barreiras e “incentivada por discursos mercadológicos que estimulam o



trabalhador a “vestir a camisa da empresa” (...) Com isso, o trabalhador que se submete a esse tipo de jornada de trabalho deixa de gozar direitos fundamentais como o lazer e o convívio social.” (Arruda; D’angelo, 2020, p. 22).

Sendo assim, a possibilidade de sobrejornada do trabalhador, ante a inexistência de limitação de horas a serem trabalhadas é alvo de diversas críticas e dentre elas, vincula-se o direito à desconexão, ou seja, o direito de não trabalhar.

Embora impere na nossa cultura a ideia do trabalho como fator dignificante da pessoa humana é um grande desafio falar em direito ao não-trabalho; não no sentido de não trabalhar completamente e sim em trabalhar menos, a ponto se desligar, concretamente, do trabalho (Maior, 2003).

Sobre este tema, aparentemente surrealista, conforme afirma Maior (2003) e de grande pertinência com o tempo que vivemos, revela as contradições do “mundo do trabalho”. Uma delas, como reconhece a filosofia moderna e vários ordenamentos jurídicos, está no fato de que o trabalho dignifica o homem, porém, é esse mesmo trabalho que lhe retira a dignidade, ao ponto de avançar na sua intimidade e vida privada (Maior, 2003). A urgência da vida contemporânea que invade o ambiente de trabalho (Almeida, Severo, 2016).

Embora não se possa retroceder à tecnologia, o futuro não precisa, necessariamente, desprezitar os direitos trabalhistas. As inovações precisam ser utilizadas a favor das empresas e também dos trabalhadores, desde que preservem os direitos fundamentais, tais como, o direito à desconexão (Scalzilli, 2020).

Assim, no direito a desconexão trata-se de uma questão de equilíbrio. Empregador e empregado devem compreender “que a capacidade de trabalhar não é infinita e que nem o trabalhador, nem o trabalho são uma mercadoria” (Gauriau, 2023, p. 162-163).



Importante, neste sentido, citar o entendimento do Tribunal Superior do Trabalho no julgamento dos autos AIRR 10007490720165020471. Do inteiro teor destaca-se:

É certo também que o uso das novas tecnologias não afasta a possibilidade de vínculo de emprego na relação. A subordinação no teletrabalho, embora atue de forma mais amena que na subordinação pessoal, ocorre através de câmeras, sistema de logon e logoff, computadores, relatórios, bem como ligações através de celulares e rádios, entre outras.

Diante deste contexto social e legal acima citado, os Ministros do TST acompanharam esta tendência e a força indutiva dos fatos e alterações legais, e reformaram a Súmula 428 do C. TST, conforme se observa da inserção do item II no padrão sumular:

**SOBREAVISO. APLICAÇÃO ANALÓGICA DO ART. 244, § 2º, DA CLT**

(...)

**II - Considera-se em sobreaviso o empregado que, à distância e submetido a controle patronal por instrumentos telemáticos ou informatizados, permanecer em regime de plantão ou equivalente, aguardando a qualquer momento o chamado para o serviço durante o período de descanso.**

Deste modo, ficou garantido, no caso de ofensa à desconexão ao trabalho e ao direito fundamental ao lazer (art. 6º da CF/88), o pagamento de sobreaviso, nos termos do item II da Súmula acima (grifos do original) (Brasil, 2019).

Assim, para o caso de ofensa à desconexão ao trabalho, e sendo este fato um ato ilícito, lesando o direito fundamental ao lazer, caberá deste modo, indenização por dano existencial.

Denota-se que o dano existencial pressupõe o ato ilícito do empregador e a comprovação do prejuízo pessoal, social ou familiar por parte do trabalhador, de forma concomitante. E, embora existam algumas dificuldades na sua identificação, não se pode negar que reconhecê-lo é um avanço para a personalidade humana (Scalzilli, 2020) e para as relações trabalhistas precarizantes.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o surgimento das tecnologias digitais surgiu uma nova forma de trabalho: o teletrabalho. Neste contexto de mundo digital, a sociedade brasileira buscou ajustar-se a esta nova realidade. A alteração na legislação trabalhista com o objetivo de regulamentar o teletrabalho demonstrou a busca por esse ajuste.

Houve uma necessidade de adequar as leis trabalhistas brasileiras às transformações oriundas da revolução tecnológica no mundo do trabalho. Deve-se atentar que o teletrabalho há muitos anos é uma realidade para muitos trabalhadores, no Brasil e no exterior, e que mesmo sendo à distância, esta modalidade de trabalho possui hierarquia da mesma forma que o trabalho presencial.

O teletrabalho permite ao trabalhador flexibilidade quanto a definição de horário de trabalho. Para empregadores, o teletrabalho permite flexibilidade de organização logística, redução de custos, e aumento da produtividade. Por outro lado, o teletrabalho dificulta a integração do empregado no grupo dos demais colegas de trabalho e apresenta riscos devido ao trabalho excessivo. O empregador, também, pode enfrentar desvantagens pela adoção do teletrabalho no que se refere à fiscalização do trabalho desempenhado.

O teletrabalho apresenta vantagens e desvantagens para o trabalhador, para o empregador e para a sociedade. De modo geral, observou-se que, se implantado com a devida cautela e mínima observância dos padrões aconselhados, essa modalidade de trabalho tende a mostrar-se benéfica para as partes integrantes da relação laboral e a impactar positivamente a sociedade.

De tal forma, concluiu-se que o direito à desconexão possui relação com vários direitos e garantias constitucionais, como direitos ao lazer, à saúde e segurança do trabalho, à limitação de jornada, períodos de repouso,



dentre outros. Ademais, relaciona-se diretamente com a dignidade da pessoa humana, porque só com o direito à desconexão do trabalho é que o trabalhador poderá dispor de tempo para usufruir dos seus demais direitos fundamentais.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, José Roberto. **Trabalho 4.0**. Grupo Almedina (Portugal), 2020. 9786556270494. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786556270494/>. Acesso em: 09 dez. 2023.

ALMEIDA, Almiro Eduardo de; SEVERO, Valdete Souto. **Direito à desconexão nas relações sociais de trabalho**. 2.ed. São Paulo: LTr, 2016.

ARRUDA, M. J. C. de V.; D'ANGELO, I. B. de M. Admirável escravo novo? A scraidão digital x o direito à desconexão: uma análise crítica do instituto do teletrabalho brasileiro e suas consequências para a sociedade do capitalismo cognitivo. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 4, p. e38942786, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i4.2786. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2786>. Acesso em: 9 dez. 2023.

BASAN, Arthur Pinheiro. **Publicidade digital e proteção de dados pessoais - o direito ao sossego**. 1ª ed. São Paulo: Foco Jurídico, 2021.

BARROS, Aline Monteiro de. **Curso de Direito do Trabalho**. 7 ed. São Paulo: LTr, 2011.

BEDIN, Barbara. Direito à desconexão do trabalho frente a uma sociedade hiperconectada. **Revista de Direito do Trabalho e Meio Ambiente do Trabalho** | e-ISSN: 2525-9857 | Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 18 – 39, Jul/Dez. 2018.

BIESDORF, Solange Inês; SANTIAGO, Suely. **Reflexões contemporâneas de direito do trabalho**. Curitiba: Rosea Nigra, 2011.

BIONI, Bruno Ricardo. **Proteção de Dados Pessoais - A Função e os Limites do Consentimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2021.



BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.551, de 15 de dezembro de 2011. Altera o art. 6º da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, para equiparar os efeitos jurídicos da subordinação exercida por meios telemáticos e informatizados à exercida por meios pessoais e diretos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12551.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12551.htm). Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Lei Nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm). Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º maio 1943. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm). Acesso em: 09 dez. 2023.

BRASIL. Superior Tribunal do Trabalho. **AIRR: 10007490720165020471**, Brasília, Superior Tribunal do Trabalho, 2019. Disponível em: <https://pje.trt2.jus.br/consultaprocessual/detalhe-processo/0161500-29.2009.5.02.0471/2#6cadb44>. Acesso em: 13 dez. 2023.

CARDOSO, Jair Aparecido. **O direito ao descanso como direito fundamental e como elemento de proteção ao direito existencial e ao meio ambiente do trabalho**. 2014. Disponível em: [https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/52/207/ril\\_v52\\_n207\\_p7.pdf](https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/52/207/ril_v52_n207_p7.pdf). Acesso em: 09 dez. 2023.

CAVALCANTE, Jouberto de Quadros Pessoa; JORGE NETO, Francisco Ferreira. **Direito do trabalho**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2019.



DUTRA, Sílvia Regina Bandeira; VILLATORE, Marco Antônio César.

**Teletrabalho e o direito à desconexão.** 2014. Disponível em: [https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/93957/2014\\_dutra\\_silvia\\_teletrabalho\\_direito.pdf](https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/93957/2014_dutra_silvia_teletrabalho_direito.pdf). Acesso em: 07 dez. 2023.

FERNANDEZ, Antonio Barrero. **Teletrabalho.** Lisboa: Editorial Estampa, 1999.

FLEINER, Thomas. **O que são direitos humanos.** Tradução de Andressa Cunha Cury. São Paulo: M. Limonad, 2003.

FRANÇA, Greicy Mara. **A influência das novas tecnologias de comunicação e informação nas novas formas de trabalho: o teletrabalho.** In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE CIBERJORNALISMO, 5., 2014, Campo Grande. Anais. Campo Grande: UFMS, 2014. p. 1- 18. Disponível em: <http://www.ciberjor.ufms.br/ciberjor5/files/2014/07/greicy.ciberjor3.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2023.

GARCIA, Gustavo Filipe Barbosa. Teletrabalho e trabalho a distância: considerações sobre a Lei nº 12.551/2011. **Revista Síntese Trabalhista e Previdenciária**, São Paulo, v. 273, n. 23, p. 28-34, mar. 2012.

GAURIAU, Rosane. Direito à desconexão e teletrabalho: contribuição do Direito do Trabalho francês. Estudo comparado franco-brasileiro. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 10ª Região**, v. 24, n. 2, p. 152-164, 14 jan. 2023.

GOV. **Pesquisa mostra que 82,7% dos domicílios brasileiros têm acesso à internet.** Plataforma gov.br. Disponível em: <https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2021/abril/pesquisa-mostra-que-82-7-dos-domicilios-brasileiros-tem-acesso-a-internet>. Acesso em: 10 dez. 2021.

JARDIM, Carla Carrara da Silva. **O teletrabalho e suas atuais modalidades.** São Paulo: Ltr, 2003.

MAIOR, Jorge Luiz. **Do Direito à Desconexão do Trabalho.** 2003. Disponível em: [https://www.jorgesoutomaior.com/uploads/5/3/9/1/53916439/do\\_direito\\_%C3%A0\\_desconex%C3%A3o\\_do\\_trabalho..pdf](https://www.jorgesoutomaior.com/uploads/5/3/9/1/53916439/do_direito_%C3%A0_desconex%C3%A3o_do_trabalho..pdf). Acesso em: 09 dez. 2023.



MARENCO, Lúcia. A sociedade informacional e seu mercado de trabalho. **Revista ACB**, [S.I.], v. 1, n. 1, p. 19-31, ago. 2005. ISSN 1414-0594. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/308>. Acesso em: 12 dez. 2023.

OLIVEIRA NETO, Célio Pereira. **Trabalho em ambiente virtual**: causas, efeitos e conformação. São Paulo: LTr, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948**. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em 11 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. OIT. **Convenção nº 14. Ratificada pelo Brasil em 25/04/1957**. 1957. Dispõe sobre o Repouso Semanal Remunerado. Disponível em: [https://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS\\_235015/lang-pt/index.htm](https://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS_235015/lang-pt/index.htm). Acesso em: 09 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. OIT. **Convenção nº 106. Ratificada pelo Brasil em 18/06/1965**. 1965. Dispõe sobre o Repouso Semanal no Comércio e nos Escritórios. Disponível em: [https://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS\\_235196/lang-pt/index.htm](https://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS_235196/lang-pt/index.htm). Acesso em: 09 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. OIT. **Trabalho a domicílio**: novas formas de contratação. Genebra, 1998. Disponível em: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_emp/documents/publication/wcms\\_123612.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_123612.pdf). Acesso em: 13 dez. 2023.

PINHEIRO, Patrícia Peck. **Direito Digital**. e-book. 7 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2021.

PINTO, José Augusto Rodrigues. **Tratado de direito material do trabalho**. São Paulo: LTr, 2007.

SERPRO. Mainframe: **o que é e qual o futuro desta tecnologia?** Disponível em: <https://www.serpro.gov.br/menu/noticias/noticias-2019/mainframe-o-que-e-e-qual-o-futuro-desta-tecnologia>. Acesso em: 09 dez. 2023.



SCALZILLI, Roberta. **O direito à desconexão**: uma análise crítica do instituto do teletrabalho brasileiro frente ao dano existencial como consequência da jornada excessiva de trabalho em tempos de pandemia. Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 3ª Região. Belo Horizonte, edição especial, t. II, p. 643-664, jul. 2020.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. Tradução Daniel Moreira Miranda. São Paulo, Edipro, 2016.



# ESTUDOS DECOLONIAIS, TRANSGERACIONALIDADE E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Raquel Kolberg<sup>1</sup>  
Thais Janaina Wenczenovicz<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

A Lei 11.340/2006, a denominada Lei Maria da Penha, tem importância ímpar no combate à violência doméstica e familiar, eis que possibilitou uma resposta repressivo-penal mais rigorosa do que aquela existente antes de sua edição. Apesar disso, é notório que os casos de violência contra a mulher que seguem sendo replicados através das gerações.

A violência de gênero é um problema de proporções globais, conforme demonstra uma pesquisa realizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 161 países e áreas, no período compreendido entre 2000 e 2018. Segundo o relatório do estudo, quase uma em cada três mulheres (30%) sofreu violência física e/ou sexual por seu parceiro ou violência sexual por alguém que não seja seu parceiro. No tocante à violência física e/ou sexual cometida por parceiros íntimos, mais de 25% das mulheres, entre 15 e 49 anos que estão em um relacionamento, afirmaram já terem sido vítima de violência ao menos uma vez na vida. Afora isso, em termos globais, até 38% dos assassinatos de mulheres são cometidos por seu parceiro. O mesmo estudo apresentou, ainda, estimativas da prevalência de violência de parceiros íntimos sofridas

<sup>1</sup> Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal da Fronteira Sul; Especialista em Direito Público pela Universidade Anhanguera; Delegada de Polícia Civil do Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: rkolberg@hotmail.com.

<sup>2</sup> Docente adjunta e pesquisadora sênior da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul; Pesquisadora PQq Produtividade/FAPERGS/Faixa; Professora Titular no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina; Professora no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul; Avaliadora do INEP - BNI ENADE/MEC; Membro do Comitê Internacional Global Alliance on Media and Gender (GAMAG) - UNESCO. E-mail: t.wencze@terra.com.br.



ao longo da vida em diversas regiões mundiais. Nesse caso, as taxas variam de 20% na Região do Pacífico Ocidental da OMS, 22% em países de alta renda e na Região Europeia da OMS e 25% na Região da OMS das Américas a 33% na Região Africana da OMS, 31% na Região Leste do Mediterrâneo da OMS e 33% na Região sudeste da OMS (OMS, 2021, p. 02-12).

No Brasil, por sua vez, um recente estudo publicado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, aponta que no ano de 2023, 1.463 mulheres foram vítimas de feminicídio no Brasil, o que resulta em um crescimento de 1,6% comparado ao mesmo período do ano anterior, sendo este o maior número já registrado desde a tipificação legal do feminicídio, ocorrida no ano de 2015 (FBSP, 2024, p. 03).

Outra recente pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa DataSenado, intitulada Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher e que versou sobre aspectos relacionados à desigualdade de gênero e a agressões contra mulheres, traçou um panorama do fenômeno no Brasil. O estudo revelou que a violência sofrida por mulheres conhecidas pelas brasileiras é principalmente física (79%), seguida por psicológica (58%), moral (48%), patrimonial (25%) e sexual (22%). Convém destacar que, à exceção da violência física, todos os demais tipos de violência registram aumento significativo nas menções, de onde infere-se haver uma maior consciência das brasileiras sobre as várias formas de manifestação da violência contra mulheres no país (DATASENADO, 2021, p. 04-07).

Esse é o contexto que justifica o desenvolvimento do presente estudo, elaborado com base em revisão bibliográfica de livros, artigos científicos, bem como em dados estatísticos relacionados ao tema. Os estudos decoloniais foram o referencial teórico adotado, uma vez que estes constituem um aporte que conjuga teorizações de diversas áreas do conhecimento e que viabilizam a compreensão das questões de gênero e das relações de poder que possibilitam a transmissão intergeracional da violência contra a mulher.



## 1 COLONIALIDADE: A HERANÇA DO COLONIALISMO

Situar temporalmente a historicidade da posição marginal da mulher na dinâmica social não é uma tarefa fácil e não é possível afirmar que tal condição exsurja com a colonização da América Latina ou do Brasil. Isso não obstante, a condição colonial experienciada por países colonizados proporcionou que os estatutos de poder aplicados nas relações entre homens e mulheres na “metrópole” fossem trasladados para a colônia e aqui fossem ainda mais degradados pelo fator racial, conforme se verá adiante (Gomes, 2016, p. 74; Marques, 2020, p. 206).

Nessa esteira, cabe apresentar a distinção entre colonialismo e colonialidade. A primeira expressão refere-se a uma relação política e econômica, através da qual a soberania pertence a outro povo ou nação. A colonialidade, a seu turno, diz respeito a um padrão de poder que emerge como resultado do colonialismo moderno, não se constituindo em uma relação formal de poder, mas sim na forma pela qual o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas articulam-se entre si, através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. A colonialidade não é simplesmente o resultado ou a forma residual de qualquer tipo de relação colonial. A colonialidade, mais do que isso, é mantida viva nos “manuais de aprendizagem, nos critérios de um bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos súditos”, dentre outros aspectos da nossa experiência moderna, de modo que “respiramos colonialidade em modernidade no dia a dia” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

A colonialidade é, então, mais duradoura que o colonialismo e está presente no conjunto de discursos, práticas e atitudes, que tem como principal objetivo a subalternização dos povos colonizados e a permanência da hegemonia da nação colonizadora. A distinção entre colonialidade e colonialismo permite, pois, compreender a continuidade das formas



coloniais de dominação, mesmo findas as administrações coloniais, bem como demonstrar que as estruturas de poder e subordinação postas passam a ser reproduzidas pelos mecanismos do sistema-mundo colonial-moderno (Quijano, 2005, p. 227).

María Lugones, por sua vez, empresta ao termo colonialidade significado ainda mais amplo, de modo a que ele alcance não somente uma classificação de povos segundo a colonialidade do poder, mas também o “processo de redução ativa das pessoas, a desumanização que as torna aptas para a classificação, o processo de sujeitificação e a investida de tornar o/a colonizado/a menos que seres humanos”. É nessa medida que a autora sustenta que a colonialidade, no que pertine ao gênero, ainda está conosco, consubstanciada na intersecção de gênero/classe/raça como construtos centrais do sistema de poder capitalista mundial (Lugones, 2014, p. 939).

É possível, ainda, compreender tal face do colonialismo como uma ampliação da ideia foucaultiana de poder disciplinar, na medida em que a estrutura do Estado moderno, configurada pela relação colonial entre Estados cênicos e de periferia, se expande para uma estrutura mais ampla e de caráter mundial. Nessa perspectiva, Santiago Castro-Gomez, identifica a atuação dos dispositivos disciplinares do Estado moderno atuando de dois modos: internamente, na tentativa de criar identidades homogêneas por meio de políticas de subjetivação e, externamente, na tentativa de garantir o fluxo de matérias-primas da periferia para o centro. Na expressão do citado autor:

*El concepto de la “colonialidad del poder” amplía y corrige el concepto foucaultiano de “poder disciplinario”, al mostrar que los dispositivos panópticos erigidos por el Estado moderno se inscriben en una estructura más amplia, de carácter mundial, configurada por la relación colonial entre centros y periferias a raíz de la expansión europea. Desde este punto de vista podemos decir lo siguiente: la modernidad es un “proyecto” en la medida en que sus dispositivos disciplinarios quedan anclados en una doble gobernabilidad jurídica. De un lado, la ejercida hacia adentro por los estados nacionales, en su intento por crear identidades homogéneas*



*mediante políticas de subjetivación; de otro lado, la gubernamentalidad ejercida hacia afuera por las potencias hegemónicas del sistema-mundo moderno/colonial, en su intento de asegurar el flujo de materias primas desde la periferia hacia el centro. Ambos procesos forman parte de una sola dinámica estructural (Castro-Gómez, 2000, p. 153).*

Essa identificação da continuidade das relações de colonialidade nas esferas econômica e política, mesmo superada a relação colonial, conduziu Aníbal Quijano a cunhar a expressão colonialidade do poder, como um modelo de exercício da dominação que interliga a formação racial, o controle do trabalho, o Estado e a produção de conhecimento (Quijano, 1992, p. 93).

A elaboração original de Quijano sobre o colonialismo do poder é ampliada por Mignolo para designá-lo como um processo que estaria ligado a cinco domínios: “a) controle da economia; b) controle da autoridade; c) controle da natureza; d) controle do gênero e da sexualidade; e) controle da subjetividade e do conhecimento” (Mignolo, 2010, p. 12). O que interliga esses cinco domínios da matriz do poder é a enunciação, ou seja, é na enunciação que se (con)formam subjetividades favoráveis à colonialidade do saber e do ser, mas, paradoxalmente é também no lócus da enunciação que pode ser encontrada a ação descolonial. Dito de outro modo, à ação decolonial mais importa a enunciação que o enunciado (Mignolo, 2017, p. 06).

Aqui estamos diante de outra dimensão fundamental da matriz colonial de poder: a dimensão epistêmica e epistemológica do eurocentrismo ou, em outras palavras, a colonialidade do saber, expressão utilizada para significar a apropriação ou ocultação da cultura do colonizado, de forma a impor-lhe o conhecimento ocidental que, pretendendo ser universalizante, inferioriza o conhecimento não europeu agindo como um dispositivo de conhecimento colonial e imperial (Lander, 2005, p. 13).

De outra banda, a par do impacto da colonialidade na esfera econômica-política (colonialidade do poder), e na esfera epistemológica (colonialidade



do saber), temos ainda a colonialidade do ser, como a expressão ontológica dessa colonialidade sobre a experiência vivida pelos seres humanos na relação colonial.

A colonialidade do ser surgiu a partir do momento em que se indagou se os índios possuem ou não alma. A partir de tal questionamento foram criadas novas identidades, de modo hierarquizado, segundo uma escala de humanidade que variava de acordo com a cor da pele (Maldonado-Torres, 2007, p. 132). Estava demarcada, por conseguinte, a diferença colonial entre colonizadores e colonizados, baseada na raça e que Walter D. Mignolo assim conceituou:

A diferença colonial é o espaço onde emerge a colonialidade do poder. A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta (Mignolo, 2003, p. 10).

Maldonado Torres afirma que o significado de “raça” mudou ao longo dos séculos, identificando uma semelhança entre o racismo do século XIX e a atitude dos colonizadores em relação a ideia de graus de humanidade. Ele sugere, entretanto, que no contexto colonial, o termo serviu para designar algo mais sutil, mas ao mesmo tempo mais penetrante do que o que transparece em primeira instância no conceito de raça: uma atitude caracterizada pela “suspeita permanente sobre a humanidade do sujeito”, o que resta bem estampado no seguinte excerto:

*Debajo del “yo pienso” podríamos leer “otros no piensan”, y en el interior de “soy” podemos ubicar la justificación filosófica para la idea de que “otros no son” o están desprovistos de ser. De esta forma descubrimos una*



*complejidad no reconocida de la formulación cartesiana: del “yo pienso, luego soy” somos llevados a la noción más compleja, pero a la vez más precisa, histórica y filosóficamente: “Yo pienso (otros no piensan o no piensan adecuadamente), luego soy (otros no son, están desprovistos de ser, no deben existir o son dispensables) (Maldonado-Torres, 2007, p. 144).*

A diferença colonial constitui-se, destarte, como diferença ontológica entre o ser e o que está abaixo do ser. A colonialidade do ser expressa-se através da invisibilidade e da desumanização, alcançando a “violação do sentido de alteridade humana, a ponto de o alter ego se transformar em um subalter”. Essa estratégia, utilizada habitualmente em situações de guerra, “é transformada em um assunto comum através da ideia de raça, que desempenha um papel crucial na naturalização da antiética da guerra para por meio de práticas de colonialismo e escravidão racial” (Maldonado-Torres, 2007, p. 150).

## 2 A TRANSGERACIONALIDADE DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Considerando as reflexões teóricas até aqui empreendidas e as relações estabelecidas com sustentáculo na colonialidade, percebe-se que os altos índices de violência de gênero são o resultado da violência política e social ecoando no contexto familiar e produzindo uma “socialização mediada pela violência como forma de solucionar os conflitos” e cujo resultado são “homens e mulheres que produzem e reproduzem essas formas de relação nos âmbitos privados e público” (Viveros Vigoya, 2018, p. 83).

A lógica colonial inculcou nos sujeitos posições binárias e reciprocamente hierárquicas que os distinguiu entre humanos e não humanos, brancos e não brancos, racionais e irracionais, dominantes e dominados. Nessa linha de clivagens, as diferenças fenotípicas entre colonizador e colonizado introjetaram a noção de raça como um instrumento de dominação social que, posteriormente, servirá de fundamento para outros binômios hierárquicos.



Sobre a ideia de raça como instrumento de legitimação das relações de dominação impostas pela conquista, Quijano assim leciona:

Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (Quijano, 2005, p. 03).

Maldonado Torres argumenta que para entender a conquista é necessário examinar três pontos fundamentais: a sexualidade masculina como causa da agressão, a feminização dos inimigos como dominação simbólica e a dependência da exploração do trabalho das mulheres. Segundo afirmado, estes pontos se fundem e se naturalizam com a ideia de uma suposta inferioridade intrínseca dos sujeitos de cor e na ideia de raça que emerge e se propaga a partir da colonização das Américas. Desse modo, o autor explica que:

*Una vez los tales son vencidos en la guerra, se les ve como perpetuos sirvientes o esclavos, y sus cuerpos vienen a formar parte de una economía de abuso sexual, explotación y control. La ética del ego conquiro deja de ser sólo un código especial de comportamiento, que es legítimo en periodos de guerra, y se convierte en las Américas – y gradualmente em el mundo entero –, por virtud del escepticismo misantrópico, la idea de raza y la colonialidad del poder, en una conducta que refleja la forma como las cosas son (una lógica de la naturalización de diferencias jerarquizadas socialmente, que alcanzará su clímax en el uso de las ciencias naturales para validar el racismo en el siglo XIX). La concepción moderna del mundo está altamente relacionada con la idea del mundo bajo condiciones de conquista y guerra (Maldonado-Torres, 2007, p. 139).*



A esse comportamento do colonizador, fundado em um ego de conquista, de civilização e de ocidentalização, baseado em uma práxis irracional de violência, atribuiu-se a designação de *ego conquiro*. Rudy Montano define *ego conquiro* nos seguintes termos:

*El ego conquiro nació, se manifestó y se consolidó durante la época de la América colonial. Desde nuestro punto de vista, se puede afirmar que el ego conquiro se construyó en torno a cuatro aspectos: en primer lugar, el encuentro con el nuevo mundo; en segundo lugar, la construcción de un “discurso” en el que el indígena queda “integrado” a la nueva cultura occidental; en tercer lugar, el sometimiento y en cuarto lugar, la civilización, es decir, introducir al indígena a la visión de ciudadanía desde la visión de la modernidad (Montano, 2018, p. 15).*

Os quatro aspectos sob os quais o *ego conquiro* é construído são assim explicados pelo autor: o encontro com o Novo Mundo não é imbuído de um propósito científico, mas sim de exploração. Após, o conquistador encontra o conquistado e apresenta-lhe o discurso da dominação. O conquistador não se vale de uma “declaração de submissão”, mas sim de um discurso “que o futuro conquistado deve aceitar”. Por fim, o conquistador subjuga os indígenas por violência e impõe sua hegemonia ao grupo, de forma a incutir-lhe “atitude de desprezo, de desvalorização, de reduzir os indígenas a nada”. Em consequência, o conquistador atribui civilização ao conquistado, tornando-o um cidadão. “No entanto, essa mudança implica que o conquistado não será um cidadão do mesmo nível que o cidadão europeu. Sua inserção em ‘cidadania’ será em um nível mais baixo, como subjugado, escravizado” (Montano, 2018, p. 15-17).

Enrique Dussel sustenta que a conquista do “Novo Mundo” teria sido a afirmação prática do *ego conquiro* e da negação do Outro em sua distinção. O Outro foi “sujeitado, subsumido, alienado a se incorporar à Totalidade dominadora como coisa, como instrumento, como oprimido, como ‘encomendado’, como ‘assalariado’ (nas futuras fazendas), ou como africano escravo” (Dussel, 1993, p. 44).



No plano filosófico, Dussel explica que o *ego conquiro* - “conquisto, logo existo” - precede o *ego cogito* - “penso, logo existo”. Em outras palavras, o *ego conquiro* é o fundamento prático do “eu penso”. Nessa linha de raciocínio, o estudo da natureza do ser surge da dominação sobre os outros periféricos. É na opressão do Outro que emerge o questionamento da racionalidade do índio, inculto, um selvagem que não detém a cultura do centro (Dussel, 2005, p. 30). Assim, o *ego conquiro* é a condição de existência do *ego cogito* que, pautada na expansão colonial, subalterniza o corpo, a existência e os conhecimentos dos colonizados.

Todo esse processo de implantação de uma ética de guerra em solo latino-americano produziu a subjetividade *ego conquiro* que, ao final, resultou em uma corrente de subalternização: “homens brancos que subalternizavam mulheres brancas; ambos que subalternizavam não-homens e não-mulheres racializados; não-homens racializados que subalternizavam não-mulheres racializadas” (Marques, 2016, p. 109).

É nessa trama que parece estar o fundamento para a naturalização da posição superior do masculino em relação ao lugar subalterno a que o feminino foi confinado. Nesse sentido é também o entendimento de María Lugones, que sustenta a existência de uma lógica de constituição mútua entre a colonialidade do poder e o sistema de gênero expressa nos seguintes termos:

*Entender el lugar del género en las sociedades precolombinas nos rota eleje de comprensión de la importancia y la magnitud del género en la desintegración de las relaciones comunales e igualitarias, del pensamiento ritual, de la autoridad y el proceso colectivo de tomada de decisiones, y de las economías. Es decir, por un lado la consideración del género como imposición colonial – afecta profundamente el estudio de las sociedades precolombinas, cuestionando el uso del concepto – género como parte de la organización social. Por el otro, la comprensión de la organización social precolonial desde las cosmología y prácticas precoloniales son fundamentales para llegar a entender la profundidad y alcance de la imposición colonial. Pero no podemos hacer*



*lo uno sin lo otro. Y, por lo tanto, es importante entender hasta qué punto la imposición de este sistema de género fue tanto constitutiva de la colonialidad del poder como la colonialidad el poder fue constitutiva de este sistema de género. La relación entre ellos sigue una lógica de constitución mutua (Lugones, 2008, p. 92).*

Sob essa mesma perspectiva, Silvia Rivera Cusicanqui, em análise à miscigenação colonial andina, aponta a ocorrência de um duplo processo de colonização: cultural e de gênero, asseverando que a violência doméstica cresce em espiral “à medida em que as pressões de aculturação se intensificam sobre as famílias, de onde a autoridade e o exemplo passam a ser regidos pela figura masculina aculturada, que renega e despreza sua própria companheira ou sua mãe” (Cusicanqui, 2010, p. 194).

No processo de colonização, mulheres e homens na colônia foram ambos racializados e sexualizados, ao mesmo tempo em que o gênero foi implantado como uma poderosa ferramenta para destruir as relações dos colonizados através da separação de homens e mulheres e da criação de antagonismos entre eles. Construções de gênero europeias introduziram hierarquias internas que quebraram a solidariedade entre homens e mulheres, destruindo laços anteriores baseados na complementaridade e reciprocidade. No lugar de uma colaboração harmoniosa, os colonizadores europeus posicionaram homens e mulheres como antagonistas. A violência sexual, a exploração e os sistemas de concubinação, foram usados pelos colonizadores para impor novas hierarquias que foram institucionalizadas com o colonialismo (Mendoza; Silva; Sila Filho, 2019, p. 310).

Segundo Rita Laura Segato (Segato, 2012), o sistema de gênero da colônia foi modificado perigosamente, na medida em que a noção de gênero do colonizador interveio na estrutura de relações da aldeia, apreendendo-as e reorganizando-as a partir de dentro, introduzindo uma ordem diferente – ultra-hierárquica – mas que mantém a aparência de continuidade, de modo a criar o que ela denomina de verossimilhança entre o gênero “igualitário” da



modernidade colonial e seu correlato hierárquico da ordem pré-intrusão. Esse novo ordenamento de gênero hierarquizado é atribuído, segundo Segato, aos seguintes fatores:

(...) a superinflação dos homens no ambiente comunitário, no seu papel de intermediários com o mundo exterior, ou seja, com a administração do branco; a emasculação dos homens no ambiente extracomunitário, frente ao poder dos administradores brancos; a superinflação e universalização da esfera pública, que na condição de espaço público era habitada ancestralmente pelos homens, e o conseqüente colapso e a privatização da esfera doméstica; e a binarização da outrora dualidade de espaços, resultante da universalização de um dos seus dois termos quando constituído agora como esfera pública, por oposição ao outro, constituído como espaço privado (Segato, 2012, p. 118).

Conforme descrito por Segato (2012, p. 121-122), nas comunidades rurais e nas aldeias indígenas, o gênero era marcado por uma dualidade hierárquica que organizava os espaços, as tarefas, a distribuição de direitos e deveres. Havia plenitude ontológica e política entre os membros que compunham o mundo-aldeia. Na nova ordem dominante, não há dualidade, mas sim binarismo. A mulher fica confinada no espaço doméstico que foi totalmente despolitizado e reduzido ao núcleo familiar; de outro lado, o homem ocupa o espaço público que, por sua vez, passou a capturar e monopolizar todas as deliberações e decisões relativas ao bem comum geral.

Flávia Biroli também denuncia a criação de fronteiras entre as esferas pública e privada, alertando que tais fronteiras “privatizam problemas e desvalorizam experiências, legitimam o controle seletivo sobre os corpos e justificam relações de autoridade que restringem a autonomia das mulheres, permitindo roubar-lhes tempo e voz”. Essa cisão entre o público e o privado implica em lugares distintos a serem ocupados por mulheres e homens. Afora isso, a despolitização do espaço privado tem repercussão diversa quando convergem gênero, raça, classe e sexualidade, de forma que



mulheres negras e pobres têm menor poder de politizar suas necessidades e seus interesses, precisando trilhar um caminho mais longo e difícil, o que as colocam em situação de desvantagem em relação aos grupos que detêm recursos para fazer valer seus interesses junto ao Estado e no debate público (Biroli, 2018, p. 37).

Todo esse processo redundou na existência do patriarcado, entendido este como “um modo universal, geográfico e histórico, de relacionamentos, nos quais a política sexual implica no fato de que os homens estabelecem as regras de poder e de controle social”. No patriarcado, o projeto de dominação implantado identifica a mulher com a natureza, devendo ambas ser submetidas pelo homem/macho. Esta organização patriarcal estrutura a família pequeno-burguesa contemporânea e sua naturalização é herdada na constituição de famílias abusivas (Narvaz; Koller, 2004, p. 04).

Nesse cenário, o que se tem é a repetição da violência até alcançar um efeito de normalização de uma paisagem de crueldade, que passa a promover nas pessoas a falta de empatia de modo a dessensibilizá-las em relação ao sofrimento alheio. Ou seja, essa violência não pode ser pensada fora das estruturas econômicas capitalistas predatórias, uma vez que a crueldade habitual é diretamente proporcional às formas de gozo narcisista, consumista e de isolamento dos sujeitos. Nesse estado de coisas surge, então, a exigência constante ao homem de provar-se homem, ao que ela denomina de mandato de masculinidade, isto porque a masculinidade é um status, um título sujeito à caducidade que demanda ser renovado e ter a sua vigência comprovada perante os olhos dos demais (Segato, 2018, p. 27-29).

Na América Latina, sob o influxo desses mandatos de masculinidade, muitos homens dos grupos subalternizados têm agido como se acreditassem que fortalecer sua masculinidade e sua autoridade sobre as mulheres fosse uma parte essencial de sua emancipação. A violência estrutural e simbólica



de raça e classe das quais eles têm sido vítimas tem se prolongado na violência político-militar e, em consequência, tem sido transferida para novas formas de violência interpessoais dentro das mesmas comunidades (Viveros Vigoya, 2018, p. 161).

A ligação entre a violência masculina nos espaços privados e o contexto macrossocial em que estes estão inseridos vem de longa data. A própria história da América Latina exemplifica a transposição entre violências estruturais, resultantes da conquista e colonização europeia, e violências de gênero cotidianas, da qual foram vítimas as mulheres e os homens colonizados. Essa violência “se reproduz no tempo, em cadeia, em espiral e em espelhos, conformando um continuum do qual as categorias de violência estrutural, violência simbólica, violência cotidiana e violência íntima se superpõem ou se alteram” (Viveros Vigoya, 2018, p. 158-159).

Dessa sorte, as reflexões empreendidas a partir do paradigma decolonial consideram as heranças coloniais do Império espanhol e português na América durante os séculos XVI ao XX. Essas heranças são heranças de “larga duración” inscritas sobre o corpo social deste continente e que perduram, embora transformadas, até hoje, sob a roupagem do que a teoria social contemporânea chama de “modernidade” (Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, 2007, p. 04).

Esses efeitos de longa duração da colonialidade do poder sobre as identidades masculinas alcançam as masculinidades hegemônicas, mas também as masculinidades subordinadas. Nesse sentido, “homens dominados têm agido como se acreditassem que fortalecer sua masculinidade e sua autoridade sobre as mulheres fosse uma parte essencial de sua emancipação” (Viveros Vigoya, 2018, p. 161).

O que se observa, destarte, é que a violência penetra no inconsciente coletivo e vai sendo replicada de forma ostensiva. Ela é transmitida por várias gerações, formando um verdadeiro ciclo de violência que se protraí no tempo,



com o amparo social e cultural, denotando o seu caráter transgeracional (Narvaz; Koller, 2006, p. 399). O agir violento, por conseguinte, é inscrito no inconsciente individual e coletivo e passa a ser retransmitido para as futuras gerações tal qual um espólio que passa de pai/mãe para o/a filho/filha, tendendo à naturalização e à perpetuação.

O que temos, então, é que a estrutura colonial – calcada na racialidade e, a partir dela, em outros tantos binarismos hierarquizados – conduziu-nos à internalização do lugar subalterno da mulher e, a partir disso, à manutenção viva e repetida da violência de gênero.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises empreendidas, restou evidenciada a contribuição da introdução, na colônia, da lógica de gênero trazida pelo colonizador/conquistador para a constituição do processo violentogênico das relações de gênero aqui desenvolvidas. Da mesma forma, a permanência da ética/não ética de guerra, externada através do *ego conquiro*, continua a produzir uma cadeia de subalternizações baseadas na raça e no gênero.

Partindo-se da diferenciação entre o colonialismo e a colonialidade, bem como do pressuposto de que esta última se refere a uma estrutura de dominação e exploração que não se encerra com a emancipação das colônias, torna-se possível a compreensão da manutenção do legado da violência na constituição das subjetividades dos colonizados. Com efeito, a lente decolonial possibilita opor objeções ao projeto moderno, eurocêntrico e ocidentalizante, denunciando e questionando as discriminações que constituem seus alicerces, que sustentam hegemonias e que produzem subjetividades subalternas.

Pode-se afirmar, assim, que o que se apresenta na contemporaneidade é a transgeracionalidade da violência contra a mulher, calcada no sistema



de gênero colonial moderno, que é alimentado pelo *ego conquiro*, “revisto, maximizado, perpetuado, assimilado e reproduzido pela subjetividade dos sujeitos colonizados, de modo que a não-ética de guerra permanece produzindo suas vítimas” (Marques, 2016, p. 43).

De outra sorte, considerada a historicidade do gênero e tendo em conta que as “masculinidades são configurações da prática que são construídas, reveladas e transformadas ao longo do tempo” (Connel; Messerschmidt, 2013, p. 271), pôde-se reflexionar sobre projetos que viabilizem a ressignificação das relações hierarquizadas e generificadas, em especial a remodelação das subjetividades masculinas forjadas segundo mandatos de masculinidade associados à guerra e à crueldade.

Insta destacar, por derradeiro, a importância de análises interdisciplinares, em que sejam oportunizados espaços de escuta e experimentação de outros fazeres, como enfoque central na construção de novas formas de atenção a mulheres em situação de violência baseada no gênero.

## REFERÊNCIAS

BIROLI, Flávia. **Gênero e Desigualdades**: limites da democracia no Brasil. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. Lei n. 11.340, de 07 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 8 ago. 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm).



CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistémica y el problema de la invención del Otro. En E. Lander (comp.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas, p. 145- 162, 2000. Disponível em: [http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/castro\\_gomez.pdf](http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/castro_gomez.pdf). Acesso em: 12 fev. 2021.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2013000100014&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2013000100014&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 20 abr. 2021.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Violencia (re) encubiertas en Bolivia**. La Paz: Mirada Salvaje, 2010.

DUSSEL, Enrique. **1492 O Encobrimento do outro**. A origem do “mito da modernidade”. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (org.) **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americana, p. 55-70, 2005. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624093038/5\\_Dussel.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624093038/5_Dussel.pdf). Acesso em: 14 set. 2021.

GOMES, Renata Raupp. Os “novos” direitos na perspectiva feminina: a constitucionalização dos direitos das mulheres. *In*: WOLKMER, Antonio Carlos; LEITE, José Rubens Morato (org.). **Os “novos” direitos no Brasil**: natureza e perspectivas: uma visão básica das novas conflituosidades jurídicas. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, p. 71-110, 2016. Acesso em: 14 set. 2021.

FBSP. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. BUENO, Samira *et al.* **Feminicídios em 2023**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. Disponível em: <https://apidspace.universilab.com.br/server/api/core/bitstreams/eca3a94f-2981-488c-af29-572a73c8a9bf/content>. Acesso em: 10 mar. 2024.

INSTITUTO DE ESTUDIOS SOCIALES CONTEMPORÁNEOS. Editorial. **Nómadas**. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, Bogotá, n. 26, p. 4-5, 2007. Disponível em: <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/23-articulos-26/289-Editorial-N%C3%93MADAS-No.-26>. Acesso em: 10 jan. 2021.



INSTITUTO DE PESQUISA DATA SENADO. **Pesquisa DataSenado: Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher 2021**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/arquivos/violencia-domestica-e-familiar-contra-a-mulher-2021>. Acesso em: 20 jan. 2022.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. Em: Edgardo Lander (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, p. 08-23, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, n.9, p. 73-101, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600906>. ISSN 1794-2489. Acesso em: 12 set. 2021.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 22, n.3, p. 935-952, 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre a colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. *In.*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. GROSFUGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 127-168, 2007. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfuguelcastrogoomez.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

MARQUES, Clarice Gonçalves Pires. **Colonialidade e feminicídio: superação do -ego conquiro - como desafio ao Direito**. OPINION JURIDICA, v. 19, p. 201-226, 2020.

MARQUES, Clarice Gonçalves Pires. **Direito e feminilidade: crítica ao discurso jurídico colonial na lei do feminicídio**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2016. 177 p. Disponível em: <http://www.editorafi.org>. Acesso em: 10 out. 2021.

MENDOZA, Breny; SILVA, Letícia Pilger da; SILVA FILHO, Suéilton de Oliveira. A colonialidade do gênero e poder: da pós-colonialidade à decolonialidade. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 290-318, feb. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78777>. Acesso em: 20 abr. 2021.



MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 505 p. 2003.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Ediciones del signo, 2010. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=LIXFvPWJtW4C&printsec=frontcover&dq=Desobediencia+epist%C3%A9mica:+ret%C3%B3rica+de+la+modernidad,+l%C3%B3gica++de+la+colonialidad+y+gram%C3%A1tica+de+la+descolonialidad&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwj-rNzmrHvAhUwK7kGHRPaDzAQ6AEwAHoECAYQAg#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 25 jan. 2021.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

MONTANO, Rudy. El ego conquiro como inicio de la modernidad. **Teoría y Praxis**. v. 32, p. 13-27, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5377/typ.v0i32.6389>. Acesso em: 15 set. 2021.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Famílias, gêneros e violências: Desvelando as tramas da transmissão transgeracional da violência de gênero. **Violência, gênero e políticas públicas**, v. 2, p. 149-176, 2004. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/344077247\\_FAMILIAS\\_GENEROs\\_E\\_VIOLENCIAS\\_Desvelando\\_as\\_tramas\\_da\\_transmissao\\_transgeracional\\_da\\_violencia\\_de\\_genero\\_1](https://www.researchgate.net/publication/344077247_FAMILIAS_GENEROs_E_VIOLENCIAS_Desvelando_as_tramas_da_transmissao_transgeracional_da_violencia_de_genero_1). Acesso em: 20 jan. 2021.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Silvia Helena. A concepção de família de uma mulher-mãe de vítimas de incesto. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. p. 395-406, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722006000300008&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722006000300008&lng=en) Acesso em: 18 set. 2021.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidad y modernidad/racionalidad**. Perú Indígena. 13 (29), 11-20. 1992. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5698653/mod\\_resource/content/2/quijano.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5698653/mod_resource/content/2/quijano.pdf). Acesso em: 20 jan. 2021.



QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, p. 227-278, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em: set. 2021.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-cadernos CES**, n. 18, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/1533>; DOI: <https://doi.org/10.4000/eces.1533>. Acesso em: 12 fev. 2021.

SEGATO, Rita Laura. **Contra-pedagogías de la crueldad.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

VIVEROS VIGOYA, Mara. **As cores da masculinidade:** experiências interseccionais e práticas de poder na Nossa América. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018.

WORLD HEALTH ORGANIZATION *et al.* **Violence against women prevalence estimates, 2018:** global, regional and national prevalence estimates for intimate partner violence against women and global and regional prevalence estimates for non-partner sexual violence against women. 2021. Disponível em: <https://who.canto.global/s/KDE1H?viewIndex=0&column=document&id=tfgc8uqvuh0b1157tevomtch1j>. Acesso em: 20 jan. 2022.



# RELAÇÃO SOCIEDADE-NATUREZA: EPISTEMOLOGIAS DE UMA NEUROSE?

João Fernandes de Castro Neto Segundo<sup>1</sup>

Reginaldo José de Souza<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de nossas pesquisas no âmbito do projeto “Natureza e Psique: Geografia, Psicanálise e o Mundo Contemporâneo” que, por sua vez, abarca o subprojeto “Relação Sociedade-Natureza: Epistemologia de uma Neurose”, mesmo título do ensaio aqui apresentado. Antes de tudo, agradecemos à Universidade Federal da Fronteira Sul pela concessão de recursos aos projetos, no formato de bolsa de iniciação científica, via Edital 121/GR/UFSF/2021.

Com os estudos e investigações, a partir destes projetos, há o propósito de compreender as relações entre as representações da natureza na psique e como tais representações conduzem comportamentos sociais de escape do domínio natural. Para isso, considera-se conexões interdisciplinares entre distintos campos do conhecimento, como a Geografia e a Psicanálise, a fim de entender o dilema humano com a natureza e seus possíveis desencadeamentos de traumas, angústia e neuroses diante da magnitude natural.

Compreender as ações e as interações entre a natureza e a sociedade demanda assimilar uma pluralidade de perspectivas teóricas, discursos políticos e práticas econômicas. Atualmente, a sociedade industrializada se comporta de maneira contraditória perante a natureza. De um lado, pretende-se tê-la sob controle e, então, produzem-se tecnologias várias a fim de

<sup>1</sup> Discente no Curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: joao.fernandes.segundo@grad.ufsc.br.

<sup>2</sup> Doutor e Mestre em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; Docente no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: reginaldo.souza@uffs.edu.br.



minimizar a imposição das dinâmicas naturais sobre o corpo humano. Por outro, são proferidos discursos que visam à natureza como um ente frágil, que demanda proteção e salvação a fim de aplacar o mal-estar de uma sociedade que adotou práticas perversas de exploração e consumo daquilo que passou a ser chamado de “bens” ou “recursos” naturais.

As ações de desmatamento, a poluição atmosférica, a poluição das terras e das águas, a produção de lixo tóxico, entre outros, são expoentes que marcam uma acentuada ação que pode ser considerada como impactante nos ecossistemas. Assim, cabe questionar os motivos dessas atitudes humanas em detrimento ao seu próprio local de vida.

Aqui, pretende-se discutir tais contradições, tendo-se como base o chamado complexo de Édipo e suas interferências nas neuroses humanas e o constante medo da natureza. Seria o medo da natureza o principal motivo das ações sistemáticas contra ela? Ao mesmo tempo, seria o medo de ficar sem a natureza que promove certas ações egocêntricas, que estariam por trás de processos, por exemplo, como a exploração de seres humanos sobre seres humanos e a concentração de riquezas?

Diante disso, propõe-se uma reflexão crítica com o objetivo de compreender as motivações de uma possível neurose sociedade-natureza em um mundo marcado pela inversão de comportamentos com a natureza em comparação com as respostas ao desconhecido, que eram dadas pelas sociedades antigas. Desta forma, apresentamos o ensaio dividido em três seções para organizar as ideias. Primeiro, uma reflexão sobre as neuroses como resultado de emoções contraditórias nos seres humanos, a partir das relações com a natureza. Em um segundo momento, será discutido o sentimento de desamparo e sua relação com o complexo de castração perante as forças da natureza. Por fim, será questionado um suposto papel salvacionista do ser humano que, em tese, pela necessidade de proteção do ego, coloca-se em posição de controlador da natureza, mesmo sabendo que isto não é possível.



# 1 O SER HUMANO E AS NEUROSES

Diariamente, os seres humanos são desafiados pela natureza que, por sua vez, não se importa com a sobrevivência de quaisquer espécies em seus respectivos ambientes, mesmo que sejam altamente transformados e artificializados, como no caso das cidades. A convivência entre sociedade e natureza vem produzindo uma série de neuroses e medos incessantes que influenciam o modo de vida dos sujeitos<sup>3</sup>. Neste contexto, aparentemente a grande motivação da vida em sociedade pode residir na necessidade de constituir aglomerações com o fito de amenizar os desafios impostos pela natureza.

Assim sendo, conforme Yi-Fu Tuan, para “a mente arcaica, o principal medo era de que o próprio cosmos poderia ruir momentaneamente. Até os grandes ciclos da natureza poderiam malograr a não ser que fossem mantidos por rituais e sacrifícios, incluindo sacrifícios humanos” (Tuan, 2005, p. 94).

Dessa forma, os medos e neuroses dos indivíduos correspondem a algo mais antigo e arcaico do que se imagina. Os antigos não ousavam desafiar a natureza e seus deuses, com receio de desencadear pestes, desastres e fome com uma possível mudança dos ritmos naturais<sup>4</sup>. Utilizavam de deuses,

<sup>3</sup> Até mesmo um imenso cientista não escapa do medo da natureza e do fato de que esta tem a capacidade de fazer cair por terra todas as suas certezas. Wulf (2016), ao descrever a experiência de Alexander von Humboldt na Venezuela, abordou passagens importantes sobre a angústia do naturalista durante o terremoto na cidade de Cumaná. No dia quatro de novembro de 1799, “Humboldt sentiu pela primeira vez o perigo que poderia ameaçar a sua vida e seus planos” (p. 98). A autora retoma as palavras do diário de Humboldt: “desconfiamos pela primeira vez do solo sobre o qual por tanto tempo havíamos pisado nossos pés com tanta confiança” (p. 99). “Um instante é suficiente para destruir longevas ilusões” (p. 397). Conforme a descrição de Wulf, mesmo com a compostura exterior do cientista que, ainda em perigo, procurou coletar dados do acontecimento, internamente ele sentiu um alvoroço. É justo esta aparente compostura do ser humano diante do imprevisível e incontrolável da natureza que nos chama atenção. Isto porque pode haver uma densa membrana de conflitos psíquicos entre ilusões, negações, impotências e, ao mesmo tempo, desejo de poder, que pode fazer da Psicanálise a grande ciência da condição humana neste mundo.

<sup>4</sup> Fustel de Coulanges em “A cidade antiga”, por exemplo, lembra que nas casas de antigos gregos e romanos havia o culto ao fogo sagrado no âmbito doméstico. Conforme o autor, “o fogo não cessava de brilhar diante do altar senão quando se extinguia toda uma família; a extinção do fogo e da família eram expressões sinônimas entre os antigos” (p. 34, 2021 [1864]) E, antes, ele sinaliza que infeliz seria a casa na qual o fogo sagrado se apagasse. Basicamente, a tragédia prevista terminaria em morte.



com características da natureza, para conciliarem a convivência angustiante com os entes naturais. Na sucessão da história, as sociedades foram se modificando e se tornando mais complexas. Entretanto, suas neuroses tendem a não cessar. As neuroses desenvolvidas diante de ocorrências da natureza ou de ações humanas forjaram noções básicas de proteção para amenizar a angústia humana na natureza.

Pode-se dizer que as neuroses de defesa estão relacionadas com necessidades humanas de evitar o sofrimento, mesmo que, inconscientemente, elas ainda trabalhem para manter as pessoas em uma posição de angústia. Uma neurose seria a expressão de um conflito entre os desejos inconscientes e as interdições conscientes.

A partir das neuroses, veio a concepção de histeria. Para Freud (1893-1895/1996), a histeria poderia gerar expressões corporais dos conflitos psíquicos e de um sofrimento emocional de grande intensidade afetando, dessa forma, o sujeito para esquecer ou afastar determinados sentimentos, frente aos quais o indivíduo se comprometera com sua autopreservação. Assim, a histeria também diz respeito à somatização, ou seja, à manifestação patológica do conflito psíquico desencadeado da neurose, no plano mental, e desdobrado em alguma disfunção corpórea, no plano biofísico.

A neurose de defesa está amparada no processo cujo sujeito afronta-se com uma determinada experiência traumática que se descreve a partir de um acontecimento tão angustiante que o indivíduo, inconscientemente, resolve “esquecer” aquela ocorrência, tornando-se um ato espontâneo sem que o próprio personagem tenha conhecimento, ativando-se o sintoma histérico. A experiência de Freud exemplifica isso:

---

Portanto, esta formação de compromisso entre a necessidade de manter certa ordem na vida e os rituais de evitação da morte é algo que remonta ao passado mais longínquo e, ao mesmo tempo, permanece nos ritos renovados do mundo contemporâneo.



Esses pacientes que analisei, portanto, gozaram de boa saúde mental até o momento em que *houve uma ocorrência de incompatibilidade em sua vida representativa* - isto é, até que seu eu se confrontou com uma experiência, uma representação ou um sentimento que suscitaram um afeto tão aflitivo que o sujeito decidiu esquecê-lo, pois não confiava em sua capacidade de resolver a contradição entre a representação incompatível e seu eu por meio da atividade de pensamento (Freud, 1894/1996, p. 55).

Neste contexto, transportando esta noção para o campo da relação humana com a natureza, tem-se os atos de prevenção de acontecimentos inesperados, notadamente no que diz respeito às ocorrências nas quais suas forças se mostram superiores aos indivíduos (furacões, erupções, terremotos, maremotos, nevascas, secas etc.). Assim, o corpo humano e a consciência, ao estarem em situação de inferioridade, valem-se do ego para garantir que a experiência da vida não seja ainda mais dolorosa no meio da natureza<sup>5</sup>.

Portanto, neste caso da relação sociedade-natureza, as neuroses de defesa seriam formas de tranquilização do ser humano para suplantar o desamparo. Mas, há de se destacar que as representações da natureza que surgem desse processo podem ser bastante contraditórias e colaborar com a acentuação das neuroses:

- a) Nega-se a natureza, por meio dos artifícios urbanos, da tecnologia e do controle do tempo. A vida urbana parece tentar reproduzir um ideal de ordem e previsibilidade, onde o projeto e o planejamento das ações da sociedade ao mesmo tempo que confortam o espírito, afastam o ser humano da verdade natural de sua própria condição: a morte.

<sup>5</sup> Neste ponto, nos questionamos se a arte imita a vida ou se a vida imita a arte. O recente filme do diretor Adam McKay, "Não olhe para cima" (2021), é uma interessante sátira sobre a sociedade que, mesmo diante da iminente extinção por conta da aproximação de um asteroide em rota de colisão com o planeta, insiste em continuar seu cotidiano como se nada estivesse para acontecer. Esta obra é uma sátira ao negacionismo que, em momento pertinente, também fez e faz pensar nas atitudes contrárias ao isolamento social com a pandemia da Covid-19 e a vacinação para prevenir a doença.



b) Transfigura-se a natureza<sup>6</sup>: nas situações em que a economia, a política e a cultura forjam interpretações e discursos sobre os eventos naturais atribuindo-lhes valores das figuras parentais que, a priori, teriam se prestado como ativadoras da consciência da lei e, portanto, da repressão. Assim, a natureza passou a ser vista como uma mãe que conforta ou um pai que castiga e as ações dos seus filhos seriam ajuizadas, compensadas ou punidas de acordo com os valores morais estabelecidos na história da civilização.

## 2 A CONDIÇÃO DE DESAMPARO

Os seres humanos, muito embora admiradores da razão e do pensamento como atributos que os fazem humanos, ou seja, diferenciam-lhes dos outros animais ou, até mesmo, retirem-lhes da própria animalidade, sentem angústia com a presciência da morte. Isto é algo que nos coloca em pé de igualdade com quaisquer presas que, assustadas, fogem dos seus caçadores o quanto podem ou se camuflam para que não se tornem alimentos de animais ferozes.

O temor da morte é uma característica humana e provém desde o seu nascimento, por estar introduzido em um ambiente que o inflama. Um bebê não suporta a dor da fome, o desconforto da sede ou das mudanças de temperatura. Não tendo a linguagem organizada a seu favor, ele chora estridentemente, não sabe o que é a morte, mas, desde muito cedo, não tolera o sofrimento.

<sup>6</sup> Suertegaray (2004) usou a expressão “transfiguração da natureza” para se referir aos desdobramentos e desafios da questão ambiental oriundos de impactos promovidos pelas ações humanas. Souza (2010) referiu-se à “transfiguração da natureza” como uma expressão que traduz as modificações impostas pela sociedade à natureza, mas, ao mesmo tempo, valorizando a manutenção daquilo que é mais essencial e próprio da natureza: por mais que tenhamos inúmeros objetos técnicos como parte de nosso cotidiano, todos eles frutos do artifício do pensamento, não seria possível negar que eles somente existem porque sua matéria prima foi a natureza. No contexto deste trabalho, inclinamo-nos em retomar esta expressão como uma estratégia teórica para tratar de possíveis transferências de fantasias da mente humana para a natureza.



O dilema do ser humano é que, depois de adulto, com certa autonomia de movimento e pensamento, ele sabe que não está completamente livre de sua condição original de desamparo. No entanto, as concepções sobre a natureza em nossa cultura parecem intentar suprimir o impossível: a superioridade objetiva da natureza sobre nossos corpos. Esta superioridade natural pode fazer com que sejam desenvolvidas neuroses, por meio das quais as pessoas, insatisfeitas com a sua submissão, querem se defender.

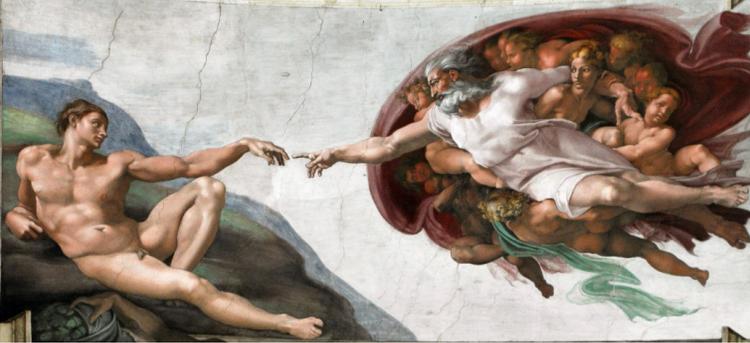
Diante disso, retoma-se um modelo de explicação freudiana que é o *complexo de Édipo*. O modelo edipiano é bastante interessante para tratar de uma relação neurótica do ser humano com a natureza ou, mais propriamente, de uma neurose sociedade-natureza<sup>7</sup>. Freud contextualiza o complexo de Édipo a partir da infância, principalmente em um estágio no qual a criança começa compreender que seu objeto de desejo materno não pode ser incorporado por ela em função da figura castradora paternal. Para os fins da ideia debatida neste texto, transmigra-se de um Édipo bruto da fase infantil para um civilizado da fase adulta.

Vale lembrar que, na obra “O Futuro de uma Ilusão”, Freud também apresenta uma interessante abordagem sobre o papel da religião como um desdobramento, que é possível afirmar, edipiano. Se, em um primeiro momento, a figura castradora ou legisladora pode gerar neuroses, como no caso da criança que descobre as irrealizações de seus desejos fusionais

<sup>7</sup> A consideração da relação sociedade-natureza como expressão neurótica foi apresentada por Souza (2022) no artigo “Humanidade Edipiana: desamparo, castração e a neurose sociedade-natureza”. Naquele trabalho, o autor propôs que a chamada “relação” sociedade-natureza pode ser algo questionável, tendo-se em vista o movimento de *negação* da natureza ao qual a sociedade vem obstinadamente se dedicando no decorrer da história. Exemplos deste movimento de *negação* são inúmeros, tais como: a mitificação de fenômenos da natureza, ou seja, a atribuição de uma forma antrópica aos fenômenos naturais (deuses das águas, dos ventos, da terra etc.), deidades criadoras do universo (como se algo tão imenso não pudesse ter surgido ou existir por si, sem a animação humana ou de um ser que seja próximo do humano), as leis, a industrialização, a mecanização da produção de bens, as cidades, enfim, todos os avanços tecnológicos produzidos para a sociedade não estar sujeita às dinâmicas naturais. Portanto, as questões lançadas por aquele autor seria algo do tipo: realmente nos relacionamos com a natureza? Se mais negamos a natureza do que nos relacionamos com ela, estaríamos constantemente renovando um compromisso neurótico entre nosso ego e a sublimidade do natural?

com os tabus das relações familiares, parece que, na fase adulta, a ausência de uma referência legisladora pode gerar uma angústia que precisa ser aplacada. Assim, o adulto que não teme mais os pais precisaria preencher o lugar vazio de sua própria maturidade e autonomia, em relação a eles, com outra (s) figura (s) de autoridade.

Figura 1 - A criação de Adão, Michelangelo, 1508-1512



Fonte: Wikimedia Commons. Domínio público.

A criação de Adão, de Michelangelo, parece representar muito bem este intento de uma busca adulta pela figura paternal legisladora a definir um destino ao homem lançado no mundo. Na fotografia seguinte, tem-se a imagem da manutenção das mãos que se direcionam a um deus, em louvor. Freud, no “Futuro de uma Ilusão”, não necessariamente teceu críticas destrutivas à religião, sobretudo porque a apresenta como um valor cultural tributário de alguma ordem social. Contudo, diante da exposta condição de imaturidade do ser humano ao apostar, ainda, na salvação de seus próprios males por meio da fé religiosa, o autor permite debater sobre a necessidade de superação desta condição não racional para que a humanidade resolva suas questões, inclusive o próprio mal-estar da civilização que gera patologias psíquicas e mais sofrimento, ao invés de seu contrário.

Figura 2 - Momento de louvor religioso



Fonte: Pixabay. Imagem livre de direitos de autor.

Diante do contexto que sugere a fragilidade humana em relação às forças da natureza, foram criados e estabelecidos determinados meios de proteção. Dessa forma, a sociedade, as cidades, a religião, os grupos e a própria ciência se expressaram como desdobramentos de uma necessidade de sobrevivência, em consequência da consciente vulnerabilidade.

A vida social (contato, interações, regramentos de convívio) é um traço dos conjuntos de indivíduos que representam e formam o contexto político, cultural e econômico de uma população. Porém, estes mesmos indivíduos possuem, iniciando pela sua fase infantil e carregando para a vida adulta, uma condição de desamparo que é a base e o fator primordial para as suas neuroses. Todavia, o que caracteriza uma neurose e qual sua relação com o desamparo?

Para Nasio (2007, p. 78), a neurose representa “um sofrimento psíquico provocado pela coexistência de sentimentos contraditórios de amor, ódio, medo e desejos incestuosos para com quem se ama e de quem se depende”. Seguindo esta linha de raciocínio, adentra-se na questão do complexo de Édipo.



Diante disso, o complexo de Édipo se apresenta como a primeira neurose fundada na infância, da qual, posteriormente, desdobrar-se-iam as neuroses da vida adulta. Dessa forma, o complexo de Édipo baseia-se fundamentalmente no desejo erótico da criança pela mãe. Entretanto, este desejo será reprimido pela representação paterna, em que esta figura freará seus impulsos, impondo um poder superior e resistência a este desejo.

Por isso, nestas relações que se desenvolvem com os pais, a criança situa-se em um convívio de contatos prazerosos com a sua mãe e conflituosos com o pai, personagem repressor. O *Falo* alimenta o ego da criança, confere-lhe relevância, mas, ao mesmo tempo, o medo de perdê-lo, tê-lo extirpado, castrado. O pai, representação repressora, promove a descentralização de um poder, o qual a criança pensava possuir completamente enquanto fusionada com a mãe.

Assim, os conflitos das representações psíquicas infantis, por meio da relação parental, podem desenvolver extensas neuroses das quais emergem sensações de abandono, fobias, angústias e histeria. A respeito dos traumas, Nasio destaca:

[...] um abandono real ou imaginário, que provoca imensa aflição na criança. Essa fantasia infantil de abandono resultará na fobia do adulto. Outro trauma possível é o dos maus-tratos, reais ou imaginários, que infligem uma dolorosa humilhação à criança. Essa fantasia de maus-tratos e de humilhação resultará na obsessão. Terceiro trauma, enfim, o mais espantoso, aquele em que a criança experimenta, durante um contato excessivamente sensual com o adulto de quem depende, um intenso e sufocante prazer (Nasio, 2007, p. 79).

Seria possível pensar nas neuroses humanas, desde as épocas mais iniciais de nossas vidas, como chaves de interpretação para as formas através das quais a sociedade industrializada passou a conceber a natureza? A centralidade e auto atribuição de importância dos seres humanos, diante da natureza, poderiam ser respostas inconscientes para fugir do sentimento de



impotência? O pensamento, a inventividade, a razão, comporiam o *falo* que afirmaria a supremacia do ser humano à natureza?

As crises edipianas sofridas pela criança suscitam neuroses que poderão afetá-la durante seu crescimento e, principalmente, na vida adulta, refletindo na relação ser humano-natureza. Ou seja, a vida dos seres humanos é calcada em diversas crises e neuroses que sempre os acompanham. Porém, o início destas crises estaria em suas relações com os pais e o impulso de desejo fusional a partir das representações parentais.

Perante essas representações, o medo da castração, segundo Nasio (2007, p. 27), geraria uma neurose por meio da qual “o menininho malicioso teme ser punido por seu pecado, punido com a mutilação de seu órgão viril, símbolo de sua potência, de seu orgulho e de seu prazer”. Dessa forma, as neuroses de castração desenvolvem-se a partir de embates com a fantasia que se cria sobre o pai, bem como, pelo sentimento de desamparo diante da superioridade dele. Frente esta idealização, por transferência, presumir-se-ia a natureza como ser repressor e castrador dos seres humanos. Por isso, as neuroses que acompanham os indivíduos desde o nascimento, a partir das interações entre criança e seus pais ou cuidadores, teria a potencialidade de produzir o sentimento de inferioridade que, mais tarde, nos adultos, teria uma parcela de energia psíquica direcionada para algum tipo *de aversão* à ou *negação da* natureza.

Aqui, vale dizer que a negação não seria somente no sentido da aversão ou medo, por exemplo, da ferocidade dos animais, da força das águas, das tempestades, dos terremotos etc. Também parece ocorrer um tipo de negação às avessas quando se trata das complexas relações da sociedade com a natureza. A sacralização, o profundo amor pela mãe terra, a vontade de salvar o planeta, enfim, os ideais de proteção, todos parecem ser bons exemplos daquilo que se trata como sendo negação reversa: ou seja, a natureza é tão potente e superior às forças e ao controle humano que é melhor, para o ego,



a fim de conservar sua integridade, que se pense que ela é frágil e demande desesperadamente pela atitude heroica do ser humano<sup>8</sup>.

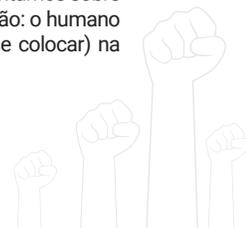
A representação maternal, no complexo de Édipo, está ligada sobretudo na relação entre mãe e criança e a excitação erótica produzida na criança no ato de abraçá-la, alimentá-la, banhá-la, enfim, em sua interação com ela. Assim, ter-se-ia o desenvolvimento de um desejo fervescente pela própria genitora e/ou cuidadora.

Dessa forma:

As relações do filho com sua mãe são para ele uma fonte contínua de excitação e satisfação sexual, a qual se intensifica quanto mais ela lhe der provas de sentimentos que derivem de sua própria vida sexual, beijá-lo, niná-lo, considerá-lo substituto de um objeto sexual completo. Seria provável que uma mãe ficasse bastante surpresa se lhe dissessem que assim ela desperta, com suas ternuras, a pulsão sexual do filho. Ela acha que seus gestos demonstram um amor assexual e puro, em que a sexualidade não desempenha papel algum, uma vez que ela evita excitar os órgãos sexuais do filho mais que o exigido pelos cuidados corporais. Mas a pulsão sexual, como sabemos, não é despertada apenas pela excitação da zona genital; a ternura também pode ser muito excitante (Freud, 1900 citado por Nasio, 2007, p. 7).

Diante do exposto acima, como se introduz a percepção do complexo de Édipo para compreender as relações cotidianas entre a sociedade e natureza?

<sup>8</sup> Becker (1973/2021) desenvolve uma reflexão profunda sobre o sentimento heroico. Este autor, ao reconhecer a monumentalidade da obra de Freud, parece também tecer uma crítica ao constructo teórico freudiano pautado na sexualidade como centro ativador da repressão. Becker apresenta a hipótese de que a morte realmente poderia ser o centro ativador das repressões e, por conseguinte, das neuroses humanas. Então, desta ideia viria toda a teorização sobre o heroísmo como algo que chama a atenção do ser humano, expressando o seu desejo de superioridade física e moral. Assim, o autor vai trabalhar com o contraponto entre o homem heroico e o homem anal, ou seja, de um lado o desejo de elevação espiritual e, de outro, a dura realidade do corpo terreno, sujeito aos fluxos de matéria e energia, faminto e, ao mesmo tempo, produtor de dejetos. O sujeito anal seria, assim, o obsessivo, nega sua própria morte a começar pela negação da merda que seu corpo produz, procura controlar e reter seus impulsos naturais e do mundo ao seu redor por não aceitar sua finitude. Logo, consideramos interessante tal teorização como uma contribuição da hipótese que levantamos sobre a estranha relação sociedade-natureza. Estranha relação porque pautada numa negação: o humano que não aceita estar sujeito às dinâmicas do mundo natural e se coloca (ou tenta se colocar) na posição de controle.





Aqui, considera-se duas possibilidades de leitura do complexo edipiano para compreender a formação de uma neurose na relação sociedade-natureza:

I) Por substituição: da criança envolvida pela mãe, passa-se ao adulto envolvido pela natureza;

II) Por inversão: da criança reprimida pela figura paternal legisladora, passa-se ao adulto reprimido pela superioridade das forças naturais<sup>9</sup>.

### 3 A NECESSIDADE DE PROTEÇÃO

A vida em sociedade está baseada na convivência e em necessidades de certos acordos para seu desenvolvimento e aprimoramento em relação ao meio ambiente. Segundo Tuan:

Modos arcaicos de vida têm sobrevivido na época moderna. Na floresta tropical como no deserto, pequenos grupos de pessoas com um conhecimento perspicaz do seu meio ambiente e com exigências bem modestas parecem ser capazes de levar vidas tranquilas sem sombra de medo (Tuan, 2005, p. 73).

As sociedades desenvolveram certas características para se manterem fixas a uma determinada região. No princípio da história das sociedades organizadas, as explicações mitológicas da realidade serviram para compreender o meio no qual se vivia, bem como traziam algum sentimento de segurança diante de fenômenos naturais superiores.

---

<sup>9</sup> Souza (2022) desenvolveu esta proposta considerando as representações da natureza que se apresentam numa espécie de imaginário midiático do mundo contemporâneo: a imagem da “mãe natureza”, sacralizada, protetora, geradora da vida e, portanto, alvo de cuidados e, se não práticas salvacionistas, ao menos, de belas palavras de ordem para que seja protegida. Também, a imagem do “pai natureza”, ou seja, de um ideal de masculinização da natureza, quando ela impõe o seu poder a fim de frear as travessuras do ser humano. Quando isto acontece, a produção do discurso sobre a natureza vem carregada por certo ressentimento nas situações em que as forças naturais se sobrepõem aos projetos humanos, como no caso de imensas tempestades, vendavais, tremores de terra, erupções vulcânicas, secas...



Com o surgimento da agricultura, estas sociedades se desprenderam do papel de coletar e caçar que, antes, era determinante para a sobrevivência. A mudança de comportamento nômade para o sedentário permitiu aos seres humanos uma nova rotina fundada em um certo rompimento com a dependência aos ritmos da natureza. A evolução humana, até chegar ao desenvolvimento da agricultura e, posteriormente, em modelos mais complexos de produção econômica, possibilitou outras formas de relacionamento com o dito mundo natural.

As evoluções também possibilitaram o desenvolvimento intelectual. Mas, com isso, também surgiram ou se acentuaram as neuroses oriundas da angústia do sofrimento, das doenças e da morte. Os deuses cumpriam um eficiente papel no aplacamento dos temores provenientes da incerteza e do desconhecido. Pode-se dizer que, historicamente, o pensamento humano tentou apaziguar suas relações com a natureza criando ideais de seres superiores, melhores que eles mesmos, mas, sempre ou quase sempre agindo a favor deles ou em acordo com os seus desejos. A situação de desamparo e a vontade de proteção teriam sido os ingredientes das religiões. Por exemplo:

O Egito foi abençoado com um meio ambiente confiável: o Sol fazia sua previsível trajetória através do céu, e o Nilo, graças à sua densa rede de afluentes na nascente, na África subsaariana, transbordava regularmente. Por essa razão, o Sol e o Nilo eram as duas supremas divindades do antigo Egito. Confiabilidade é, no entanto, um termo relativo (Tuan, 2005, p. 92).

Parece que sociedades antigas temiam o fato de que, se as atitudes frente aos seus deuses não correspondessem às suas necessidades, eles poderiam infringir castigos através da destruição das plantações, revolta das águas ou infertilidade das terras. Diante disso, também parece que os seres humanos jamais *enfrentaram a natureza a partir da natureza*. Suas relações se basearam sempre nas ilusões surgidas do desamparo e, conseqüentemente,



da necessidade de apoiar-se em um ser superior que traria prosperidade e segurança diante das intimidações.<sup>10</sup>

Ademais, a produção de excedentes agrícolas, o armazenamento de sementes e o desenvolvimento da irrigação teriam sido reflexos de uma investida dos seres humanos contra um meio ambiente opressor, que possui suas diferentes maneiras de amedrontar os indivíduos.

Diante do contexto acima, os seres humanos se portaram frente à natureza, inicialmente, como uma tentativa exacerbada de sobrevivência a partir do domínio da agricultura, sedentarização, vida em sociedade e suas religiões (explicações mitológicas do mundo). De acordo com Freud:

A civilização humana, expressão pela qual quero significar tudo aquilo em que a vida humana se elevou acima de sua condição animal e difere da vida dos animais - e desprezo ter que distinguir entre cultura e civilização -, apresenta, como sabemos, dois aspectos ao observador. Por um lado, inclui todo o conhecimento e capacidade que o homem adquiriu com o fim de controlar as forças da natureza e extrair a riqueza desta para a satisfação das necessidades humanas; por outro, inclui todos os regulamentos necessários para ajustar as relações dos homens uns com os outros e, especialmente, a distribuição da riqueza disponível (Freud, 1927/1996, p. 15).

Assim, os seres humanos desenvolveram meios para que houvesse uma amenização dos impactos físicos das ações da natureza em suas vidas. A vida em sociedade se tornou uma das grandes invenções para controlar as influências do meio natural no cotidiano. No entanto, a idealização de que viver em sociedade propõe maior segurança e controle efetivo da natureza, talvez, não passe de uma ilusão.

---

<sup>10</sup> No entanto, é inquietante pensar que os “seres superiores” sempre carregam algo de humano em suas representações. Tenderíamos dizer que a aposta nos deuses, talvez, tenha sido um mecanismo comum, entre todas as culturas, de históricas e inconscientes repetições psíquicas de negação da natureza.



Hoje em dia, tem-se a perspectiva de que a complexidade dos centros urbanos transmite uma noção de segurança. Entretanto, esta segurança não se mantém ativa frente ao poder da natureza. Os seres humanos procuram, a partir das invenções, preservar seu *eu* em meio à natureza opressora. As cidades são fundações que permitem que as pessoas se sintam seguras diante das constantes ações programadas pela consciência, expressas nas agendas e cronogramas diários, semanais, mensais, anuais... Contudo, a imprevisibilidade da falta de cronogramas do mundo natural continua sendo uma realidade a abalar os pilares de uma suposta vida social previsível e controlável.

Porém, a fragilidade dos corpos humanos, a morte e o silencioso movimento de corrupção das formas e da matéria pela dinâmica natural são coisas que refutam a suposta paz das paredes de concreto. Assim, esta suposta paz ou segurança se apresenta como uma idealização de resguardo. Os grandes fenômenos naturais e suas consequências aos seres humanos provam estes argumentos. O medo constante de se viver em zonas de intenso embate natural demonstra a fraqueza humana e toda a sua submissão aos eventos catastróficos que a natureza pode causar.

A sociedade, a religião e a cultura se tornaram meios de as pessoas se manterem seguras em relação ao desamparo natural. Atualmente, os discursos sobre o meio ambiente refletem a preocupação humana com possíveis sofrimentos futuros devido à falta de energia, alimentos, água e todo tipo de recurso que proteja os corpos contra a natureza.

Também é de se destacar que há um ambientalismo midiático que apresenta palavras de ordem como a salvação do planeta. Mas, ao que parece, o que realmente está em questão é a salvação da sociedade. Quando o ser humano se posiciona como o salvador de algo que dispensa atitudes heroicas, parece ainda haver a necessidade de fazer valer a integridade do ego diante daquilo que é aterrorizante, pois, é bem mais confortável para



o pensamento operar com a ideia de que salvar a natureza é uma atitude a depender da iniciativa de um *eu* que ainda perdura e, assim, procura se manter inatingível.

Os ideais de salvação do planeta ou da natureza transmitem um ponto de vista que retrata a natureza como algo submisso e extremamente frágil. Esta realidade deve ser discutida, pois, a atribuição de fraqueza à natureza pode ser um equívoco.

Além disso, esta noção de que somente os seres humanos podem salvar o planeta, traça um panorama um tanto quanto narcisista. Este mesmo ponto de vista é, de certo modo, fomentado por algumas religiões que pregam a salvação humana, mais precisamente no cristianismo, que opera com a ideia de um deus que criou “o homem” à sua imagem. Este “homem” seria tão importante? “Ele” teria a capacidade de refletir a figura de seu próprio “criador” na Terra e trazer a incumbência de salvar o jardim de sua criação? Se as respostas a estas perguntas forem positivas, certamente aquele que assim as responderem exemplificará a eficiência da ilusão do apego parental transferido ao mundo mítico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução deste ensaio, apontamos que ele trataria de reflexões teóricas em torno de dois projetos de pesquisa em desenvolvimento. No ano de 2022, um dos autores publicou o trabalho “Humanidade Edipiana: desamparo, castração e a neurose sociedade-natureza”, como primeiro ensaio resultante da investigação que procura conexões interdisciplinares entre um tema que é caro para a ciência geográfica, ou seja, a questão ambiental, e as abordagens psicanalíticas.

Aqui, os autores procuraram organizar as reflexões a partir de três eixos de discussão que foram considerados como relevantes para auxiliar



no entendimento dos fundamentos psíquicos que podem ter orientado, historicamente, as ações dos seres humanos sobre os elementos naturais e, também, o próprio processo de elaboração de representações da natureza como realidade e como conceito.

Basicamente, foi proposta a tríade neurose-desamparo-proteção como percurso reflexivo a fim de demonstrar o seguinte:

I) A neurose da relação sociedade e natureza existe, tendo-se em vista a própria definição de neurose como resultante de conflitos psíquicos entre emoções contraditórias e a formação de compromisso do neurótico com estas contradições. Historicamente, o ser humano se vê como o contrário da natureza, seja por se sentir superior a ela ou pela sensação de inferioridade, dada pela impotência e medo diante dos fenômenos imprevisíveis e incontroláveis.

II) O desamparo é condição natural de chegada do ser humano ao mundo e “sozinho, não pode responder nem mesmo às demandas do seu corpo, às carências que se lhe impõem como limite e à possibilidade de constituir o seu ethos” (Caetano, 2008, p. 182). Isto faz com que sejamos todos sujeitos à angústia e, assim, movidos pelo medo da solidão, do abandono e da morte, tanto física quanto psicológica.

III) A proteção, assim, impõe-se como necessidade. Ela ocorreu e ocorre de distintas maneiras. A primeira forma de proteção diz respeito às satisfações de impulsos básicos como a fome e a sede, o abrigo ou a casa, enfim, condições mínimas de conforto. Outra forma de proteção se faz no plano psíquico, quando é preciso inventar explicações sobre o desconhecido ou, mais recentemente, buscar referentes em dados da realidade, organizar modelos explicativos, projetivos e criar leis de funcionamento do mundo físico.

Diante destas três instancias teóricas pensamos ser possível tratar da epistemologia da neurose sociedade-natureza. Não se trata da defesa



de uma tese. Apenas, humildemente, de uma proposta inicial que nos ajude entender aspectos mais profundos dos desafios ambientais que lidamos como professores e pesquisadores das ciências humanas atualmente.

Ao que tudo indica, existem elementos explicativos, para compreender a questão ambiental contemporânea, que precisam ser observados e trabalhados a partir de um mergulho mais profundo na (in)consciência humana. E por que observamos isto? Porque, frequentemente, deparamo-nos com atitudes bastante contraditórias quando se trata de desejar a proteção da natureza, a conservação do meio ambiente ou o bom uso dos recursos. Os exemplos são variados:

a) A sociedade quer salvar a natureza, mas, pouco se faz para salvar os famintos da morte por desnutrição;

b) A sociedade se preocupa com a morte do planeta, seja pela poluição da atmosfera ou das águas, pelo desmatamento de imensas florestas ou pelo aquecimento global. Porém, esquece-se que é muito mais coerente pensar que o planeta é indiferente à presença humana nele;

c) A sociedade visa algo chamado desenvolvimento sustentável, com foco na conservação de recursos atuais para gerações futuras, contudo, parece não haver maiores preocupações sobre quem comporá tais gerações futuras. Certamente, não serão as crianças famintas do presente;

d) A sociedade quer extinguir o uso de alguns materiais plásticos como sacolas e canudos, mas, os produtos vendidos nos supermercados são todos embalados em materiais plásticos;

e) A sociedade quer ser ecologicamente engajada com atitudes de descarte e coleta seletiva de lixo, mas, sem que isso necessariamente implique na redução do consumo de mercadorias e produção de lixo;

f) A sociedade gosta de saber que pessoas trabalhadoras se organizam para formar cooperativas de catadores e recicladores de lixo, mas, poucos se



preocupam com as condições de vida, de trabalho e baixos salários daqueles que prestam esses serviços;

g) A sociedade não quer mais o aumento dos gases poluentes na atmosfera, porém, poucos abdicam do uso de automóveis;

h) A sociedade não quer mais o aumento dos gases poluentes na atmosfera, porém, raríssimas são as cidades que contam com sistemas de transporte coletivo eficientes. Em países como o nosso, isso não existe;

i) A sociedade explora o sistema solar e sonda locais cósmicos cada vez mais distantes da Terra enquanto os minérios que são usados nos equipamentos das missões são extraídos de países onde as pessoas não têm o que comer;

j) A sociedade comemora o dia mundial do meio ambiente. Nas escolas, as crianças produzem coloridos cartazes, peças de teatro e plantam árvores. Porém, nas aulas em que os recursos didáticos são postos em prática, pouco se fala que a natureza vai nos matar um dia, de qualquer forma, e, assim, deveríamos mesmo é garantir que todo ser humano pudesse ter uma vida digna enquanto ainda estiver vivo.

Seria possível preencher todo o alfabeto com exemplos de contradições como os expostos acima. Nós consideramos que elas existem em função de ilusões que eclodem no pensamento humano com a finalidade de proteger o ego e não deixar vir à tona algum vazio existencial impreenchível. O problema é que, enquanto coletivamente insistimos nestes erros e evitamos o sofrimento, estamos esvaziando de sentido as nossas vidas e a nossa própria humanidade.

Com esta reflexão, não quisemos, em nenhum momento, deturpar a importância dos avanços do conhecimento científico. Muito pelo contrário. Expressamos a mais profunda concordância com as palavras de Freud (1927/1996) quando ele finaliza “O futuro de uma ilusão” dizendo que



“não, nossa ciência não é uma ilusão, ilusão seria imaginar que aquilo que a ciência não nos pode dar, podemos conseguir em outro lugar” (p. 64). E temos a certeza de que os campos científicos que se preocupam com a questão ambiental poderiam buscar boas orientações naquilo que estamos chamando como “epistemologia da neurose sociedade-natureza”. É isso que estamos tentando.

## REFERÊNCIAS

BECKER, E. **A negação da morte**. Rio de Janeiro: Record, 2021.

CAETANO, M. Ética e meio ambiente. *In*: Hissa, C. (org.). **Saberes ambientais: desafios para o conhecimento disciplinar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

COULANGES, N. **A Cidade Antiga** - Um Estudo da Religião, do Direito e das Instituições da Grécia e Roma. São Paulo: Montecristo, 2021.

FREUD, S. **Primeiras publicações psicanalíticas (1893-1899)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. **Estudos sobre a Histeria (1893-1895)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. **O futuro de uma ilusão, o Mal-Estar na Civilização e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

NASIO, J. **Édipo: o complexo do qual nenhuma criança escapa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

SOUZA, R. **O sistema GTP (Geossistema-Território-Paisagem) aplicado ao estudo sobre as dinâmicas socioambientais em Mirante do Paranapanema-SP**. Dissertação de mestrado. Presidente Prudente: UNESP, 2010.

SOUZA, R. Humanidade Edipiana: desamparo, castração e a neurose sociedade-natureza. **Natureza Humana - Revista Internacional De Filosofia E Psicanálise**, 24 (1), p. 68–87, 2022.



SUERTEGARAY, D. Geografia física (?) geografia ambiental (?) ou geografia e ambiente (?). In: Mendonça, F. Kozel, S. (org.). **Elementos de Epistemologia da Geografia Contemporânea**. Curitiba: UFPR, 2004.

TUAN, Y. **Paisagens do medo**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

WULF, A. **A invenção da natureza**: a vida e as descobertas de Alexander von Humboldt. São Paulo: Planeta, 2016.



# EMPREENDEDORISMO E SUAS RELAÇÕES COM OS DIREITOS HUMANOS

Silvane Gema Mocellin Petrini<sup>1</sup>

Fernanda Wanderer<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

[...]. Nos últimos anos, **aumentou o número de empreendedores no Brasil; pouco mais de um terço da população está envolvida com um negócio próprio.** A má notícia é que **nem sempre o negócio prospera:** seis em cada 10 empresas fecham suas portas em até cinco anos. **O país carece de uma cultura empreendedora, que pode começar a ser trabalhada nas escolas [...] a sala de aula é um ambiente fértil para desenvolver as habilidades necessárias ao empreendedorismo [...]** (Fernandes, 2017, p. 8, grifos nossos).

Iniciamos o capítulo com um fragmento extraído de uma revista pedagógica endereçada aos professores das escolas privadas do Rio Grande do Sul, pois aponta para algumas questões que desejamos refletir a respeito dos efeitos do discurso do empreendedorismo na constituição dos sujeitos alunos contemporâneos. Para construir nossa argumentação, utilizaremos dados da pesquisa realizada pela primeira autora deste capítulo em seu Curso de Mestrado em Educação, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, sob a orientação da segunda autora. A investigação, intitulada “*Nas tramas do empreendedorismo: a emergência de novos sujeitos na/da educação (Petrini, 2022)*”, teve o propósito de examinar

<sup>1</sup> Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.; Especialista em Gestão na Escola pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Técnica em Assuntos Educacionais na Coordenação Acadêmica da Secretaria de Educação a Distância (SEAD/UFRGS); Membro Técnico-Administrativo da Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Integra o Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO), vinculado à Linha de Pesquisa “Estudos Culturais em Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. E-mail: silvane.mocellin@ufrgs.br.

<sup>2</sup> Doutora e Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Líder do Grupo de Pesquisa “Educação, neoliberalismo e os sujeitos escolares” (GPense) que integra o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil no CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. E-mail: fernandawanderer@gmail.com.



os modos de ser professor e aluno engendrados pela Educação em Revista (ER), periódico do Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (Sinepe/RS) quando aborda o empreendedorismo nas escolas. Finalizaremos o texto elencando algumas implicações do estudo para as discussões que versam sobre os direitos humanos, tema central deste livro.

O empreendedorismo ocupa um vasto espaço nas diversas agendas (econômicas, sociais, culturais, educacionais, dentre outras), de modo que tem sido comum encontrar seus rastros em instituições e em legislações e normativas educacionais como, por exemplo, na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e no Projeto de Lei 2.944/2021 (Brasil, 2001). Na BNCC está expresso que a escola deve “proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo”, que passa ser entendido como “competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (Brasil, 2018, p. 478-479). Na sequência, o documento argumenta que o empreendedorismo *individual* pode ser desenvolvido por trabalhadores de todas as classes sociais, tendo em vista as transformações nas formas de participação dos sujeitos no mundo do trabalho. “Há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais” (Brasil, 2018, p. 570).

O Projeto de Lei 2.944/2021 (Brasil, 2001) que propõe a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a fim de incluir como temas transversais o empreendedorismo e a inovação nos currículos da Educação Básica e do Ensino Superior, também demarca os rastros do empreendedorismo na seara educacional. O alvitre legislativo se vale de um possível descompasso entre a educação brasileira e os desafios econômicos e sociais para argumentar a necessidade de se trabalhar o empreendedorismo e inovação nas escolas. Enfatiza que a educação brasileira “está centrada em pedagogias e em metodologias relativamente dissociadas dos nossos desafios econômicos



e sociais, a exigir, portanto uma discussão sobre empreendedorismo e inovação nas escolas e universidades” (Brasil, 2001, p. 3). Além disso, reforça que “há estudos importantes ligando o empreendedorismo a melhores níveis de produtividade e inovação” (Brasil, 2001, p. 3).

Ao discutir sobre a educação empreendedora, o Projeto de Lei supracitado argumenta que esta educação “[...] já é uma realidade em países desenvolvidos [...]”, e que a Comunidade Europeia tem realizado estudos e pesquisas “[...] na perspectiva de que o empreendedorismo é fundamental para o desenvolvimento econômico dos países” (Brasil, 2001, p. 3). Além dessas instâncias internacionais, o Projeto de Lei salienta o estudo do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), realizado em 2017, que tem como escopo desenvolver o empreendedorismo no Brasil. Neste estudo, 42% dos especialistas consultados indicam questões da educação como essenciais para que o empreendedorismo no país se desenvolva. Desse modo, o SEBRAE aponta a necessidade da “inserção da educação empreendedora desde a escola fundamental” (Brasil, 2001, p. 4). Para justificar essa premissa, destaca que “quanto mais cedo o espírito empreendedor for disseminado, maior será a chance de se ter jovens empreendedores no futuro” (Brasil, 2001, p. 4), que terão “boa base de conhecimento sobre planos de negócios, estudo de mercado, fatores econômicos que afetam o negócio, dentre outros aspectos essenciais para se ter êxito” (Brasil, 2001, p. 4).

Além de apresentar argumentos - com base nos estudos do SEBRAE - para promover a educação empreendedora desde a escola fundamental, o alvitre legislativo aponta para a existência de uma espécie de desajuste da educação brasileira em relação aos desafios econômicos e sociais. Diante desse cenário, anuncia que o empreendedorismo se constitui como elemento fundamental para o desenvolvimento econômico e para a geração de emprego e renda, compreendendo a educação como uma ferramenta a ser utilizada para tal intento.



Pelo exposto até o presente momento – a proliferação acentuada da discursividade do empreendedorismo na contemporaneidade, sobretudo em normativas legais – podemos inferir que esses documentos apresentam e reforçam a temática do empreendedorismo, contribuindo para (e legitimando) a emergência deste tema no campo da educação. Percebemos que há uma proliferação, no cenário educacional contemporâneo, de escolas, professores, práticas e metodologias adjetivadas de “empreendedoras”.

Com o intuito de refletir de forma mais acurada sobre os efeitos do discurso do empreendedorismo na educação, escolhemos como materialidade empírica exemplares da Educação em Revista, como citado anteriormente. Percebemos que várias reportagens sobre o empreendedorismo, como a citada no início do capítulo, sustentam enunciações afirmando que o Brasil “carece de uma cultura empreendedora”, a qual “pode começar nas escolas”, sendo a sala de aula “um ambiente fértil para desenvolver as habilidades necessárias ao empreendedorismo”. Identificamos que há um imperativo da constituição de uma cultura empreendedora no país; em vista disso, as escolas são agenciadas, uma vez que o espaço escolar é considerado “um ambiente fértil” para desenvolver habilidades empreendedoras nos estudantes.

Encontram-se de maneira recorrente na revista examinada matérias relacionadas a práticas escolares que se ocupam em inserir a cultura do empreendedorismo no espaço escolar. Os fragmentos que seguem apresentam movimentos da ER nesse aspecto - formas de trabalhar a cultura empreendedora a partir de práticas escolares. A seguir, apresentamos algumas matérias que convergem com a explanação.

[...] as escolas estão investindo cada vez mais em conteúdos sobre o empreendedorismo, inovação e criatividade. “isto é muito bom para os alunos desde o Ensino Médio” [...] fica o desafio para os educadores: aproximar-se do conceito de startup, trazer o conteúdo para dentro da sala de aula e desafiar os alunos a pensar em soluções criativas e inovadoras para empreender (Tabak, 2014, p. 29).



Alunos das turmas do 5º Ano do Colégio Santa Dorotéia de porto Alegre, **participam desde o início do ano, do projeto Aprendendo a Empreender. Por meio da iniciativa, as crianças têm um primeiro contato com o empreendedorismo, desenvolvendo um plano de negócios, criando, produzindo, divulgando e vendendo seu próprio produto. Com o apoio da Junior Achievement, eles criaram o produto Bolachitos**, biscoitos recheados no palito. O evento aconteceu no supersábado, evento tradicional no Santa Dorotéia e o lucro será usado na produção de mais um lote. O objetivo é arrecadar o suficiente para custear uma saída de estudos ao cinema (Educação em Revista, 2013, p. 35, grifos nossos).

O conjunto de fragmentos apresenta práticas escolares que se alinham às tendências do mercado e ressalta o empreendedorismo como um imperativo para que tais ações levem em conta a participação dos alunos neste processo - vivenciar a cultura empreendedora na escola. Por sua vez, à instituição escolar cabe o “dever” de propiciar momentos em que o empreendedorismo seja pauta de suas ações sob diversos aspectos. Assim, identificamos uma série de práticas que se ocupam em inserir a cultura empreendedora nas escolas: palestras; oportunidades de visitas a empresas; projetos que procuram desenvolver um plano de negócios criando, produzindo, divulgando e vendendo o próprio produto; Programa “Líder em Mim”, que trabalha questões relacionadas ao empreendedorismo, como liderança e proatividade; clubes de aprendizagem pautados pelo interesse do aluno; projetos para selecionar startups educacionais para atuarem junto a escolas públicas; preparação de jovens de baixa renda para o mercado de trabalho; premiação de iniciativa para divulgar o empreendedorismo; posicionamento de estudantes como designers a partir do perfil maker e a criação de disciplina *Cultura da inovação*.

Compreendemos que essas práticas não apenas discutem sobre o empreendedorismo, mas “ensinam” modos de ser empreendedor, atuando na produção de novos sujeitos da educação. Nesse sentido, interessa-nos



problematizar os efeitos dessa produção discursiva sobre os modos de ser aluno. Na próxima seção, trataremos dessas questões.

## 1 ALUNOS EMPREENDEDORES

Nosso interesse, ao examinarmos as reportagens publicadas na ER sobre o empreendedorismo nas escolas privadas do RS, esteve centrado nas formas pelas quais esses materiais posicionam os alunos. Ou seja, nosso desejo estava em identificar enunciações sobre os discentes que se envolvem em práticas pedagógicas empreendedoras. Mesmo que não seja uma revista endereçada aos estudantes, as matérias sobre o empreendedorismo contempladas nos exemplares implicam aspectos que respingam nos discentes.

Nessa direção, foi possível perceber um forte (e insistente) apelo para que o empreendedorismo permeie as práticas pedagógicas nas escolas, cuja finalidade enseja a formação de sujeitos alunos protagonistas, criativos, líderes e inovadores. Os fragmentos em destaque versam sobre essa questão:

Há uma concordância crescente de que **a escola precisa evoluir, redesenhando espaços (mais flexíveis e acolhedores), as metodologias e o currículo, motivando intimamente os alunos para que gostem de aprender, para que sejam protagonistas e capazes de enfrentar desafios cada vez mais complexos em todas as dimensões da vida [...]** é importante conhecer escolas inovadoras, porque sinalizam uma **tendência irreversível para as demais a médio prazo** (Moran, 2017, p. 44-45, grifos nossos).

**Olhe para cada aluno individualmente com seus potenciais.** Há muitos desafios que os alunos podem fazer no dia a dia, além da classe, para experienciar o debate, principalmente **assumir a liderança. Precisamos de mais empreendedores que tenham a coragem de fazer coisas novas, liderar equipes, trabalhar como um time. A escola pode desenvolver isso por meio de trabalhos voluntários e outros projetos que já existem na instituição** (Moran, 2017, p. 44-45, grifos nossos).



Em efeito, observamos que cada vez mais o empreendedorismo tem ocupado o espaço escolar, permeando currículos, concepções pedagógicas e práticas docentes, tornando-se um imperativo na formação dos estudantes. Nessa direção, saberes são mobilizados em favor de práticas empreendedoras que fazem com que os estudantes passem a assumir papéis diversos, cuja multiplicidade abarque a produção de sujeitos protagonistas, criativos, líderes, participativos, reflexivos. De forma recorrente, os apelos apresentados pela ER em relação ao ensino do empreendedorismo nas escolas, sugere o trabalho com metodologias ativas com vistas a forjar a produção de sujeitos cada vez mais “donos de si”, de suas vontades e desejos. Os excertos em destaque apresentam as metodologias ativas e os projetos de vida como instrumentos para auxiliar as escolas na tarefa de inserir a cultura empreendedora em suas práticas escolares:

O Colégio Israelita Brasileiro (CIB), de Porto Alegre, **tem boas experiências com as metodologias ativas. Uma delas ensinou a criação de uma disciplina na primeira série do Ensino Médio, chamada Life – sigla para Laboratório de Inovação e Formação de Empreendedores, mas que também faz referência ao termo vida, em inglês.** “Neste ano o empreendedorismo ganhou o status de disciplina obrigatória para os alunos e se relaciona com itinerários formativos da nova BNCC (Educação em Revista, 2020, p. 23, grifos nossos).

**Os alunos devem ser estimulados**, desde os primeiros anos de vida escolar, ao **autoconhecimento, para identificarem suas habilidades**, perceberem quais áreas com que mais se identificam e, assim, **construírem um projeto de vida** que os realize pessoal e profissionalmente (Reckziegel, 2017, p. 8, grifos nossos).

A educação é reconhecida como um valor transversal, de alguma maneira, em todos os temas. **“Quando se fala em nova economia, gerar empregos ou economia engajada, tudo passa por um processo educacional que dá suporte a uma série de ações [...] entre os primeiros projetos** está uma Secretaria de Educação que visa identificar, **selecionar e contratar startups do segmento educacional para atuarem junto às escolas públicas [...] algumas iniciativas mostram que as escolas particulares de Porto Alegre estão alinhadas com o propósito do Pacto. É o caso do Colégio Farroupilha [...] o colégio promove outras ações de desenvolvimento**



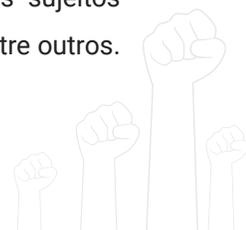
**de habilidades relacionadas a liderança, inovação e empreendedorismo. São clubes de aprendizagens, nos quais os alunos se dedicam às áreas que tem mais interesse. Um exemplo é a Grow Cube, incubadora de negócios voltadas para estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio (Pereira, 2019, p. 36-37, grifos nossos).**

O Colégio Farroupilha, de Porto Alegre, **lançou a disciplina de Cultura da Inovação, com aulas quinzenais**, nas quais estudantes do 6º e 7º anos **têm a possibilidade de desenvolver diferentes perfis**. No perfil maker o estudante explora tecnologias e criações. Como designer, ele lida com sistemas complexos e propõe soluções para ajudar as pessoas. **O perfil empreendedor testa, rapidamente, suas ideias para corrigir erros e aprender a melhor forma de concretizá-las** (Educação em Revista, 2018, p. 34, grifos nossos).

Alunos das turmas do 5º Ano do Colégio Santa Dorotéia de porto Alegre, **participam desde o início do ano, do projeto Aprendendo a Empreender. Por meio da iniciativa, as crianças têm um primeiro contato com o empreendedorismo, desenvolvendo um plano de negócios, criando, produzindo, divulgando e vendendo seu próprio produto. Com o apoio da Junior Achievement, eles criaram o produto Bolachitos**, biscoitos recheados no palito. O evento aconteceu no supersábado, evento tradicional no Santa Dorotéia e o lucro será usado na produção de mais um lote. O objetivo é arrecadar o suficiente para custear uma saída de estudos ao cinema (Educação em Revista, 2013, p. 35, grifos nossos).

Ao ater-nos aos fragmentos apresentados, observamos que dentre as capturas da ER encontram-se práticas associadas às metodologias ativas e aos projetos de vida. Percebemos que o uso dessas práticas desloca o professor do centro do processo educativo e colocam o estudante nessa esfera. Aqui está um dos efeitos das ações empreendedoras mobilizadas pela ER: a emergência dos processos pedagógicos de individualização, marcadas pela posição do aluno como protagonista.

Em nossa análise, identificamos que o empreendedorismo, por meio de processos de individualização, permeia as práticas pedagógicas, operando com distintos instrumentos os quais forjam a constituição dos sujeitos contemporâneos: clubes de aprendizagens, projetos, startups, dentre outros.





Outrossim, entendemos que o conjunto de fragmentos supracitados vislumbra a emergência de liberdade de escolha como chave de inteligibilidade tendo em vista que os estudantes desenvolvem seus perfis, com base em suas habilidades, desejos e interesses.

Varela (1999, p. 102) discute questões relevantes acerca do posicionamento da criança no centro de processo educativo à medida que pontua a emergência de pedagogias psicológicas que “[...] transmitem uma visão enviesada do mundo que tem que se adaptar não apenas a algumas supostas necessidades e interesses infantis como também as suas motivações e desejos”. Nessa esteira, “a educação institucional volta-se cada vez mais à busca de si mesmo, a viver livremente sem coações, sem esforço, no presente. Trata-se de formar seres comunicativos, criativos, expressivos, empáticos que interajam e se comuniquem bem” (Varela, 1999, p. 102). Assim, para a autora, a produção desses sujeitos passa pela instância do aprender a aprender, que implica escutar-se por meio dos outros. Nesse aspecto, diferentemente das pedagogias tradicionais, em que o poder disciplinar atuava de modo prevalente, as pedagogias psicológicas têm a atuação do psicopoder, que “[...] baseia-se em tecnologias cuja aplicação implica uma relação que torna os alunos tanto mais dependentes e manipuláveis quanto mais liberados se acreditarem” (Varela, 1999, p. 102).

Inferimos, com base nos excertos supracitados, que os processos de individualização presentificam-se no espaços/tempos escolares, sob estratégias diversificadas: a) por meio de projetos desenvolvidos nas escolas, mediante os quais “[...] as crianças têm um primeiro contato com o empreendedorismo”, o que lhes permite vivenciar a cultura empreendedora, por meio do desenvolvimento de plano de negócios, experienciando etapas de criação, de produção, de marketing e de comercialização do próprio produto resultando em investimento e lucro; b) por meio de clubes de aprendizagens como incubadora de negócios, nas quais “[...] os alunos se dedicam às



áreas que têm mais interesse, desenvolvendo habilidades como liderança, inovação e empreendedorismo”; d) nos currículos escolares que se ocupam de desenvolver perfis diversificados, “[...] no perfil maker o estudante explora tecnologias e criações. Como designer, ele lida com sistemas complexos e propõe soluções para ajudar as pessoas. O perfil empreendedor testa, rapidamente, suas ideias para corrigir erros e aprender a melhor forma de concretizá-las”.

Em decorrência dessas práticas, identificamos outro efeito das ações empreendedoras mobilizadas pela ER: a emergência de um sujeito narcísico e déspota de si mesmo. Usando as ideias de Han (2018), compreendemos que os discursos neoliberais como o imperativo do empreendedorismo atuam na produção de sujeitos que sendo “livres” passam a auto explorar-se sendo “servos e senhores” ao mesmo tempo e em mesma medida. Han (2018) sublinha que estamos subjugados ao neoliberalismo, que “[...] transforma a exploração imposta por outros em uma autoexploração que atinge todas as classes [...] no regime neoliberal de autoexploração, a agressão é dirigida contra nós mesmos [...]” (Han, 2018, p. 16). Em efeito, para o filósofo

Hoje acreditamos que não somos *sujeitos* submissos, mas *projetos* livres, que se esboçam e se reinventam incessantemente. A passagem do sujeito ao projeto é acompanhada pelo sentimento de liberdade. E esse mesmo projeto já não se mostra tanto como uma figura de coerção externa, *mas sim como uma forma mais eficiente de subjetivação e sujeição*. O “eu” como projeto, que acreditava ter se libertado das coerções externas e das restrições impostas por outros, submete-se agora a coações internas, na forma de obrigações de desempenho e otimização (Han, 2018, p. 9, grifos do autor).

A ideia de que somos servos e senhores de nós mesmos imbuídos de uma “suposta liberdade” que nos agencia fazendo com que estejamos convencidos de que a autoexploração seja fruto de nossos desejos, esteve presente durante o processo de análise da ER. Identificamos que a constituição dos sujeitos escolares ocorre por meio de práticas escolares



que se ocupam de trabalhar o empreendedorismo e ensinar modos de viver contemporâneos, cujos desejos e aspirações são produzidos e subjugados a técnicas de administração e regulação. Em efeito, Rose (1988) reitera que as técnicas de administração e regulação atuam sobre os “eus privados”, resultando no governo da subjetividade humana. A esse respeito o sociólogo britânico argumenta que

[...] as características distintivas do conhecimento e da expertise moderna da psique têm a ver com seu papel na estimulação da subjetividade, promovendo a auto-inspeção e a autoconsciência, moldando desejos, buscando maximizar as capacidades intelectuais. Elas são fundamentais para a produção de indivíduos que estejam “livres para escolher (Rose, 1988, p. 35).

Em vista disso, nossas subjetividades são governadas intensamente e por conseguinte, nosso modo de pensar, sentir e agir são “[...] socialmente organizados e administrados nos mínimos detalhes” (Rose, 1988, p. 32), sendo que três aspectos são mobilizados, sob os quais o eu contemporâneo vem sendo administrado: “[...] as capacidades pessoais e subjetivas dos cidadãos têm sido incorporadas aos objetivos e aspirações dos poderes públicos [...]”; “[...] a administração da subjetividade tem se tornado uma tarefa central da organização moderna”; “[...] o nascimento de uma nova forma de expertise, uma expertise da subjetividade” (Rose, 1988, p. 33). Para Rose (1988, p. 43), a expertise da subjetividade opera com um fator chave para a reconstrução de nossos mundos mentais em virtude de que se apresenta como fundamental “[...] para nossas formas contemporâneas de sermos governados e de governar a nós próprios”.

O governo da subjetividade discutido por Rose (1988) relaciona-se com o que Han (2018) discute acerca da produção do sujeito neoliberal, à medida para o filósofo sul-coreano o sujeito neoliberal de desempenho se caracteriza como o “empresário de si mesmo” que “[...] explora-se voluntária e apaixonadamente. Fazer de si uma obra de arte é uma aparência bela e



enganosa que o regime neoliberal mantém para explorá-lo por inteiro. A técnica de poder do regime neoliberal assume uma forma sutil” (Han, 2018, p. 44). Assim, o sistema neoliberal, sem apoderar-se de modo completo do sujeito, “[...] garante que o indivíduo, por si só, haja sobre si mesmo de forma que reproduza o contexto de dominação de si e o interprete como liberdade. Aqui coincidem a otimização de si e a submissão, a liberdade e a exploração” (Han, 2018, p. 44).

Nessa constituição de um indivíduo que se baste, que só dependa de si mesmo, que se forje empreendedor, cujas proezas sejam traduzidas em feitos heroicos, emerge o “homem de sucesso” para o qual Ehrenberg (2010, p. 53) define como *figura de começo*. A expressão se refere àquele que produziu a si, que se fez por si mesmo, não foi “[...] legado pela transmissão de uma herança ou filiação”. Segundo o autor, “[...] O homem que tem sucesso é, em primeiro lugar, o que, sem raízes e sem passado, fabrica para si mesmo uma *genealogia do inverso*: sua própria história é a única que importa [...] o que é, para si mesmo, seu próprio princípio já que representa apenas para si mesmo”. Nesse sentido, retoma a ideia da multiplicação de figuras heroicas em que o herói superior, o grande homem sai de cena para que os indivíduos comuns [...] possam construir seus próprios modelos, forjar sua própria exceção [...] a ambição massificada de hoje, integrada na experiência da vida cotidiana, refere-se ao problema do indivíduo que se extrai da massa anônima, cuja semelhança não é mais indiferenciada [...], mas singularizada (Ehrenberg, 2010, p. 54-55).

Identificamos, nas tramas do empreendedorismo, um movimento que vai nessa direção, contribuindo para a narcisificação de si mesmo, sendo a escola contemporânea agenciada pela racionalidade neoliberal para produzir sujeitos deste tempo. Nesse aspecto, Han (2017) anuncia que a sociedade na qual vivemos tem se tornado cada vez mais narcisista e que a libido tem sido investida cada vez mais na própria subjetividade. No exercício de diferenciar



o sujeito do amor próprio do sujeito narcísico, Han (2017, n.p.) argumenta que “[...] o sujeito do amor próprio estabelece uma relação negativa frente ao outro em benefício de si mesmo”, ao passo que o sujeito narcisista “[...] não consegue estabelecer claramente seus limites”. Por conseguinte,

[...] desaparecem os limites entre ele e o outro. O mundo se lhe afigura como sombreamentos projetados em si mesmo. Ele não consegue perceber o outro em sua alteridade e reconhecer essa alteridade. Ele só encontra significação ali onde consegue reconhecer de algum modo a si mesmo. Vagueia aleatoriamente nas sombras de si mesmo até que se afoga em si mesmo (Han, 2017, n.p.).

Imbuídas dessa perspectiva que posiciona os sujeitos da contemporaneidade como narcisistas, os quais não estabelecem limites entre e si e os outros, centrados em sua existência, estabelecemos relação com a Cidade de Valdrada<sup>3</sup> cujos habitantes podem ser compreendidos como sujeitos narcisistas.

Os antigos construíram Valdrada à beira de um lago com casas repletas de varandas sobrepostas e com ruas suspensas sobre a água desembocando em parapeitos balaustrados. Deste modo, o viajante ao chegar depara-se com duas cidades: uma perpendicular sobre o lago e a outra refletida de cabeça para baixo. Nada existe e acontece na primeira Valdrada sem que se repita na segunda, porque a cidade foi construída de tal modo que cada um de seus pontos fosse refletido por seu espelho [...] os habitantes de Valdrada sabem que todos os seus atos são simultaneamente aquele ato e a sua imagem especular, que possui a especial dignidade das imagens, e essa consciência impede-os de abandonar-se ao acaso e ao esquecimento mesmo que por um único instante [...] Às vezes o espelho aumenta o valor das coisas, às vezes anula. Nem tudo o que parece valer acima do espelho resiste a si próprio refletido no espelho. As duas cidades gêmeas não são iguais, porque nada que acontece em Valdrada é simétrico: para cada face ou gesto, há uma face ou gesto correspondente invertido ponto por ponto no espelho. As duas Valdradas vivem uma para a outra, olhando-se nos olhos continuamente, mas sem se amar (Calvino, 1990, p. 24-25).

<sup>3</sup> Valdrada é uma das 55 cidades que compõem a obra de Italo Calvino – *Cidades invisíveis*.



O sujeito narcisista, tal qual os habitantes de Valdrada, se reconhecem diante das imagens à sua escolha e, acima de tudo, não se abandonam ao “ao acaso e ao esquecimento mesmo que por um único instante”. Suspeitamos que o “não se permitir abandonar-se” se vincule àquilo que Han (2017, n.p.) compreende como sujeito do desempenho, atribuindo a ele uma suposta “liberdade” que resulta na autoexploração.

[...] como empreendedor de si mesmo, o sujeito de desempenho é livre, na medida em que não está submisso a outras pessoas que lhe dão ordem e o exploram; mas realmente livre ele não é, pois ele explora a si mesmo e quiçá por decisão pessoal. O explorado é o mesmo explorador. A gente é vítima e algoz ao mesmo tempo. A autoexploração é muito mais eficiente que a exploração alheia, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade (Han, 2017, n.p.).

Nesse aspecto, Han (2017, n.p.) equipara-o ao “[...] escravo hegeliano que [...] já não trabalha para o senhor, mas explora a si mesmo voluntariamente”, sinalizando que o empreendedor de si mesmo é escravo e senhor, concomitantemente. Na mesma esteira, Dardot e Laval (2016, p. 353) pontuam que “[...] o novo sujeito é o homem da competição e do desempenho. O empreendedor de si é um ser feito para “ganhar” e, ser bem-sucedido”, como apontam os excertos abaixo:

**O mercado de trabalho está a exigir cada vez mais, pessoas autônomas e que sabem resolver problemas de forma criativa e sustentável.** E sabemos que não é possível criar estes profissionais se vivermos **experiências concretas na escola** (Gamba, 2016, p. 11, grifos nossos).

As instituições da Educação Superior passarão por grandes transformações nos próximos anos. Especialistas apontam mudanças significativas irreversíveis na aquisição do conhecimento. Seguindo tendências mundiais, a sociedade – e o mercado de trabalho – **vão exigir do aluno desempenho para aprender e não apenas para passar de ano. Nunca a**



**proatividade estará tão em evidência** (Machado, 2016, p. 13, grifos nossos).

Existem alguns exemplos hoje, no Brasil de **“laboratórios de empresas” dentro das universidades com discussão de cases reais sobre aquilo que é encontrado no dia a dia dos profissionais e no mercado de trabalho**. E isso com certeza prepara melhor e auxilia o jovem na tomada de decisão de carreira que ele deve seguir (Gamba, 2016, p. 11, grifos nossos).

Vinte e oito instituições oportunizam aos seus estudantes o **Programa Miniempresa, cujo objetivo é despertar o espírito empreendedor e proporcionar uma visão clara do mundo dos negócios [...] o desenvolvimento das múltiplas práticas didático- pedagógicas agrega novos formatos de aprendizagem e permitem aos estudantes a identificação de suas potencialidades e características básicas de personalidade, preparando-os para futuras escolhas** (Dirk, 2016, p. 44, grifos nossos).

O conjunto de excertos enfatiza que o mercado de trabalho requer determinado tipo de profissional, cuja formação deve necessariamente ser atravessada pelas “experiências concretas na escola”. A partir disso, evidenciamos a aproximação entre escola e mercado, sendo que escolas passam a funcionar permeada pela lógica empresarial, na medida em que existe no Brasil “laboratórios de empresas” dentro das universidades que discutem cases reais sobre questões vivenciadas no dia a dia dos profissionais e no mercado de trabalho “[...] e isso com certeza prepara melhor e auxilia o jovem na tomada de decisão de carreira que ele deve seguir” (Gamba, 2016, p. 11).

Considerando as discussões empreendidas, identificamos nas práticas escolares que se ocupam em trabalhar o empreendedorismo uma possibilidade de agenciar esses sujeitos a (con)formarem-se sob a égide do mundo empresarial. Este agenciamento atua na sedução dos sujeitos a tal ponto que, cada vez mais, os estudantes persigam seus desejos e procurem munir-se do capital humano para colocar-se na vitrine, tornando-se mercadoria vendável e desejável.



Dessa maneira, apresentam-se como heróis à medida em que se destacam dos demais e imprimem em si valor de mercado. Em contrapartida, identificamos que esse sujeito, ao incorporar o herói, traz consigo o déspota de si mesmo. É nessa conjuntura que compreendemos que os estudantes são conduzidos a configurarem-se em sujeitos contemporâneos, empresários de suas próprias vidas, cujo modelo a seguir é do homem que se governa a si, constituindo-se em “figura de começo”, portanto, herói de si mesmo.

Até aqui, ocupamo-nos em apresentar questões referentes à composição do estudante a partir de práticas escolares alinhadas ao ensino do empreendedorismo. Com isso, construímos uma argumentação que evidencia marcas de um sujeito aluno ensejado para atuar no mundo do trabalho de forma a desenvolver o empreendedorismo no país, que passa ser entendido, de acordo com princípios da BNCC anteriormente citados, como “competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (Brasil, 2018, p. 478-479). Dessa forma, acreditamos ser relevante ainda apontar, na próxima seção, algumas reflexões sobre as relações dos campos do empreendedorismo e dos direitos humanos, tomando como ponto de encontro as questões do trabalho, foco de discussão e interesse de ambos os campos.

## 2 SUJEITOS EMPREENDEDORES E OS DIREITOS HUMANOS

[...] a narrativa do empreendedorismo se está a espalhar por quase todos os domínios da vida social, dos discursos sobre o emprego às condicionalidades impostas nas políticas sociais, dos currículos das escolas às conversas de café. O empreendedorismo é a palavra da moda e está em todo o lado [...] propõe um mundo de gente livre e microempresários felizes em tudo contrastante com a realidade que nos rodeia: um mar de gente precária, uma economia cada vez mais destruída pelo empobrecimento e novas formas de servidão no trabalho, nomeadamente em resultado da individualização das relações de emprego. O empreendedorismo apresenta-se como uma saída para a crise do emprego. Mas trata-se de uma crise que acentua a lógica neoliberal enraizada na origem do



problema. Com uma retórica assente na liberdade e na autonomia individual, a narrativa do empreendedorismo tem, por isso, um efeito político cada vez mais evidente: fazer com que cada um sinta-se responsável pela sua situação (Campos; Soeiro, 2016, p. 10).

O excerto em destaque nos permite inferir algumas questões relevantes acerca do empreendedorismo que, dissipado nos domínios da vida social, tem sido narrado como uma promessa de felicidade e prosperidade, como uma alternativa para a saída do desemprego, quando, efetivamente se constitui, segundo Campos e Soeiro (2016), em uma falácia. Para os autores, a falácia diz respeito ao modo como o empreendedorismo “exibe-se como uma ideia generosa e evidente, face à crise generalizada do emprego”, com vistas a legitimar-se como a alternativa ubíqua em contraposição à condição de desemprego, quando não passa de discurso proferido na “selva da exploração” assentado na liberdade e autonomia individual.

Com uma retórica assente na liberdade e na autonomia individual, a narrativa do empreendedorismo tem, por isso, um efeito político cada vez mais evidente: fazer com que cada um se sinta responsável pela sua situação econômica e social. Desembaraçados do contrato de trabalho, instilados de “espírito empreendedor” e munidos de conselhos para melhorar a nossa “empregabilidade”, não é afinal um mundo de produtores autônomos o que teremos pela frente, mas uma selva de exploração, de desigualdade e de desproteção social. Uma selva na qual o discurso do empreendedorismo se constitui como uma nova forma de dominação, tanto mais eficaz quanto mais incorporada na subjetividade e quanto mais capaz de nos fazer interiorizar a culpa pela nossa própria desgraça (Campos; Soeiro, 2016, p. 10).

Diante dos estudos de Campos e Soeiro (2016), que posicionam o empreendedorismo como uma espécie de ideologia falaciosa, cuja promessa para resolver os problemas sociais como o desemprego, busca apresentar o empreendedorismo como “a grande (e única) saída” para crise generalizada do emprego, nos questionamos sobre a relação do empreendedorismo com os direitos humanos, sobretudo com os direitos vinculados ao trabalho.



No intuito de estabelecermos relação entre essas temáticas, buscamos aporte na Declaração dos Direitos Humanos para evidenciar de que modo se apresenta o direito ao trabalho. O artigo 23 da Declaração dos Direitos Humanos preconiza que

1. Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego 2. Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho. 3. Todo ser humano que trabalha tem direito a uma remuneração justa e satisfatória que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social. 4. Todo ser humano tem direito a organizar sindicatos e a neles ingressar para proteção de seus interesses (UNICEF, [20--?]).

Com base nessa premissa, podemos estabelecer contrapontos entre o empreendedorismo e o direito ao trabalho. A começar pela “livre escolha de emprego” - garantia dos direitos humanos - em que sob a égide do empreendedorismo tal liberdade se resume a tornar-se empreendedor, a ser autossuficiente para escolher “como, onde e em que momento trabalhar” em uma sociedade “que é incapaz de preservar trabalho com direitos” (Antunes, 2019, n.p.). Também nos chama à atenção o fato de que, segundo a referida declaração, o trabalhador tem direito à remuneração justa, que assegure a ele e à sua família uma existência que seja digna e que tenha a garantia de proteção social. Nesse aspecto, nos questionamos sobre quais seriam as proteções sociais garantidas aos empreendedores. Existem direitos trabalhistas que os amparam? De que forma? Embora esse texto não tenha por escopo responder a esses questionamentos, entendemos que são questões que precisam ser problematizadas.

Da mesma forma, tem sido recorrente nos questionarmos sobre o deslocamento do trabalhador (sujeito de direitos) para o empreendedor (sujeito à deriva). Não podemos pensar nesse deslocamento sem considerar



a “economização neoliberal” discutida por Brown (2018). Para essa professora de Ciência Política estadunidense, a economização neoliberal trata-se de uma produção discursiva que atua na conversão de “toda pessoa em capital humano”. Segundo Brown (2018, p. 7-8), ao mesmo tempo em que o neoliberalismo busca “manifestadamente emancipar os indivíduos das redes de regulamentação e intervenções estatais”, os mesmos indivíduos são vinculados “em toda a esfera e instituição neoliberal de que participam”. Nas palavras da autora:

Apontando a conduta empreendedora em todos os lugares, ele constrange o sujeito a vestir-se à moda do capital em todos os lugares. Ao mesmo tempo, o sujeito, tomado como capital humano por empresas e macroeconomias, acaba por ficar inteiramente preso às necessidades, trajetórias e contingências dessas entidades e ordens. Enquanto o ideal liberal clássico de autonomia e liberdade individual é explorado pelo processo neoliberal de delegação do poder decisório, operacionalidade e responsabilidade aos indivíduos, esse mesmo ideal é esvaziado à medida que a desregulamentação elimina os diversos bens públicos e benefícios de seguridade social, desata os poderes do capital corporativo e financeiro, e desmantela aquela clássica solidariedade, própria do século XX, entre trabalhadores [...] O efeito combinado é a geração de indivíduos extremamente isolados e desprotegidos, em risco permanente de desenraizamento e de privação dos meios vitais básicos, completamente vulneráveis às vicissitudes do capital” (Brown, 2018, p. 7-8).

Ao discutir sobre o processo de economização, Brown (2018) sublinha que não se trata apenas de um direcionamento aos indivíduos, uma vez que esse processo abarca todas as esferas (sociedade, estado, mundo do trabalho). A autora destaca que os ideais de igualdade e liberdades universais estão presentes no cerne da democracia moderna e uma vez que “a democracia passa pela economicização do Estado, da sociedade e dos sujeitos, típica da racionalidade neoliberal contemporânea, esses termos e práticas são metamorfoseados” (Brown, 2018, p. 7-8). Assim, por meio dessa metamorfose, a igualdade e a liberdade universal perdem sua validade política e assumem um caráter econômico. Desse modo



[...] a liberdade é reduzida ao direito ao empreendedorismo e sua crueldade, e a igualdade dá lugar a mundos ubiquamente competitivos de perdedores e vencedores. Tudo isso é lugar-comum. Porém, uma distância se abre entre o capital humano para si mesmo e capital humano para uma empresa, nação ou constelação pós-nacional – ainda que seja um responsável investidor em si mesmo em todos os sentidos, o primeiro pode ainda assim acabar descartado por mudanças imprevisíveis e instáveis nas últimas (Brown, 2018, p. 8-9).

Nos parece que é nessa metamorfose que os direitos relacionados ao trabalho têm sido escamoteados, tendo em vista que a narrativa do empreendedorismo “emerge no seio da prolongada crise de estabilidade e de legitimação do capitalismo contemporâneo”, a qual configura a intensificação de um conjunto articulado de ajustes e reformas estruturais inerentes à lógica neoliberal de desregulação e de mercantilização das relações sociais e econômicas” (Rodríguez, 2016, n.p.). Para o autor, o empreendedorismo, em última instância, exprime “o incremento do desemprego, a precarização do trabalho, a superexploração dos trabalhadores, o enfraquecimento das políticas do Estado, enfim, a redução de direitos” (Rodríguez, 2016, n.p.). Os estudos de Rodríguez (2024) dialogam com as ideias de Brown (2019) à medida que esta afirma estarmos diante de uma guerra neoliberal que se apresenta por meio de

três características gerais: primeiro, pretende atacar os direitos sociais; segundo, alimenta-se de diferentes estratégias de ação; terceiro, utiliza-se de alianças com as oligarquias locais tendo por alvo coletivos populacionais. Essas práticas almejam, além da defesa da ordem global, um regime político e social antidemocrático, com a consolidação de uma liberdade que assegure nada mais que o empreendedorismo e o consumo. Talvez possamos dizer que a grande novidade da racionalidade neoliberal é criar o indivíduo que produz, controla e vigia, endivida e violenta a si mesmo (Brown, 2019, p. 11-12).

A autora segue discutindo acerca da produção do indivíduo neoliberal - que se distancia dos ideais do liberalismo clássico passando





pela economização do Estado, da sociedade e dos sujeitos - sendo que a “descentralização da produção no pós-fordismo [...] a diminuição da soberania estatal, somadas à descentralização da governança e à delegação de autoridade, próprias do neoliberalismo, não significam que o poder propriamente dito tenha sido delegado ou disseminado” (Brown, 2018, p. 14). Por meio da economização do Estado, o contrato social moderno arrefece e, em vez de proteger o indivíduo, passa a responsabilizá-lo por suas escolhas, decisões, e culpabilizá-los pelos infortúnios que possam acometê-los, tendo em vista que

A despolitização neoliberal do mercado não extermina o mercado como fim político. Pelo contrário, ao passo que toda esfera da vida é mercantilizada e a nação é reconfigurada segundo um modelo empresarial, tornando o crescimento econômico e o aumento nas taxas de crédito os únicos fins, toda cidadania possível consiste em alinhar nossas expectativas, comportamentos e modos de vida a esses fins (Brown, 2018, p. 43).

Em efeito, ao nos debruçarmos sobre o material empírico da pesquisa realizada, observamos rastros do empreendedorismo atuando na mercantilização das relações sociais à medida que identificamos que a narrativa do empreendedorismo, por meio do agenciamento das escolas, se ocupa em desenvolver sujeitos empreendedores (os quais “devem” estar alinhados com o mercado). Ao mesmo tempo, percebemos que algumas matérias reiteram a “necessidade do mercado” para o qual as escolas deverão forjar sujeitos com determinadas características. Os fragmentos a seguir ilustram essa questão.

[...] as empresas, igualmente, estão buscando e selecionando para integrar seus quadros de colaboradores permanentes, **peças diferenciadas. Precisa-se de pessoas que sejam mais cooperativas, entusiasmadas, interessadas em aprender a fazer diferente, inovar, inventar, reinventar-se, pessoas comprometidas, que se envolvem efetivamente, com seu crescimento pessoal e da instituição** para qual



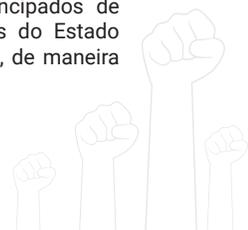
trabalham. O psicoterapeuta José Angelo Gaiarsa sentença: **“Quem não se envolve, não se desenvolve”** (c, p. 18, grifos nossos).

Fraiman afirma que a **própria economia ratifica a necessidade de um novo perfil de trabalhador. “Temos um consumidor hoje cada vez mais exigente”**. [...] Com esse aumento de exigência e avanço tecnológico, **os produtos mudam rapidamente e o mercado exige um profissional com cabeça boa para aprender e reaprender**”. Por essa razão, **fatores como autoconhecimento, habilidade de convivência e atitude empreendedora, que sempre foram importantes na carreira, hoje são mais que essenciais [...] um jovem que não saiba trabalhar em equipe, não tenha proatividade nem capacidade de se comunicar, de compartilhar conhecimentos, de ensinar e aprender não se adapta às exigências do mercado**, seja qual for a profissão escolhida” (Gamba, 2013, p. 23, grifos nossos).

Identificamos, por meio dos excertos supracitados, marcas do empreendedorismo que atribuem aos sujeitos a responsabilidade por desenvolver determinadas habilidades a fim de se tornar um sujeito inovador criativo, empreendedor, comunicativo, cooperativo sob a “advertência” de que “quem não se envolve não se desenvolve” (Silva, 2014, p. 18). Além disso, “[...] um jovem que não saiba trabalhar em equipe, não tenha proatividade nem capacidade de se comunicar, de compartilhar conhecimentos, de ensinar e aprender não se adapta às exigências do mercado” (Gamba, 2013, p. 23).

Tomamos os estudos de Brown (2018) para pensarmos a respeito da forma como o capitalismo contemporâneo opera sobre os sujeitos. A estudiosa discute o modo pelo qual o trabalho tem sido posto em funcionamento, sobretudo quando pautado por tendências econômicas. Nesse aspecto, ao discorrer sobre a passagem da “servidão feudal” à “exploração capitalista”, Brown (2018) sinaliza

Se no século 19, o trabalho teve que ser “libertado” da servidão feudal para que os meios da autossuficiência se tornassem disponíveis à exploração capitalista, hoje, seres humanos precisam ser emancipados de solidariedades anacrônicas, de benefícios do Estado de bem-estar social e de proteções legais, de maneira





a tornar-se disponível para o sacrifício do cidadão neoliberal (Brown, 2018, p. 10).

Nessa esteira, os sujeitos emancipados de “solidariedade anacrônica de benefícios do Estado de bem-estar social e de proteções legais” são produzidos sob a lógica da responsabilização/culpabilização por suas vidas e pela vida da nação. Destarte, os “indivíduos são duplamente responsabilizados: espera-se que cuidem de si mesmos (e são culpabilizados por seu próprio fracasso em prosperar) e do bem-estar econômico (e são culpabilizados pelo fracasso da economia em prosperar)” (Brown, 2018, p. 40). Nesse aspecto, “no lugar da promessa do contrato social, de que o corpo político protegeria o indivíduo contra os perigos externos e internos que ameaçam sua vida, indivíduos agora podem ser legitimamente sacrificados pelo todo [...] (Brown, 2018, p. 41).

Observamos que essas questões demarcam a relação dos indivíduos com o trabalho, sendo que o Estado sai de cena sob “a ascendente desobrigação do poder público de toda e qualquer forma de segurança social” (Rodriguez, 2016, n.p.) e deixa os aspirantes a empreendedores à deriva, incumbindo-os de promover o desenvolvimento econômico. Em efeito, enquanto capital humano somos “autoinvestidores – responsáveis por nosso sucesso ou fracasso, condenados à dependência e à expectativa de benefícios –, e também um recurso nacional. Enquanto cidadãos, devemos maximizar nossa própria saúde econômica assim como a da nação” [...] (Brown, 2018, p. 42).

Considerando a emergência do empreendedorismo como uma nova tendência econômica - que, sobretudo vem permeando as práticas empreendedoras nas instâncias educacionais, compreendemos que é fundamental tecer algumas reflexões sobre o tema para que ele possa ser questionado e tensionado em nossas ações enquanto professoras e pesquisadoras da área da Educação. Observamos que as práticas pedagógicas



alinhas ao empreendedorismo atuam na constituição, administração e regulação dos sujeitos que, ao compreenderem-se livres para fazer suas escolhas, tornam-se cada vez mais servos de si mesmos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos que o propósito desse texto não coaduna com a atribuição de juízos de valores a respeito das práticas pedagógicas envolvendo o empreendedorismo. Isso seria contraditório, até mesmo, em relação ao referencial teórico aqui adotado. Nosso intuito foi, apenas, apresentar algumas reflexões sobre o tema tendo em vista que o empreendedorismo atua na constituição dos sujeitos neoliberais e arrefece o contrato social moderno que, em vez de proteger o indivíduo, passa a responsabilizá-lo por suas escolhas, decisões, e culpabilizá-los pelos infortúnios que possam acometê-los.

Acreditamos que as discussões e reflexões coletivas sejam potentes para mobilizar ações que se contraponham às marcas neoliberais as quais estão imbricadas na constituição de sujeitos narcisistas e déspotas - que não atentam para questões sociais e políticas mais amplas. Nesse sentido, esperamos que essa escrita possa mobilizar alguns pensamentos e, quem sabe, ensaiar algumas possibilidades de práticas pedagógicas sobre o empreendedorismo relacionando-o com questões relativas aos direitos humanos.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Empreendedorismo é mito em país que não cria trabalho digno, diz sociólogo. [Entrevista concedida a] Ricardo Marchesan. São Paulo, **Canal Uol**, 14 set. 2019. **Empregos e Carreiras**. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2019/09/14/entrevista-sociologo-ricardo-antunes-trabalho-emprego-empreendedorismo.htm>. Acesso em: 2 maio 2024.



BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 2944/2001**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir os temas do empreendedorismo e da inovação nos currículos da educação básica e superior. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/149527>. Acesso em: 28 abr. 2024.

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

BROWN, Wendy. **Cidadania sacrificial**. Neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Tradução de Juliane Bianchi Leão. Pequenas Bibliotecas e Ensaios. Ed. Brasil: Zazie Edições, 2018.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMPOS, Adriano; SOEIRO, José. Introdução. In: CAMPOS, Adriano; SOEIRO, José. **A falácia do empreendedorismo**. Lisboa: Bertrand, 2016. p. 7-16. Disponível em: <https://recursos.bertrandeditora.pt/recurso?id=11059798>. Acesso em: 27 abr. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIRK, Adolfo Dirceu. **A formação humana integral das escolas privadas**. Educação em Revista, Porto Alegre, ano XX n. 119, p. 44, nov./dez. 2016. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/119>. Acesso em: 14 abr. 2024.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília, DF: UNICEF Brasil, [20--?]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 3 maio 2024.



EDUCAÇÃO EM REVISTA. Um mundo de possibilidades. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XVII n. 137, p. 23, jan./fev./mar. 2020. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/137>. Acesso em: 11 abr. 2024.

EDUCAÇÃO EM REVISTA. Alunos do Santa Dorotéia aprendem a empreender. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XVII n. 100, p. 35, jun./jul. 2013. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/100>. Acesso em: 18 abr. 2024.

EDUCAÇÃO EM REVISTA. Farroupilha cria disciplina de cultura da inovação. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XXII n. 127, p. 34, abr./maio 2018. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/127>. Acesso em: 29 abr. 2024.

EHRENBERG, Alain. **O culto da performance**: da aventura empreendedora à depressão nervosa. Organização e tradução de Pedro F. Bendassolli. Aparecida: Idéias & Letras, 2010.

FERNANDES, Carine. Devemos formar novos empreendedores. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XX, n. 120, p. 8, fev./mar.2017. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/120>. Acesso em: 20 abr. 2024.

GAMBA, Vívian. Em busca da sintonia perfeita. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XVII, n. 98, p. 23, jun./jul. 2013. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/98>. Acesso em: 13 abr. 2024.

GAMBA, Vívian. Como a escola absorveu a tecnologia nos últimos 20 anos? **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XIX n. 114, p. 11, fev./mar. 2016. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/114>. Acesso em: 26 abr. 2024.

HAN, Byung-Chul. **Agonia dos eros**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.



HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Tradução de Maurício Liesen. Belo Horizonte: Editora Ayiné, 2018.

MACHADO, Adriana de Barros. Qual o futuro da educação superior? **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XIX n. 114, p.4-5, fev./mar. 2016. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/114>. Acesso em: 13 abr. 2024.

MORAN, José. Como transformar nossas escolas em instituições inovadoras? **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XXI, n. 124, p. 44-45, set./out. 2017. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/124>. Acesso em: 28 abr. 2024.

PEREIRA, Pedro. Pacto Alegre. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XVII, n. 132, p. 36-37, maio/jun. 2019. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/132>. Acesso em: 18 abr. 2024.

RODRÍGUEZ, Alfredo Johnson. Empreendedorismo: um mito devastador dos direitos humanos. **Pensar Educação**, [Belo Horizonte, MG], 2024. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/empreendedorismo-um-mito-devastador-dos-direitos-humanos/>. Acesso em: 3 maio 2024.

PETRINI, Silvane Gema Mocellin. **Nas Tramas do Empreendedorismo**: a emergência de novos sujeitos na/da educação. 2022. 184p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

RECKZIEGEL, Tatiana. Mais que carreira, projeto de vida. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XXI, n. 124, p. 8-9, mar./abr. 2017. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/124>. Acesso em: 30 abr. 2024.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomas Tadeu da (org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, p. 30-45, 1988.

SILVA, Marisa Crivelaro. Fator diferencial na vida e no trabalho: a gestão das emoções. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XXIII, n. 102, p. 18, ago. 2014 Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/102>. Acesso em: 13 abr. 2024.



TABAK, Flávio. Startups também na educação. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano 28, n. 107, p. 28-29, nov./dez.2014. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/107>. Acesso em: 29 abr. 2024.

VARELA, Julia. Categorias espaços-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, p. 73-106, 1999.



# PEDAGOGIA GRIÔ E REFLEXÕES DESDE O CONTEXTO ESCOLAR

Thaís Janaina Wenczenovicz<sup>1</sup>

Judith Ovídía Giménez López<sup>2</sup>

*Ao ancião cabe o papel de transmitir de geração, em geração, as histórias como um meio de preservação cultural de um povo: “Na África, cada ancião que morre é uma biblioteca que se queima” (BÂ, 2003).*

## INTRODUÇÃO

Este capítulo de livro propõe uma aproximação entre a Pedagogia Griô e a Educação Escolar Quilombola como uma possibilidade de construção de uma prática emancipatória e decolonial na escola. As reflexões sobre a possibilidade do uso da Pedagogia Griô surgem ao mapear-se a presença e a pertença interétnica em uma escola quilombola, situada no litoral norte do Rio Grande do Sul.

Para redimensionar as práticas pedagógicas, sugere-se usar, intencionalmente, como metodologia a Pedagogia Griô na roda de conversa, como um espaço de aproximação entre integrantes, no qual cada um pode se expressar livremente emitindo opiniões sobre o tema em questão, exercitando a partir da interação entre seus pares muito mais a escuta do que a fala. A roda de conversa é uma atividade inversa ao método hegemônico usado em sala de aula, em que o professor explica e o aluno escuta. Desse modo, as rodas de conversas proporcionam uma profusão intensa de diálogos, respeitando a diversidade e a pluralidade dos participantes.

<sup>1</sup> Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul; Docente do Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina. E-mail: t.wencze@terra.com.br.

<sup>2</sup> Professora e Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: judith-olopez@educar.rs.gov.br.



O referencial está pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2004) e nas concepções de autores decoloniais, como Nego Bispo (Antônio Bispo dos Santos); Quijano; Candau; Nascimento; entre outros. Dessa forma, o trabalho divide-se em três partes. A primeira traz o resgate das memórias ancestrais dos estudantes quilombolas através da oralidade, usando a roda de conversa como uma maneira de envolvimento das pessoas; na segunda parte é apresentada a metodologia da Pedagogia Griô; e na última parte, as memórias e culturas compartilhadas através da oralidade. Utiliza-se do procedimento metodológico bibliográfico-investigativo.

## 1 O USO PEDAGÓGICO DA RODA DE CONVERSA

Para Warschauer (2004), a roda de conversa não é uma técnica que possa ser reproduzida independente da sensibilidade, do envolvimento das pessoas e da paixão pelos conhecimentos, nem foi inventada recentemente. Segundo a autora, a roda evidencia como ela se constitui num caminho para o aprendizado da convivência, ao mesmo tempo que propicia a construção dos conhecimentos integradamente e com sentido para os alunos daquelas aulas, que se tornavam sujeitos do conhecimento e liberados pelo saber. Porém, na educação escolar formal a roda de conversa é pouco presente devido a muitos fatores. Entre eles, a perspectiva de homogeneização, padronização e organização de vagas, tempos e currículos, estruturados de tal maneira a deixar poucas oportunidades para a manifestação das diferenças e singularidades, resultando em poucas possibilidades no cotidiano escolar para a inclusão do diverso.

Considerando essa perspectiva, os estudantes negros, indígenas e quilombolas trazem consigo um histórico com costumes, hábitos e tradições diferenciadas, aprendidos no convívio familiar, repassados através da oralidade e compartilhados em espaços coletivos, nesse contexto, a escola



precisa estar preparada para acolhê-los. Cabe aos professores valorizar e respeitar a história e cultura afro-brasileira e africana, bem como estimulá-la. Neste sentido, o papel que o professor exerce é fundamental para essa mediação e ele deve ter muito cuidado, para que seus conhecimentos prévios adquiridos em seu contexto social não sejam repassados aos estudantes como a única verdade em relação aos fatos históricos escritos nos livros didáticos, através da visão eurocentrada e universalista.

Portanto, é importante que os estudantes, ao se reconhecerem nos relatos positivos das memórias de sua comunidade, possam orgulhar-se de sua ancestralidade. Porém, na maioria dos livros didáticos usados na Educação Básica, a figura do negro ainda é inferiorizada, sendo descritos somente como escravizados.

Dentro desse cenário, a ideia de “conhecer apenas um lado da história” termina relegando uma parte importante da realidade. Segundo Adichie (2019), é assim que se cria uma história única, ao mostrar um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, será isso que esse povo se tornará. É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Conforme a autora,

Existe uma palavra em *igbo* na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: *nkali*. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder (Adichie, 2019, p. 22-23).

Assim sendo, entende-se que todas as histórias importam, de acordo com Adichie (2019, p. 32),

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar.



Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.

Desse modo, a transmissão da cultura ancestral, por meio da roda de conversa, contada pelos mestres e anciões de uma comunidade tem a potência de romper a história escritas nos livros sob viés eurocêntrico e corroboraram à expansão dos múltiplos saberes.

## 2 CONHECENDO A PEDAGOGIA GRIÔ

No modelo da Pedagógico Griô, a criança conhece, entende e se reconhece na construção da sua cultura, constituindo sua identidade e fortalecendo sua autoestima através dos conhecimentos contados pelos anciões, os mestres e griôs.

Griô é um caminhante, cantador, poeta, contador de histórias, genealogista, mediador político. É uma figura semelhante ao repentista no Brasil, com a diferença de que constituem uma casta (costumam casar-se somente com outros griots ou griottes, seu equivalente feminino), assumindo uma posição social de destaque em seu meio, pois este é considerado mais que um simples artista.

O griot é antes de tudo o guardião da tradição oral de seu povo, um especialista em genealogia e na história de seu povo. Atuando em rituais sociais de nascimento, aliança matrimonial, cerimônia de casamento e funerais. “Os griôs teriam, assim, uma imagem social e política, além de um lugar econômico determinante no funcionamento das sociedades” (Pacheco, 2006, p. 45). A palavra abasileirada griô vem de *griot*, em francês, que por sua vez traduz a palavra *dieli* na língua *bamanan* do Mali, situado no noroeste africano. O griô também é um educador popular, que aprende e ensina, torna-se a memória viva da tradição oral, ele é o sangue que circula nos saberes e histórias, nas lutas e glórias de seu povo, dando vida à rede de transmissão





oral de um território, região e país. Na Pedagogia Griô, algumas formas de transmissão de saberes são através da música; arte; capoeira; teatro; comida; entre outros.

Na Educação Escolar Quilombola, a figura do griô é revisitada por quilombolas, que contribuem nas rodas de conversas através dos acervos e repertórios orais; assim, o conhecimento é transmitido num espaço-tempo intergeracional. Os mestres griôs participantes compartilham histórias de vida, memórias, saberes, manifestos e afetos aos estudantes quilombolas e não quilombolas. A Pedagogia Griô tem em vista aproximar o currículo da escola com o conhecimento comunitário, no caso específico os saberes de tradição oral, valorizando a expressão da criança e a aproximação dos conteúdos com a realidade local. Segundo Pacheco,

Na maior parte do tempo, nas escolas nos vemos [as crianças e os jovens] sentados de costas uns para os outros, em filas, sirenes de polícia chamando para a merenda, cores sem vitalidade, livros sem heróis da cultura brasileira, sem arte e significado da vida (Pacheco, 2006, p. 76).

A partir desse conceito, a autora propõe a mudança no formato da aula: ao invés de ser com cadeiras em filas, as aulas passam a ser realizadas em espaços abertos e em roda. Para a Pedagogia Griô, considera-se a história de vida de cada um:

A Pedagogia Griô tem como referências teórico e metodológicas o povo que caminha e reinventa a roda todos os dias no Brasil e na África: educadores, psicólogos comunitários, educadores, gestores políticos e principalmente mestres Griôs brasileiros e africanos (Pacheco, 2014-2015, p. 66).

O processo de construção das identidades, garante aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais; seus hábitos, repertórios, memórias, ancestralidade e saberes tradicionais, de modo



a contribuir para o reconhecimento, valorização e fortalecimento de sua história, através da oralidade, conforme Pacheco,

[...] todas as práticas de transmissão oral das culturas tradicionais do Brasil, as práticas de transmissão construídas nos terreiros de candomblé, nas capoeiras, nos torés, nos sambas de roda, nos reisados, nos cantos do trabalho, nas festas populares, nos gêneros literários dos cordelistas e repentistas, na ciência das parteiras, na habilidade das rendeiras, na antevisão dos pais e mães de santo, na brincadeira dos bonequeiros, na medicina dos curadores, erveiras, benzedeiras e xamãs, na biblioteca viva dos contadores de histórias, e em todas as artes integradas aos mitos e às ciências da cultura oral (Pacheco, 2014-2015, p. 67).

Nesta perspectiva, a educação vigente em sala de aula, pode ser ressignificada, propondo conhecimentos que vem do território, das tradições culturais e das histórias pessoais. Segundo o Relatório Mundial da UNESCO de 2009, com a temática “Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural”, no que se refere a educação, é relatado que:

A comunidade internacional admite, cada vez com maior frequência, que as formas tradicionais e pragmáticas de aprender podem ser tão eficazes como os métodos didáticos ocidentais. Os contadores de histórias, por exemplo, contribuem para a vitalidade das culturas orais, ao passo que as estratégias de alfabetização podem causar uma depreciação não desejada nessas culturas (UNESCO *et al.*, 2009, p. 17).

A educação torna-se inclusiva e democrática com estas perspectivas plurais de aprendizagem garantidas nas Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Quilombola, as quais asseguram que as escolas quilombolas e as que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico (Brasil, 2012).

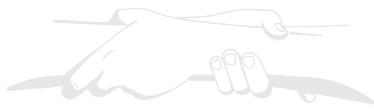


## 2.1 AS MEMÓRIAS E CULTURAS COMPARTILHADAS ATRAVÉS DA ORALIDADE

Historicamente, no mundo ocidental, a tradição escrita se tornou racionalista e hegemônica, porém, o saber emerge do mundo da oralidade, da corporeidade e da vivência. A escrita não pode ser confundida com o saber, ela é uma linguagem de expressão, registro e elaboração. Antônio Bispo do Santos (2023) relata que as escolas escrituradas chegaram ao seu território de uma forma muito acelerada. O autor, nascido numa família não alfabetizada, conta que a sua comunidade de tradição oral foi surpreendida por processos de regularização de terras determinados pelo Estado brasileiro, contratos orais substituídos por contratos escritos,

A escrita queria, a qualquer custo, se instalar e passar a ser a linguagem predominante. Enfrentamos um grande desafio porque os nossos contratos, que eram feitos pela oralidade, sofreram um ataque brusco para que fossem transformados em contratos escriturados. As nossas mestras e os nossos mestres da oralidade foram considerados desnecessários pelo sistema, e tentaram substituí-los pelos mestres da escrituração. Nesse período, de tanto brincar de fazer as coisas, fui para a escola aprender, pela escrituração, o que acontecia no outro mundo, o mundo das escrituras, o mundo de fora da comunidade. Fui para a escola escriturada para ser necessário, não para ser importante (Santos, 2023, p. 12).

Desse modo, a maioria dos incluídos não domina as linguagens e saberes do universo da tradição oral e a maioria dos excluídos não domina as linguagens e saberes do universo da tradição escrita, este fato, então, define o lugar de incluído e excluído aos olhos da cultura hegemônica. A partir das memórias familiares e das relações com os mais velhos é que são encontrados os pontos de igualdade, nos velhos anciãos de África. Com os griôs e *griotts*, nas comunidades quilombolas, sempre haverá o guardião da oralidade. Nessa perspectiva, Santos escreve:



Se alguém me pergunta se nossos livros estão chegando aos quilombos, respondo que eles não são feitos para os quilombos, eles saíram dos quilombos e têm que chegar aos Alphavilles! Chegar às universidades e aos shoppings. No quilombo, somos da oralidade, compomos o nosso saber nos bares de ponta de rua (Santos, 2023, p. 43).

Segundo o autor, as histórias contadas no quilombo são prazerosamente para fortalecer a trajetória dos quilombolas.

No quilombo, contamos histórias na boca da noite, na lua cheia, ao redor da fogueira. As histórias são contadas de modo prazeroso e por todos. Na cidade grande, contudo, só tem valor o que vira mercadoria. Lá não se contam histórias, apenas se escreve: escrever histórias é uma profissão. Nós contamos histórias sem cobrar nada de ninguém, o fazemos para fortalecer a nossa trajetória. E não contamos apenas as histórias dos seres humanos, contamos também histórias de bicho (Santos, 2023, p. 13).

Na escola, o estudante quilombola, deve ter seu sentimento de pertencimento reconhecido, com todas as suas especificidades culturais, religiosas e históricas, pois assim como Santos (2023) relata que ao não ter uma relação de pertencimento, parte-se na primeira possibilidade que tiver, o estudante também parte da escola,

Chegamos como habitantes, em qualquer ambiente, e vamos nos transformando em compartilhantes. No quilombo, somos compartilhantes, desde que tenhamos nascido aqui ou que tenhamos uma relação de pertencimento. E quando digo da relação de pertencimento com o quilombo, falo de uma relação com o ambiente como um todo, com os animais e as plantas. Somos apenas moradores quando não temos uma relação de pertencimento, quando estamos aqui, mas partimos na primeira possibilidade que tivermos (Santos, 2023, p. 22).

Para o estudante quilombola, além de procurar compreender melhor seu lugar no mundo, sua ancestralidade e sua cosmovisão, é principalmente





importante dar continuidade a sua cultura, através do reconhecimento legítimo repassado pelos seus ancestrais. Os anciões ou os sábios o fazem a partir da oralidade ou por signos, essa comunicação através da linguagem falada tem em vista compreender a importância do sentimento de pertencimento numa sociedade, em que se busca a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, por vezes não reconhecidas no espaço escolar. Santos (2015) relata uma versão bastante exótica que aprendeu no seu tempo de escola,

[...] que os portugueses chegaram ao Brasil porque se perderam no caminho das Índias, por onde pretendiam restabelecer o comércio de especiarias. Essa versão tenta ganhar consistência na denominação que foi dada aos povos originários por eles aqui encontrados (Santos, 2015, p. 27).

Em sua narrativa, prossegue, que percebendo a tentativa dos colonizadores de prosseguirem com o apagamento de suas identidades, aprendeu muito cedo que adestrar e colonizar são o mesmo. Tanto o adestrador quanto o colonizador começam por desterritorializar o ente atacado, quebrando-lhe a identidade, tirando-o de sua cosmologia, distanciando-o de seus sagrados, impondo-lhe novos modos de vida e colocando-lhe outro nome. O processo de denominação é uma tentativa de apagamento de uma memória para que outra possa ser composta.

Como sabemos, esses povos possuem várias autodenominações. Os colonizadores, os generalizarem apenas como “índios”, estavam desenvolvendo uma técnica muito usada pelos adestradores, pois sempre que se quer adestrar um animal a primeira coisa que se muda é o seu nome. Ou seja, os colonizadores, ao substituírem as diversas autodenominações desses povos, impondo-os uma denominação generalizada, estavam tentando quebrar as suas identidades com o intuito de os coisificar/desumanizar (Santos, 2015, p. 27).



Santos relata que também aprendeu na escola várias versões exóticas da escravização do povo africano em terras brasileiras,

Uma delas é a de que pelo fato dos índios terem se rebelado contra o trabalho escravo os portugueses resolveram trazer o povo da África, porque esses seriam mais “dóceis”, portanto, mais facilmente “domesticáveis” (Santos, 2015, p. 27).

Para ele, a história dos quilombos, não foi feita sozinha, ela foi construída através de saberes, da confluência de saberes.

Para que fizéssemos os quilombos, foi preciso trazer os nossos saberes de África, mas os povos indígenas daqui nos disseram que o que lá funcionava de um jeito, aqui funcionava de outro. Nessa confluência de saberes, formamos os quilombos, inventados pelos povos afroconfluentes, em conversa com os povos indígenas (Santos, 2023, p. 27).

A partir desse entendimento, a história do quilombo e a identidade africana devem ser consideradas nas instituições de ensino quilombolas, espaços de partilha de trajetórias comuns, laços de pertencimento e tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, de acordo com Beatriz Nascimento,

O Quilombo é a experiência ancestral de organização e manutenção da autonomia negra, que atravessa a barreira geotemporal e eclode nos múltiplos processos de aquilombamentos no território brasileiro, desde as organizações das famílias negras até a manutenção dos ritos e crenças ancestrais e a prática de seus saberes éticos. O Quilombo não foi uma tentativa de rebelião pura e simples contra o sistema escravocrata. Foi também uma forma de organização política e social com implicações ideológicas muito fortes na vida do negro no passado e que se projeta, após abolição no século XX (Nascimento, 2018, p. 98).

Portanto, pensar Educação Quilombola hoje é pensar por meio de uma educação descolonizadora, e a transmissão de saberes tradicionais através



da oralidade é uma forma de resistência à educação hegemônica colonialista. A negação da cultura africana, perpassada pelo racismo, através da educação eurocentrada desfavorece a compreensão da ancestralidade, fortalecendo uma sociedade racista, moldada através da colonialidade, constituída para naturalizar os colonizados como inferiores aos colonizadores. A propagação do racismo é constituída pelo colonizador através do domínio do poder nas perspectivas sociopolíticas, históricas, culturais e hegemônicas. Para Quijano, a ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América e, segundo ele,

Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos (Quijano, 2005, p. 117).

À medida que as relações sociais se consolidavam como relações de poder, as identidades começaram a ser vinculadas a hierarquias, posições e papéis sociais específicos, tornando-se constituintes desses mesmos aspectos e, conseqüentemente, do padrão dominante que prevalecia. Portanto, segundo Quijano (2005), raça e identidade racial foram utilizadas como instrumentos fundamentais de classificação social pelos colonizadores,

[...] seus interesses sociais eram explicitamente antagonônicos com relação aos dos servos índios e os escravos negros, dado que seus privilégios compunham-se precisamente do domínio/exploração dessas gentes. De modo que não havia nenhum terreno de interesses comuns entre brancos e não brancos, e, conseqüentemente, nenhum interesse nacional comum a todos eles. Por isso, do ponto de vista dos dominadores, seus interesses sociais estiveram muito mais próximos dos interesses de seus pares europeus, e por isso estiveram sempre inclinados a seguir os interesses da burguesia europeia (Quijano, 2005, p. 134).

A colonialidade nos revela ainda que, para além do legado de desigualdade e injustiças sociais consolidadas pelo ideário do colonialismo,



há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos.

Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto, mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (Quijano, 2005, p. 118).

Nesse sentido, para Candau (2007), a proposta de uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira, quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais.

Diante disso, faz-se necessária a descolonização das práticas pedagógicas, para que se permita o reconhecimento da pluralidade de saberes, culturas e histórias, abrindo espaço para outro modo de aprendizagem. A Pedagogia Griô é uma contribuição metodológica para essa necessidade, é o encantamento, da vivência, do diálogo e da produção partilhada do conhecimento, tendo como referência princípios e práticas da tradição oral. As comunidades quilombolas possuem amplo repertório de práticas culturais e saberes ancestrais enquanto produtora de conhecimento emancipatório muito além dos livros escolares. Na escola quilombola, as ações pedagógicas devem ser intencionalmente elaboradas envolvendo o coletivo da escola e comunidade como fator educativo, colocando como centro do saber a vida, a identidade e a ancestralidade.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante salientar que as diferenças, mais do que dados da natureza, são construções sociais, culturais, políticas e ancestrais. Por ser o Brasil um país pluriversal, urge a práxis de um olhar para identificar e reconhecer a diversidade cultural e humana. Contudo, como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a classificar não somente como uma forma de organizar a vida social, mas também como uma maneira de ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada e dicotômica: perfeições e imperfeições, beleza e feiura, inferiores e superiores. Esse olhar e essa forma de racionalidade precisam ser superados.

A escola tem papel importante a cumprir nesse debate e é nesse contexto que se insere a alteração da LDB, ou seja, a Lei nº 10.639/03. Uma das formas de interferir pedagogicamente na construção de uma pedagogia da diversidade e garantir o direito à educação é saber mais sobre a história e a cultura africanas e afro-brasileiras. Esse entendimento poderá nos ajudar a superar opiniões preconceituosas sobre os negros, a África e a diáspora, contribuindo a denúncia do racismo, da discriminação racial e a implementar ações afirmativas, rompendo com o mito da democracia racial.

Ao concluir esta reflexão, é necessário repensar as práticas pedagógicas, colocando-as como resistência à colonização na educação hegemônica que está posta em nossa sociedade. A presença da oralidade na sala de aula, através das rodas de Griôs, pode ampliar as possibilidades do conhecimento e da participação dos estudantes quilombolas nos processos de aprendizagem e permanência na escola. A Pedagogia Griô busca a preservação da identidade, da ancestralidade e é a possibilidade da construção de novos olhares na luta antirracista. Ao trabalhar com este modelo de ensinamento ancestral, promove-se o combate ao racismo epistêmico na educação, possibilitando outras



formas de transmissão de conhecimento comprometidas com a diversidade de experiências e de saberes, ao aprendermos a lógica do colonizador, construímos outra: a decolonial.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O Perigo da História Única**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, p. 22-23 e 32, 2019.

BÃ, A. H. **Amkoullel, o menino fula**. 3 ed. São Paulo: Palas Athena, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 22 jun. 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 9 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 26, 21 nov. 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category\\_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 ago. 2024.

CANDAU, V. M. **Ressignificando a Didática na perspectiva intercultural**. GECEC. Departamento de Educação, PUC-Rio/CNPq, 2007. (relatório final da pesquisa).

NASCIMENTO, B. **Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual**: possibilidades nos dias de destruição. São Paulo: Editora Filhos da África, p. 98, 2018.



PACHECO, L. **Pedagogia Griô**: A reinvenção da Roda da Vida. 1 ed. Lençóis: Grãos de Luz e Griô, p. 45 e 76, 2006. Disponível em: <https://graosdeluzegrio.org.br/files/2018/02/Livro-Pedagogia-Gri%C3%B4.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

PACHECO, L. A Pedagogia Griô: educação, tradição oral e política da diversidade. **Revista Diversitas**, São Paulo, a. 2, n. 3, p. 22-99, p. 66 e 67, 2014-2015.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, p. 117; 118 e 134, 2005.

SANTOS, A. B. **Colonização, Quilombos**: modos e significações. 1 ed. Brasília: Editora COMEPI, p. 27, 2015.

SANTOS, A. B. **A terra dá, a terra quer**. 1 ed. São Paulo: Ubu Editora, p. 12; 13; 22; 27 e 43, 2023.

UNESCO *et al.* **Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural**: relatório mundial da UNESCO, resumo. Brasília: UNESCO, p. 17, 2009. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755_por). Acesso em: 10 ago. 2024.

WARSCHAUER, C. Rodas e narrativas: Caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. In: SCOZ, B. (org.). **Psicopedagogia**: contribuições para a educação pós-moderna. Petrópolis: Vozes, p. 13-23, 2004.





# EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA E A EQUAÇÃO CIVILIZATÓRIA: UMA TESSITURA DE POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES

Thomas Bersagui Milano<sup>1</sup>

Luciano Andreatta Carvalho da Costa<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Questões relacionadas ao desenvolvimento humano e ao desenvolvimento tecnocientífico promovem desdobramentos que permeiam o contexto escolar. Aspirações acerca de uma formação crítica emergem diante do processo civilizatório, promovendo inquietações e reflexões sobre o papel da Educação Matemática na contemporaneidade. À vista disso, o presente texto apresenta duas temáticas centrais, a saber: a Educação Matemática Crítica (EMC) e a equação civilizatória.

Partindo-se das suscitações acima, os estudos foram norteados para se compreender de que modo a EMC e a equação civilizatória podem ser aproximadas, enquanto perspectivas que demandam o desenvolvimento da criticidade. Sendo assim, delimitou-se como objetivo propor possibilidades de aproximação entre a EMC e a equação civilizatória, por meio da identificação de preocupações compartilhadas por ambas.

Para atender a finalidade proposta, o método empregado foi o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica, a qual é caracterizada, essencialmente, como uma pesquisa que “é desenvolvida a partir de material

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Mestre em Ensino de Ciências Exatas pela Universidade Federal do Rio Grande; Professor de Matemática no Ensino Fundamental no Município de Cachoeirinha e no Município de Gravataí. E-mail: thomas\_tbm@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutor e Mestre em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Especialista em Edificações pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Graduado em Engenharia Civil e em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: luciano-costa@uergs.edu.br.



já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 50). Ademais, de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 183), “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem [...]”, o que vai ao encontro do propósito elencado.

Em relação à orientação teórica, para embasar as articulações, recorreu-se às contribuições e concepções de Ole Skovsmose – no que diz respeito à EMC – e de Walter Antonio Bazzo – no que se refere à equação civilizatória –, por serem considerados autores referência no assunto analisado, promovendo uma maior fidedignidade nas constatações realizadas. Não obstante, Paulo Freire também foi utilizado em determinados momentos, o qual, estando ou não estando diretamente relacionado à EMC ou à equação civilizatória, contribui para tecer os fios que configuram as possíveis aproximações.

Levando-se em consideração a hipótese de que tanto a EMC quanto a equação civilizatória compartilham certas preocupações que se assemelham, os aportes teóricos foram perscrutados buscando por discursos que apresentassem convergências. De tal modo, mediante a análise, duas categorias despontaram evidenciando a possibilidade de aproximações. A primeira corresponde às discussões no que tange às controvérsias de uma glorificação exacerbada em torno da matemática, da ciência e da tecnologia. Já a segunda, consiste no interesse por uma Educação pautada por práticas reflexivas. Na sequência, as constatações serão explicitadas.

## 1 APROXIMAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA E A EQUAÇÃO CIVILIZATÓRIA

A EMC pode ser considerada como uma perspectiva de ação e de compreensão no que diz respeito ao ensino de matemática. Na caracterização de Skovsmose (2014), entende-se que a EMC “não se reduz a uma subárea da educação matemática; assim como ela não se ocupa de metodologias e



técnicas pedagógicas ou conteúdos programáticos. A educação matemática crítica é a expressão de preocupações a respeito da educação matemática”. Ela se distancia dos moldes tradicionais, visando uma formação crítica na qual se prepare os estudantes para compreenderem as relações e os impactos da matemática na sociedade.

Dentre as preocupações compartilhadas na concepção da EMC se encontram os papéis sócio-políticos que a Educação Matemática pode desempenhar, a equidade e a justiça social (Skovsmose, 2016), as questões que envolvem a matemática como uma ferramenta para se identificar e analisar criticamente as características da sociedade (Skovsmose; Nielsen, 1996), bem como a democracia e o desenvolvimento de uma alfabetização matemática crítica (Skovsmose, 2000). Ademais,

A Educação Matemática crítica preocupa-se com a maneira como a Matemática em geral influencia nosso ambiente cultural, tecnológico e político e com as finalidades para as quais a competência matemática deve servir. Por essa razão, ela não visa somente a identificar como os alunos, de forma mais eficiente, vêm a saber e a entender conceitos de, digamos, fração, função e crescimento exponencial. A Educação Matemática crítica está também preocupada com questões como “de que forma a aprendizagem de Matemática pode apoiar o desenvolvimento da cidadania” [...] (Alrø; Skovsmose, 2010, p. 18-19).

Civiero e Bazzo (2022), ao discorrerem sobre a gênese e a estrutura da equação civilizatória, caracterizam-na inicialmente como um recurso metafórico para apresentar o comportamento e as interferências das variáveis contemporâneas no processo civilizatório, mas que também pode ser compreendida como uma ferramenta para a análise do real. Nesse conceito, de um lado da igualdade se encontram as variáveis contemporâneas somadas ao desenvolvimento tecnocientífico e humano, já do outro lado da igualdade está a garantia dos princípios da dignidade humana.



Como exemplos de variáveis contemporâneas, podem-se citar a desigualdade social, as guerras, a fome, a questão energética, o agravamento da questão hídrica, o desmatamento florestal, a contaminação ambiental, a produção de lixo eletrônico, os desastres técnico-ecológicos, a mobilidade humana, os processos migratórios, a ideologia de vida e o consumo exagerado (Bazzo, 2016). Outros exemplos que podem ser apontados são as pandemias e as emergências climáticas.

Em se tratando do contexto educacional, as prioridades na contemporaneidade podem ser definidas, de acordo com Bazzo (2018), considerando-se a equação civilizatória e as suas variáveis. O autor também reitera “que a equação a ser resolvida, visando à resolução dos problemas humanos, necessita de um projeto coletivo em que a educação seja celeiro e promotora de ações que levem em conta todas as variáveis implicadas” (Bazzo, 2016, p. 83). Para mais,

As culturas instituídas e, constantemente, potencializadas pelo poder de mando e de controle das mentes e dos corpos dóceis aliadas de maneira indissociável à política, à economia, à mídia, ao território e à língua oficial dominante, entre tantos outros elementos, são fortíssimos coadjuvantes nessa empreitada de educar integralmente os jovens estudantes (Bazzo, 2016, p. 82).

Por mais que a equação civilizatória tenha como berço os estudos em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), ela não se limita ou se restringe a uma área específica, uma vez que traz para reflexão temas emergentes no que diz respeito ao âmbito educacional. Nesse sentido, Bazzo (2019, p. 224) ressalta que “independentemente da disciplina sob sua responsabilidade, um professor deve passar a identificar a nova equação civilizatória que está submetida a todas as turbulências que o ‘desenvolvimento’ humano vem preconizando”. Partindo-se dessa argumentação e vislumbrando a possibilidade de viabilizar



entrelaçamentos com a Educação Matemática, o presente estudo tem por intuito apresentar aspectos que aproximam a EMC e a equação civilizatória.

Cabe ressaltar que, ao realizar as referidas conexões, não se pressupõe a inexistência de distanciamentos entre as perspectivas analisadas. O foco em questão é procurar por convergências que contribuam para uma formação crítica e reflexiva no contexto civilizatório. Sendo assim, a partir dos aportes teóricos perscrutados, as constatações foram agrupadas em duas categorias, as quais correspondem às seções secundárias aqui contempladas, a saber: “as controvérsias de uma glorificação exacerbada” e “por uma Educação com práticas reflexivas”.

## 1.1 AS CONTROVÉRSIAS DE UMA GLORIFICAÇÃO EXACERBADA

A matemática, a ciência e a tecnologia são os enfoques das reflexões que permeiam as discussões aqui pontuadas. Entretanto, é indispensável evidenciar que a intenção não é desvalidar, menosprezar ou questionar as suas importâncias, tampouco se pretende, em hipótese alguma, incentivar qualquer tipo de negacionismo científico ou de outra natureza. A finalidade consiste em analisar as contrariedades presentes em uma glorificação exacerbada e os atravessamentos que isso pode ocasionar na formação dos cidadãos, caracterizando esse movimento questionador como algo que aproxima a EMC e a equação civilizatória.

No que diz respeito à Educação Matemática, Borba e Skovsmose (2001) debatem acerca de uma ideologia da certeza. Nesse contexto, a matemática faz parte de uma linguagem de poder, relacionando-se com questões políticas, ao se levar em consideração a possibilidade da matemática ser vista como uma ferramenta que pode ser infalível. Para exemplificar como essa visão é difundida, os autores relatam:



A matemática é frequentemente retratada como instrumento/estrutura estável e inquestionável em um mundo muito instável. Frases como “foi provado matematicamente”, “os números expressam a verdade”, “os números falam por si mesmos”, “as equações mostram/asseguram que” são frequentemente usadas na mídia e nas escolas. Essas frases parecem expressar uma visão da matemática como uma referência “acima de tudo”, como um “juiz”, que está acima dos seres humanos, como um artifício não-humano que pudesse controlar a imperfeição humana (Borba; Skovsmose, 2001, p. 129).

É importante distanciar-se desse discurso de que os modelos produzidos a partir da matemática são inquestionáveis, não estando sujeitos a erros e devendo ser exaltados cegamente. Faz-se necessário estimular a aptidão para refletir no que concerne ao modo como a matemática interfere no contexto social e político. À vista disso,

Exemplos de reflexão são ilustrados nas discussões sobre confiabilidade e responsabilidade. Confiabilidade significa reflexões sobre as informações apresentadas em números, tabelas, fórmulas, figuras etc., ou, de modo mais geral: é uma reflexão sobre apresentações formalizadas. A responsabilidade significa reflexões sobre prioridades, decisões, ações feitas com base nas informações formalizadas. Esses dois tipos de reflexão são importantes (Skovsmose, 2009, p. 111).

Skovsmose (2012) enfatiza que, na perspectiva da EMC, deve-se questionar qualquer glorificação da matemática. Em consonância a isso, tem-se a alegação de que “é importante que a educação matemática inclua reflexões sobre o funcionamento sociopolítico da matemática” (Skovsmose, 2009, p. 109). Desse modo, ao invés de se prezar pela exaltação, o direcionamento deve ser para que se possa compreender de que maneira a matemática e os artefatos a ela relacionados dão forma à sociedade, bem como suas repercussões no contexto político.

Para mais, Borba e Skovsmose (2001, p. 129) consideram haver uma necessidade de se “lutar contra esse mito se nosso objetivo ético



é construir uma pedagogia que combata a opressão na sociedade, já que essa visão de matemática corrobora a noção de que a matemática é livre de influência humana e superior aos seres humanos”. Ao analisar o pensamento supracitado, percebe-se certa semelhança com a pedagogia do oprimido, discutida por Freire (2018), a qual é caracterizada como

Aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (Freire, 2018, p. 43).

Contribuindo para uma articulação entre a tecnologia e a matemática, Skovsmose (2001, p. 76-77) infere que “a tecnologia tornou-se o aspecto dominante da civilização. A matemática é o sustentáculo lógico do processamento da informação, e o pensamento matemático é também a base para as atuais aplicações da tecnologia da informação”. Para mais, retomando-se a ideia da glorificação, segundo Skovsmose (2012, p. 12), “a Matemática é colocada no papel de um ídolo, no que diz respeito à Ciência, e como superagente no que diz respeito à tecnologia e ao progresso”. É visível a associação entre a matemática e a tecnologia, o que corrobora, portanto, para a compreensão de que ambas contribuem para dar forma à sociedade, reforçando-se novamente a necessidade de se prezar o estímulo a uma visão crítica acerca desse processo.

Em se tratando da necessidade de analisar criticamente as relações entre o desenvolvimento tecnológico e a sociedade, pode-se abarcar também as discussões em torno da ideologia da certeza e, desse modo, caracterizar essa preocupação como algo pertinente a Educação Matemática. A respeito disso, Borba e Skovsmose (2001, p. 134) entendem que tal desenvolvimento “revela aspectos antidemocráticos como, por exemplo, quando causa situações críticas como catástrofes ecológicas. Essas consequências do



desenvolvimento tecnológico têm também de ser tratadas como parte da educação matemática”. As preocupações tratadas pela EMC fazem parte do processo civilizatório, podendo se aproximar das variáveis contemporâneas presentes na equação civilizatória.

Ao abordar as concepções acerca dos estudos CTS, berço da equação civilizatória, Bazzo (2020, p. 117) faz a constatação de que “a humanidade vive, mais do que nunca, sob os auspícios e domínios da ciência e da tecnologia, e isso ocorre de modo tão intenso e marcante que é comum muitos confiarem nelas como se confia numa divindade”. Ainda nesse contexto, Bazzo (2020, p. 118) destaca a necessidade de “retirar a ciência e a tecnologia de seus pedestais inabaláveis da investigação desinteressada da verdade e dos resultados generosos para o progresso humano”. Essas ponderações apresentam semelhanças com a ideologia da certeza, discutidas por Borba e Skovsmose (2001), no que diz respeito à matemática.

De fato, tanto a ciência e a tecnologia quanto a matemática, desempenham um papel de extrema importância para o desenvolvimento da sociedade. Revisitando a história da humanidade esses feitos podem facilmente ser encontrados e, provavelmente, dados os avanços e as evidências, continuarão se concretizando com o passar do tempo. São perceptíveis as contribuições e os benefícios provenientes da ciência e da tecnologia, todavia, torna-se pertinente compreender que há também riscos e consequências que repercutem no cenário social. Isso é algo que pode ser tratado pela equação civilizatória enquanto uma ferramenta para a análise do real.

Com essa concepção, evidencia-se a importância de se desenvolver a capacidade de interpretar a ciência e a tecnologia como processos sociais (Bazzo, 2020). Seguindo por essa direção, a ideia seria promover a conscientização de que os dados, os resultados, as aplicações e as consequências relacionadas a elas podem ser questionadas, reforçando o



intento de que a Educação contribua para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, preparados para atuar no contexto civilizatório.

Segundo Bazzo (2019, p. 35), “quando falamos em entender os meandros da tecnologia, queremos dizer que ela é parte inerente da nossa compreensão de mundo. É quase como uma ‘alfabetização’ necessária para todos”. Complementando a argumentação,

Somente quando a “alfabetização em ciência e tecnologia” for entendida nesse contexto mais amplo poderá haver uma esperança real de que a configuração do nosso mundo futuro será traçada por um eficiente controle público, de modo que os processos científicos e tecnológicos beneficiem verdadeiramente a humanidade (Bazzo, 2020, p. 121).

As reflexões trazidas à tona por Bazzo (2019) apontam para um pensamento no qual a ciência e a tecnologia são consideradas como um caminho para felicidade humana. Tal situação, segundo o autor, deve ser discutida para que se possa compreender os verdadeiros impactos que elas exercem e também para que não se produza uma “vulgarização científica”, o que traria mais desvantagens do que vantagens, implicando-se, então, na necessidade de se distanciar dessa glorificação.

Para mais, essa propaganda em torno da ciência e da tecnologia é vista por Bazzo (2020, p. 119), como sendo “tão intensa que uma parcela significativa das pessoas acredita que elas, em quaisquer circunstâncias, podem sempre ser tidas como amigas leais, que arrastam consigo apenas benesses para a sociedade”. A partir desses apontamentos é factível considerar que, mais importante que as exaltar, seria desenvolver uma capacidade de analisar criticamente suas influências e repercussões.

Não ter um entendimento, no que diz respeito ao modo como as relações entre os estudos CTS e outras variáveis têm interferências na vida humana, é outro aspecto abordado por Bazzo (2018). De acordo com as



explicações e as averiguações do autor se pode constatar que essa condição impacta diretamente na forma com que a vida em sociedade se organiza, pois significa “estar vulnerável aos caprichos do poder hegemônico, que ainda continua a determinar a maneira que devemos nos comportar perante o mundo capitalista, industrial, e diante de outras ideologias e sistemas deste imenso planeta Terra” (Bazzo, 2018, p. 274). Considerando-se a referida situação, uma vez que há essa intervenção no cenário social, existe uma demanda de se investir em uma formação de sujeitos críticos.

Em síntese, Bazzo (2020, p. 138) pondera:

Para não tomarmos posições impensadas de supervalorizar ou não pontos positivos ou negativos, os efeitos e repercussões da ciência e da tecnologia no comportamento humano, é importante que tenhamos claras as diferentes faces que elas assumem nas suas estreitas relações com a vida cotidiana de todos nós. Os aparatos, máquinas ou instrumentos, produtos da atividade científica, não são maus nem bons, nem positivos nem negativos em si mesmos. Nem poderíamos tomar esse caráter irracional em tal análise porque estaríamos sendo animistas e inconsequentes, atribuindo a uma construção do próprio homem um comportamento que não lhe é pertinente. O que se pode e se deve analisar, no entanto, é o uso que se faz desses aparatos, máquinas e processos que, aí sim, pode resultar negativo ou positivo, bom ou mal para a vida humana.

Mediante as considerações acima, ressalta-se que as discussões aqui apresentadas não colocam em pauta a importância ou a relevância da matemática, da ciência e da tecnologia; a ideia é elucidar que uma glorificação exacerbada pode comprometer a capacidade de analisar criticamente os reflexos que elas desempenham no contexto social, bem como nas condições para a dignidade humana. Afastar-se dessa crença de confiabilidade inquestionável pode se configurar como algo basilar para compreender como as variáveis contemporâneas, o desenvolvimento humano e o desenvolvimento tecnocientífico se relacionam na equação civilizatória.



## 1.2 POR UMA EDUCAÇÃO COM PRÁTICAS REFLEXIVAS

Mesmo havendo uma divisão entre as duas categorias criadas para tecer aproximações entre a EMC e a equação civilizatória, ambas se articulam, uma contribui com a outra à medida que se complementam. Destarte, o afastamento de uma glorificação exacerbada em torno da matemática, da ciência e da tecnologia atuará como um ponto de partida para se pensar na Educação no contexto civilizatório. Diante disso, visualiza-se nas discussões envolvendo a EMC e a equação civilizatória, preocupações que remetem a uma Educação com caráter reflexivo.

Skovsmose (2001) diferencia três tipos de conhecimento a serem considerados na orientação de uma Educação Matemática. O primeiro é o “conhecer matemático”, que se refere às habilidades matemáticas, estando mais voltado a uma visão tradicional. O segundo, chamado de “conhecer tecnológico”, diz respeito às habilidades e às competências envolvendo, respectivamente, a aplicação da matemática e a construção de modelos. Por fim, o “conhecer reflexivo” é utilizado por Skovsmose (2001, p. 116), para se referir “à competência de refletir sobre o uso da matemática e avaliá-lo. Reflexões têm a ver com avaliações das consequências do empreendimento tecnológico”. Além do mais, conforme o autor, o desenvolvimento desse tipo de conhecimento pode contribuir para proporcionar uma dimensão crítica à alfabetização matemática.

A alfabetização matemática crítica é considerada uma das preocupações da EMC e se refere “à capacidade de se interpretar um mundo estruturado por números e figuras, e à capacidade de se atuar nesse mundo” (Skovsmose, 2012, p. 19). Sob essa perspectiva crítica, a alfabetização matemática, para Skovsmose (2000, p. 67), “não se refere apenas as habilidades matemáticas, mas também a competência de interpretar e



agir numa situação social e política estruturada pela matemática”. Nessa concepção, nota-se a alfabetização matemática crítica como um meio para que se desenvolva uma Educação com práticas reflexivas.

Essa definição acerca da alfabetização matemática, com um viés crítico, compartilha certas semelhanças com a literacia caracterizada por Freire, visto que, no entendimento do autor, “a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação” (Freire, 1967, p. 117).

Ao estimular uma alfabetização matemática crítica, como parte estruturante de uma Educação pautada por práticas reflexivas, a intenção é que o indivíduo seja capaz de ir além da competência de demonstrar o domínio de determinadas habilidades matemáticas, o propósito seria que se desenvolva a capacidade de ler, interpretar, refletir, posicionar-se e agir perante a dada situação em que de alguma forma a matemática esteja presente.

De acordo com Skovsmose (2014, p. 12), “toda forma de ação exige reflexão”. Nesse sentido, reflexão e ação são termos que convergem, incentivando-se o refletir para poder agir e, assim, formar-se como um sujeito crítico, participativo e atuante no que concerne ao processo civilizatório. Inclusive, para o autor, “uma educação crítica não pode ser um simples prolongamento da relação social existente. Não pode ser um acessório das desigualdades que prevalecem na sociedade. Para ser crítica, a educação deve reagir às contradições sociais” (Skovsmose, 2001, p. 101). Tal consideração propicia margens para se argumentar sobre a importância de uma Educação mais reflexiva e que, sobretudo, suscite a capacidade de agir criticamente.

Para se potencializar a alfabetização matemática crítica e o desenvolvimento de práticas reflexivas, uma alternativa seria trabalhar com cenários para investigação. Segundo Skovsmose (2000), cenários para



investigação são considerados um tipo de ambiente de aprendizagem, os quais podem apresentar referências à matemática pura, à semirealidade ou à realidade, diferenciando-se de um paradigma do exercício, visto que proporciona convites para que os alunos explorem e façam argumentações. Para mais, transitar entre os diferentes tipos de referências pode contribuir para aumentar o engajamento dos estudantes e promover a ação e a reflexão.

É possível se pensar também na alfabetização matemática crítica como um meio para se combater as injustiças sociais. Tanto a equidade quanto a justiça social são tratadas pela EMC, sendo que trabalhar pela justiça social é uma das principais preocupações dessa perspectiva (Skovsmose, 2012). Entender como se dá o funcionamento da sociedade e como a matemática interfere no contexto social, político e econômico pode se configurar como uma competência essencial na luta pelos direitos humanos.

Expandindo a discussão para o campo CTS, tem-se que esses estudos são, conforme Bazzo (2018), o embrião da equação civilizatória, os quais estão, por conseguinte, relacionados ao contexto educacional. Nesse sentido, no entendimento do autor, falar em CTS “é buscar identificar os problemas sociais e resolvê-los. É deixar de ver a educação como *containers* herméticos e torná-la mais abrangente, mais dinâmica e, acima de tudo, mais reflexiva” (Bazzo, 2018, p. 273). Essa pretensão se aproxima das preocupações que permeiam a EMC.

Não distante das discussões já mencionadas sobre a glorificação exacerbada em torno da ciência e da tecnologia, Bazzo (2019, p. 65) declara que “reflexões acerca dos resultados e aplicações de tecnologias – que tanto deslumbram por suas badaladas utilidades – hoje mais do que nunca precisam entrar nas pautas de preocupações nos ambientes escolares”. Partindo-se dessa premissa se possibilita depreender que uma Educação com práticas reflexivas poderá, então, culminar em aspectos que contribuam para uma formação crítica dos sujeitos.



Para Bazzo (2020, p. 82) “facilitar o entendimento da ciência e da tecnologia e o seu imbricamento com o contexto social e sua organização é brindar o cidadão com a possibilidade de interferir seriamente na solução dos problemas humanos”. Esse entendimento acerca das relações entre ciência, tecnologia e sociedade pode ser encarado como uma característica pertinente para uma Educação mais reflexiva. Em complementação a essa idealização, segundo Bazzo (2016),

Haveremos de reunir esforços para o desenvolvimento de argúcias, capacidades e intenções qualificadas com vistas a criar um clima escolar que possa ajudar a juventude a compreender, construir e dominar conceitos e valores necessários à sobrevivência integral, à harmonia e à felicidade. A qualidade do trabalho com as variáveis da nova equação civilizatória, sem dúvida, depende dos valores, da ideologia, da epistemologia, das prioridades estabelecidas pelo conjunto de pessoas envolvidas, notadamente do quão são capazes de exercer o direito ao delírio (BAZZO, 2016, p. 86).

Com o intuito de se ampliar a abrangência dessa intencionada reflexividade, verifica-se em Bazzo (2018), a retratação da necessidade de uma Educação “desobediente”, a qual seria considerada como “mais aberta, mais autônoma e, acima de tudo, mais libertadora” (Bazzo, 2018, p. 261). Além do mais, de acordo com o autor, essa Educação se propõe a romper “com diversos procedimentos ultrapassados que, por interesses de grupos hegemônicos, abandonam variáveis fundamentais para o processo civilizatório” (Bazzo, 2018, p. 265). No que tange a um caráter “libertador”, Freire (1981) considera que uma Educação libertadora é aquela que ajuda na libertação, no sentido de que contribui para conhecer e compreender criticamente a realidade, sendo um método de ação transformadora.

Enfrentar as variáveis contemporâneas da equação civilizatória são questões que não podem ser adiadas no contexto educacional, para tanto, demonstra-se urgente que a perspectiva adotada seja crítica, além de ser menos obediente e menos conservadora (Bazzo, 2016). Outrossim, essa



Educação “desobediente” e “menos comportada” é caracterizada por Bazzo (2016, p. 88) como “o antídoto para a educação adestradora, que segue sendo a prioridade do poder hegemônico”, o que demonstra, novamente, inquietações acerca da maneira como a Educação é concebida e os seus desdobramentos.

A alfabetização no contexto científico e tecnológico, conforme já mencionado anteriormente ao se abordar questões voltadas para o entendimento dos encadeamentos da ciência e da tecnologia na sociedade, é uma preocupação de Bazzo (2019; 2020). Aliás, o autor constata que,

O cidadão merece aprender a ler e entender – muito mais do que conceitos estanques – a ciência e a tecnologia, com as suas implicações e consequências, para poder ser elemento participante nas decisões de ordem política e social que influenciarão o seu futuro e o dos seus filhos. Para isso ele, assessorado pela escola, deve investir na construção de um conhecimento crítico e consistente, voltado ao aprimoramento do bem-estar da sociedade” (Bazzo, 2020, p. 42).

De acordo com Bazzo (2019), é necessário que a Educação esteja voltada para discussões no que diz respeito às repercussões do desenvolvimento de aparatos tecnológicos. As variáveis contemporâneas também não podem ser ignoradas, as quais devem ser discutidas na “formação dos jovens na educação básica que tem, pelo menos em tese, a possibilidade e a capacidade de contribuir para a construção da personalidade, da intelectualidade e da inteligência/sensibilidade, além da ética e da moral dos jovens estudantes” (Bazzo, 2019, p. 157).

Retomando a questão da justiça social, compreende-se que ela se constitui como uma das variáveis contemporâneas em nosso processo civilizatório. Desse modo, preocupações voltadas a esse assunto também fazem parte dos discursos de Bazzo (2019):



Há muito tempo procuro atuar em prol de uma educação que busque valores humanos indispensáveis para a efetivação de uma sociedade mais justa e igualitária. Com este propósito, na maioria das vezes, tenho me atido a relatar, academicamente, experiências, criar conceitos, expor ideias e, de modo “comportado”, propor alternativas para uma educação científica menos convencional e capaz de estabelecer uma relação verdadeiramente humana, mais efetiva e mais próxima à felicidade (Bazzo, 2019, p. 155).

A ideia de uma Educação “desobediente” e de uma formação atravessada pela alfabetização crítica em matemática, ciência e tecnologia caminha ao encontro de uma Educação que promova práticas reflexivas. A finalidade do pensamento por esse prisma se justifica pelo anseio ao estímulo à criticidade, para que seja possível desenvolver a capacidade de se posicionar de forma ativa e consciente perante o processo civilizatório, reconhecendo-se que cada indivíduo desempenha um papel na sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui apresentado se propôs a compreender de que modo a EMC e a equação civilizatória se aproximam, enquanto perspectivas que demandam a criticidade, ou seja, idealizam uma formação de sujeitos críticos. Para tanto, por meio de uma pesquisa bibliográfica, objetivou-se propor possíveis aproximações entre a EMC e a equação civilizatória, o que foi viabilizado pela análise dos discursos referentes às preocupações apresentadas por ambas.

A partir do aporte teórico perscrutado, averiguou-se duas categorias de aproximação. A primeira categoria agrupou constatações acerca de uma glorificação exacerbada em torno da matemática, da ciência e da tecnologia. Notou-se que tal ato carrega consigo controvérsias, as quais podem ocasionar atravessamentos e repercussões tanto no contexto social quanto no contexto educacional. Sem desvalidar ou questionar a importância dessa



tríade, tampouco sem incentivar qualquer tipo de negacionismo, observou-se que uma exaltação exagerada pode comprometer a capacidade de analisar criticamente o papel que elas desempenham na sociedade, bem como as suas associações com as condições para a dignidade humana. Desse modo, os esforços devem ser direcionados para que se desenvolva essa capacidade de compreender de forma crítica as relações entre elas e as questões sociais, políticas, econômicas e educacionais.

Ainda no que diz respeito às aproximações, a segunda categoria evidenciou anseios por uma Educação que vise promover práticas reflexivas. Uma alfabetização crítica, em se tratando de matemática, ciência e tecnologia, foi identificada como uma possibilidade para se estimular o interesse supracitado, articulando a reflexão e a ação para se corroborar com o desenvolvimento de uma formação sob um viés crítico. Tal formação poderá contribuir para que cada indivíduo seja capaz de se posicionar de forma ativa e consciente na sociedade, perante o processo civilizatório e as variáveis contemporâneas emergentes. Essas considerações, por primarem pela criticidade, distanciam-se das características de uma Educação pautada por moldes mais tradicionais.

Por fim, ao propor uma tessitura de possíveis aproximações entre a EMC e a equação civilizatória, identificou-se que a articulação entre as perspectivas é capaz de se configurar como uma alternativa potente para se pensar na Educação Matemática diante do processo civilizatório contemporâneo. Uma formação crítica pode contribuir na luta pelos direitos humanos, em se tratando, por exemplo, da garantia dos princípios da dignidade humana. Estimular a alfabetização matemática crítica pode corroborar no enfrentando das variáveis contemporâneas e no entendimento de como elas se relacionam com o desenvolvimento humano e tecnocientífico na equação civilizatória, enquanto uma ferramenta para a análise da realidade.



## REFERÊNCIAS

ALRØ, Helle; SKOVSMOSE, Ole. **Diálogo e aprendizagem em educação matemática**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BAZZO, Walter Antonio. Ponto de ruptura civilizatória: a pertinência de uma educação “desobediente”. **Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad – CTS**, Buenos Aires, Argentina, v. 11, n. 33, p. 73-91. 2016. Disponível em: <https://www.revistacts.net/contenido/numero-33/ponto-de-ruptura-civilizatoria-a-pertinencia-de-una-educacao-desobediente/>. Acesso em: 07 abr. 2024.

BAZZO, Walter Antonio. Quase três décadas de CTS no Brasil! Sobre avanços, desconfortos e provocações. **Revista brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia - RBECT**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 260-278, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/8427>. Acesso em: 07 abr. 2024.

BAZZO, Walter Antonio. **De técnico e de humano e o contexto da educação tecnológica**. 6. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2019.

BAZZO, Walter Antonio. **Ciência, tecnologia e sociedade: questões contemporâneas**. 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2020.

BORBA, Marcelo de Carvalho; SKOVSMOSE, Ole. A ideologia da certeza em educação matemática. In: Ole Skovsmose (org.). **Educação matemática crítica: a questão da Democracia**. Campinas: Papirus, p. 127-148, 2001.

CIVIERO, Paula Andrea Grawieski; BAZZO, Walter Antonio. Equação civilizatória: gênese e estrutura. **Revista Dynamis**, Blumenau, v. 28, n. 2, p. 97-114, 2022. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/view/10382>. Acesso em: 08 abr. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.





FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

SKOVSMOSE, Ole. Cenários para investigação. **Bolema**, Rio Claro, v. 13, n. 14, p. 66-91, 2000. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10635/7022>. Acesso em: 11 maio 2024.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

SKOVSMOSE, Ole. Preocupações de uma educação matemática crítica. *In*: FÁVERO, Maria Helena; CUNHA, Célio da (org.). **Psicologia do conhecimento: a educação científica e filosófica na construção da cidadania**. Brasília: Liber Livros, p. 101-114, 2009.

SKOVSMOSE, Ole. Ole Skovsmose e sua educação matemática crítica. [Entrevista concedida a] Amauri Jersi Ceolim e Wellington Hermann. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, Campo Mourão, v. 1, n. 1, p. 08-20, jul.-dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/rpem/article/view/5922/3945>. Acesso em: 28 abr. 2024.

SKOVSMOSE, Ole. **Um convite à educação matemática crítica**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2014.

SKOVSMOSE, Ole. Critical mathematics education: concerns, notions, and future. *In*: ERNEST, Paul *et al.* **The philosophy of mathematics education**. Hamburg: Springer Open, p. 09-15, 2016.

SKOVSMOSE, Ole; NIELSEN, Lene. Critical mathematics education. *In*: BISHOP, Alan *et al.* (Ed.). **International handbook of mathematics education**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p. 1257-1288, 1996.





# NEOLIBERALISMO, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE SOBRE O NOVO FUNDEB NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Victoria Luiza Vargas dos Santos<sup>1</sup>

Fernando Fogaça<sup>2</sup>

Fernanda Longo<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), marco da emergência de uma concepção de dignidade humana, completa 76 anos de existência em 2024. Em um contexto brasileiro, o compromisso com os direitos humanos foi garantido na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8069/1990 – e na Lei nº 9.394/1996, que determina as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Posteriormente, constituiu-se a “Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos”, promulgada por meio da Resolução ONU nº 49/184/1994 com o objetivo de “[...] promover uma cultura universal de direitos humanos, através da educação, formação e informação públicas em matéria de direitos humanos” (ONU, 1998, p. 4), sendo o Brasil um de seus signatários.

Em atendimento aos compromissos descritos na Declaração e na Década e de forma a garantir a reflexão, a manutenção e a fiscalização dos princípios dos direitos humanos, foram criadas a Secretaria Especial dos Direitos Humanos e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos,

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Gestora pedagógica do município de Esteio, RS. E-mail: victorialuizavs@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Professor adjunto do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da mesma instituição. E-mail: fernando.carneiro@ufrgs.br.

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Professora da rede privada de ensino da cidade de Porto Alegre. E-mail: fernandalongo25@gmail.com.



com o objetivo de elaborar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, organizado pela primeira vez em 2003. Este tinha por objetivo uma ação global, “[...] imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade” (Brasil, 2008, p. 24). Dessa forma, definiu-se que a garantia dos direitos humanos está atrelada ao direito do conhecimento de si, do mundo e de seus direitos enquanto cidadão, princípios que perpassam o direito à educação.

Ainda que haja o entendimento de que todo ser humano tem direito à instrução gratuita e obrigatória (ONU, 1948), alguns Estados não assumem exclusivamente para si o dever de ofertá-las – como é o caso do Brasil. Segundo a LDBEN, a educação é “[...] dever *da família e do Estado*, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e *sua qualificação para o trabalho*” (Brasil, 1996, on-line, grifo nosso). Nesse sentido, identificamos alguns elementos que são notórios na lógica neoliberal que tem permeado as sociedades contemporâneas: a coletivização/individualização dos deveres do Estado e a vinculação da educação ao mercado (Dardot; Laval, 2016). No caso específico da escola, nos remetemos à Laval (2019, p. 17), que elabora o conceito de *neoliberalismo escolar* – aquele que prega um “[...] certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico”.

Ao que tudo indica, os impactos do capitalismo neoliberal que transforma tudo em mercadoria não tem afetado somente a educação, mas os direitos humanos como um todo. Silva (1999) faz uma retomada histórica da sua ascensão, pontuando que a luta por direitos se iniciou ainda nos séculos XVIII e XIX, visando limitar o poder do Estado em relação aos



indivíduos e grupos particulares. O século XIX avança no sentido de permitir que os indivíduos pudessem participar das escolhas políticas, traduzindo-se no direito ao voto, participação de plebiscitos e referendos, bem como à formação de partidos políticos. Já durante o século XX, juntam-se aos direitos civis e políticos os direitos econômicos e sociais, garantidos pelo Estado e incluindo questões relacionadas ao mundo do trabalho e direitos do consumidor. Por fim, no contexto da publicação da DUDH de 1948, traz-se para a pauta questões relacionadas ao desenvolvimento sustentável, meio ambiente, paz e autodeterminação dos povos.

Após realizar este breve panorama, Silva (1999) mostra que o neoliberalismo foi instituído como uma alternativa ao modelo que exigia a presença do Estado como regulador dos mercados enquanto algo negativo, promovendo um “[...] ataque a toda e qualquer limitação de atuação do mercado por parte do Estado, denunciadas como ameaça letal à liberdade econômica e política” (Silva, 1999, p. 100). Segundo a autora, existe uma incompatibilidade entre os princípios dos direitos humanos e as políticas neoliberais, já que estas priorizam os direitos individuais em detrimento dos direitos econômicos e sociais – visto que estes carecem investimento público e gastos sociais provenientes do Estado. Ao não reconhecerem a necessidade de intervenção estatal para garantia da igualdade e justiça social, os defensores do neoliberalismo dificultam a efetivação dos direitos humanos em sua totalidade. Com isso, Silva (1999) argumenta que, por mais que muitos destes direitos tenham sido arduamente conquistados, correm o risco de retroceder frente ao cenário neoliberal e às escolhas políticas realizadas nos últimos anos, já que tais políticas tendem a invisibilizar alguns dos direitos adquiridos e comprometer a universalidade.

Além de Silva (1999), a percepção de que o neoliberalismo tem impactado os direitos humanos – e principalmente a educação – é compartilhada por autores como Hoffmam, Morais e Romaguera (2019),



Nicolazzi (2019) e Barbosa, Silveira e Soares (2022). Parte-se do pressuposto de que a educação é reconhecidamente uma faceta da formação humana (Nicolazzi, 2019), mas também possui uma materialização institucionalizada na qual “[...] liga-se visceralmente à sociedade do consumo e do mercado” (Barbosa; Silveira; Soares, 2022, p. 2). A influência dessa ligação nas políticas públicas voltadas para a educação acaba fortalecendo a racionalidade neoliberal e formando sujeitos alinhados a essa lógica por meio da “[...] construção da ilusão de que articular educação-mercado seria a única alternativa para superar problemas sociais advindos do próprio sistema de relações capitalistas, subvertendo a educação à lógica empresarial” (Barbosa; Silveira; Soares, 2022, p. 2). Assim, a concepção de educação como formação humana vai sendo deslocada à medida que a racionalidade discursiva do neoliberalismo se enraíza na escola e conforma um discurso que “[...] apreende o homem numa totalidade assujeitadora de busca performática pela realização dos projetos de vida; e insere o sujeito esvaziado numa caótica busca pelo gozo no fluxo de desejos plastificados na mercadoria [...]” (Hoffmam; Morais; Romaguera, 2019, p. 253).

Diante desse cenário, para a escrita deste capítulo, começamos a pensar sobre os atravessamentos do neoliberalismo e do pensamento mercadológico frente às políticas públicas educacionais do Brasil. Dentre as muitas possibilidades, escolhemos investigar os mecanismos que envolvem o financiamento da educação brasileira, focando nossa atenção para as recentes mudanças no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – as quais impactam diretamente nossa prática cotidiana na gestão escolar. Neste texto, temos o objetivo de analisar as interfaces entre a racionalidade neoliberal e o novo Fundeb, a fim de evidenciar as incongruências dessa política educacional em relação aos direitos humanos. Para tal, apresentamos adiante um breve histórico do financiamento da educação no Brasil, seguido de discussões a partir da legislação referente ao novo Fundeb.



## 1 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O histórico do financiamento da educação brasileira foi o ponto central do artigo de Sena Martins (2019), que introduz a temática afirmando que o início da educação do Brasil-colônia ficava sob responsabilidade dos jesuítas por meio de doações particulares e da coroa portuguesa. Após a expulsão dos jesuítas, dada a ausência de financiamento formal da educação até o momento, o imperador dom João I institui o *subsídio literário* por meio do Alvará de 10 de novembro de 1772, um imposto que incidia sobre as carnes e algumas bebidas comercializadas em todos os domínios portugueses (Portugal, 1772). Na década de 1830, este imposto passa a ser de responsabilidade das províncias, que se tornam as responsáveis pela educação no seu território – situação que não se alterou com a proclamação da república, visto que “[...] a educação constituía um objetivo republicano: educar os cidadãos e formar republicanos” (Sena Martins, 2019, p. 70).

O subsídio literário seguia como a única fonte de financiamento da educação no início da república, situação que começou a mudar com o advento da Escola Nova<sup>4</sup>. A partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Azevedo *et al.*, 2010, p. 47), originalmente publicado em 1932 com outro título, emerge a proposta de se vincular uma parte da receita dos impostos nacionais ao investimento na educação por meio da criação de um fundo “[...] constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional”. Nessa época, promulga-se a Constituição de 1934, a qual dispõe sobre a corresponsabilidade da família na educação e a obrigatoriedade de o Estado destinar parte da renda resultante de impostos para a educação – pelo

---

<sup>4</sup> Trata-se de um movimento de renovação do ensino, encabeçado pelo suíço Adolphe Ferrière e pelo estadunidense John Dewey. Ganhou espaço no Brasil por meio de Rui Barbosa, influente jurista da época.



menos 10% para a União e os municípios e 20% para os estados e Distrito Federal (Brasil, 1934). Dessa forma, não mais se vinculava o financiamento da educação a um tributo específico, mas ao conjunto dos impostos arrecadados pelas diferentes esferas de governo. A lógica de lastrear a educação nacional por meio de um fundo correspondente a um percentual dos impostos arrecadados seguiu em todas as constituições democráticas subsequentes, incluindo a atual.

Além dos fundos mencionados, tem-se destinado à educação uma porcentagem da arrecadação da contribuição social paga pelas empresas. Este é o chamado *salário-educação*, definido inicialmente pela Lei nº 4.440/1964. Segundo Argüelles (2022), essa modalidade seguia o que estava preconizado na Constituição de 1946, que obrigava as empresas com mais de 100 funcionários a custearem o ensino primário de todos os seus empregados e filhos dos empregados, ou seja, a responsabilidade da garantia do direito à instrução gratuita e obrigatória prevista na DUDH (ONU, 1948) era compartilhada entre Estado, família e *empresas*. A partir da Lei nº 4.440/1964, os empregadores escolhiam se assumiam a responsabilidade de educar esse grupo, se distribuía bolsas de estudos ou se pagavam o salário-educação referente a 1,4% do salário-mínimo para cada funcionário (Brasil, 1964).

Na época de sua criação, os recursos do salário-educação eram divididos em duas partes: 50% para o Fundo Estadual de Ensino Primário (ou outra conta destinada ao desenvolvimento do ensino primário), a ser gerido pelas unidades federativas; e 50% para o Fundo Nacional do Ensino Primário, a ser gerido pela União e aplicado em todo o país de acordo com os critérios da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e os índices de analfabetismo das regiões (Brasil, 1964). De acordo com Argüelles (2022), o mecanismo operado pela União de captar as contribuições do setor produtivo e aplicar em estados com menor receita equivale a um princípio fundamental dos regimes liberais-burgueses: reconhece-se que uma parte da sociedade está em desvantagem



competitiva e, então, o Estado entra como mediador que garante a igualdade de oportunidades.

Apesar de haver um cenário pretensamente republicano e igualitário, Argüelles (2022) alerta para alguns pontos interessantes de se levar em consideração. Segundo o pesquisador, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 foi favorável à esfera privada de ensino, um movimento que corresponde à lógica de privatização dos deveres do Estado e do Estado mínimo previstos nas ideias (neo)liberais. Muitas das responsabilidades que antes eram do Poder Executivo foram deslocadas para o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação – majoritariamente compostos por empresários do ramo educacional. Uma dessas responsabilidades foi a aprovação dos convênios empresa-escola para a isenção da contribuição do salário-educação (Brasil, 1961), nos quais foram verificadas numerosas fraudes e sonegações fiscais na distribuição de bolsas de estudo (Argüelles, 2022). Sendo assim, viu-se que a gestão da educação passava a ser compartilhada com os conselhos que, via de regra, atendiam às demandas de grupos majoritários que preconizavam o fortalecimento da educação privada.

A situação se agravou com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, que ampliou a oferta da escolaridade obrigatória da população brasileira, aumentando o período de obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos (Brasil, 1971). Diante do crescimento da rede de ensino brasileira, a alíquota do salário-educação foi reajustada de 1,4% para 2,5%, de acordo com o Decreto-Lei nº 1.422/1975 (Brasil, 1975a). Segundo Argüelles (2022), esses fatores impulsionaram a reformulação do salário-educação, que foi reformado mediante o Decreto nº 76.923/1975. As formas de isenção foram ampliadas, sendo possível, por exemplo, que as bolsas fornecidas pelas empresas não fossem direcionadas para as famílias de seus empregados, mas para quaisquer adultos ou crianças (Brasil, 1975b).



Na visão de Argüelles (2022), a nova regulamentação do salário-educação fortaleceu o setor privado de duas maneiras interrelacionadas: o financiamento das escolas privadas que se destacavam em um cenário de precarização da educação pública; e as bolsas como fator de controle político, visto que estava nas mãos dos empregadores a sua concessão. Decorre disso o crescimento vertiginoso do número de indenizações referentes ao salário-educação, cujas bolsas chegaram a representar 70% das matrículas nas escolas privadas brasileiras no ano de 1981 (Argüelles, 2022). O cenário só veio a mudar a partir da Constituição de 1988 e a emergência da chamada política de fundos, os quais passamos a analisar na seção seguinte.

## 2 DO FUNDEF AO NOVO FUNDEB

A sequência de políticas educacionais que favoreciam as escolas privadas e a ausência de obrigações orçamentárias para a educação causaram uma insuficiência generalizada do sistema educacional brasileiro, o que causou “[...] uma incontestável crise no financiamento do setor público no país” (Santana; Monteiro, 2021, p.276). Em 1996, segundo levantamento apresentado por Durhan (1999), a taxa de analfabetismo chegou aos 14,7%, concentrada principalmente nas faixas etárias mais elevadas e nas regiões do Norte e do Nordeste. Segundo esses autores, os motivos para esse quadro foram a baixa qualificação dos professores e a grande defasagem do Ensino Fundamental, impossibilitando o avanço ao Ensino Médio (Santana; Monteiro, 2021; Durhan, 1999).

Para dar conta dessas demandas, criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) por meio da Lei nº 9.424/1996. Além dos valores provenientes do salário-educação e complementação, o Fundef era composto por 15% da arrecadação de impostos e outros fundos dos entes federativos, uma parcela



do que era requerido pela Constituição de 1988. Os recursos deveriam ser aplicados “[...] na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, e na valorização de seu Magistério” (Brasil, 1996, on-line), obrigando as esferas governamentais a direcionarem 60% desse fundo para o Ensino Fundamental e 60% para o corpo docente.

Apesar de configurar um aparente avanço no investimento educacional brasileiro, Barbosa, Silveira e Soares (2022, p. 4) apontam que os recursos não estavam destinados a outras etapas da Educação Básica – como Educação Infantil, Ensino Médio, Ensino Técnico e Educação de Jovens e Adultos. Ademais, as autoras comentam que a verba era dividida proporcionalmente ao número de matrículas no Ensino Fundamental, desconsiderando as matrículas em outras etapas e as especificidades de outras modalidades. Isso levou ao “[...] enfraquecimento e desarticulação da Educação Básica, causando uma competição pelas escassas verbas públicas” (Barbosa; Silveira; Soares, 2022, p. 4), isto é, uma exacerbação da competitividade típica da racionalidade neoliberal.

O Fundef esteve em vigor entre 1998 e 2006, sendo substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamentado pela Lei nº 11.494/2007. Nessa nova roupagem, o fundo passou a incluir outras etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2007), ainda que tenha sido necessária ampla mobilização dos movimentos sociais para que parte da Educação Infantil, por exemplo, fosse plenamente contemplada (Barbosa; Silveira; Soares, 2022). No entanto, assim como o Fundef, o Fundeb se constituiu como uma política de Estado cujo objetivo esteve focado na redistribuição dos recursos provenientes de impostos vindos do setor produtivo no território nacional e sem a previsão de captação de novos recursos para a educação (Barbosa; Silveira; Soares, 2022), ou seja, seu



sucesso/fracasso estava associado ao desempenho do setor produtivo do país no mercado capitalista (Dionizio; Martins; Borges, 2023).

Finalizada a vigência do Fundeb, que foi de 2007 até 2020, percebeu-se que a educação brasileira dependia desse recurso para sua manutenção mínima. Após uma série de discussões, estabeleceu-se que o Fundeb deveria constar na Constituição Federal, ato promulgado pela Emenda Constitucional nº 108/2020 e regulamentado pela Lei nº 14.113/2020. Sobre os avanços do Novo Fundeb, Roggero e Silva (2021) destacam o aprimoramento da distribuição de recursos propiciada pelo aumento do valor da complementação aportada pela União de 10% para 23%<sup>5</sup> em um sistema híbrido; o aperfeiçoamento da distribuição dos valores complementares da União; e a constitucionalização do Custo Aluno Qualidade (CAQ), um valor de referência que equivale ao mínimo que deve ser investido por aluno para haver uma qualidade satisfatória na sua educação. Infelizmente, muitos desses elementos não estão vigentes por estarem aguardando suas regulamentações específicas, algo que Roggero e Silva (2021) consideram ser muito delicado por acirrar as disputas políticas associadas a essas normativas.

A administração de todos esses fundos e do salário-educação tem estado sob responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia criada pela Lei nº 5.537/1968, inicialmente sob outra denominação (Brasil, 1968). Na época, o fundo era composto, dentre outras fontes, por um terço do montante arrecadado pelo salário-educação, destinando-se à criação de programas e iniciativas do então Ministério da Educação e Cultura e à concessão de auxílios aos estados e municípios com maiores déficits de escolarização (Brasil, 1975a, 1975b). Recentemente, as regras que se aplicam aos critérios de utilização do salário-educação no FNDE foram divulgadas pela Portaria MEC/FNDE nº 109/2024, que estabelece a distribuição do montante em dois grupos: 10% que permanecem com o FNDE

<sup>5</sup> Trata-se de um aumento gradual que parte dos anteriormente praticados 10% até a meta de 23%, prevista para o ano de 2026 (Brasil, 2020).



para o financiamento de projetos, programas e ações da educação básica; e 90% que são desdobrados em dois tipos de cotas. A primeira cota representa um terço desses recursos e permanece com a União para projetos na educação básica que visam a redução dos desníveis socioeducacionais dos entes federativos. A segunda cota representa dois terços desses recursos e é repassada mensalmente às secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, respeitando a proporção do número de matrículas das redes (Brasil, 2024).

Ainda que a cotização do salário-educação e, historicamente, os investimentos na educação brasileira em geral tenham sido distribuídos conforme os princípios de isonomia e igualdade (ONU, 1948; Brasil, 1988) de acordo com o número de matrículas (Brasil, 1996, 2006, 2024), outros mecanismos foram definidos para o novo Fundeb. Dentre eles, chamou nossa atenção uma das modalidades de complementação da União a qual prevê repasses às “[...] redes públicas que, cumpridas condicionalidades de melhoria de gestão, alcançarem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica [...]” (Brasil, 2020, on-line). Trata-se da complementação-VAAR, cujo funcionamento está descrito na Lei nº 14.113/2020 e detalhado em um manual de orientação produzido e distribuído pelo Ministério da Educação (Brasil, 2021).

Segundo os documentos supracitados, dos 23% de complementação da União estipuladas<sup>6</sup>, 2,5% estão destinados à complementação-VAAR, que aumenta o valor anual por aluno das redes e municípios que tiveram melhoria nas seguintes condicionalidades:

I – provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação

<sup>6</sup> O valor é calculado de acordo com o montante presente no Fundeb no ano fiscal em questão (Brasil, 2020).



da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho;

II – participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica;

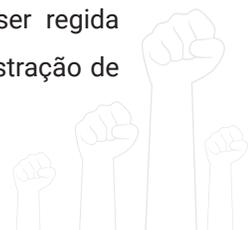
III – redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades;

IV – regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução [...]

V – referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino (Brasil, 2020, on-line).

No manual consta que os indicadores irão levar em consideração três critérios: o resultado dos estudantes nas avaliações em larga escala do MEC; as taxas de aprovação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio; e as taxas de atendimento escolar presencial e de evasão (Brasil, 2021). Diante disso, reconhecemos os avanços significativos do novo Fundeb em relação, por exemplo, ao aumento do investimento da União mediante as complementações (Barbosa; Silveira; Soares, 2022) e o reconhecimento do recorte de raça nas desigualdades na educação (Tripodi; Delgado; Januário, 2022). No entanto, o que parece ser uma crítica comum foi a condução pouco democrática e participativa da elaboração e manutenção dessa política (Roggero; Silva, 2021) e a percepção de que o novo Fundeb atende aos “[...] interesses e desejos do governo” (Gonçalves *et al.*, 2023, p. 19), convergindo para a ideia que de essa política faz parte de um projeto do Estado imerso na racionalidade neoliberal (Dionizio; Martins; Borges, 2023).

Todos esses pontos parecem convergir para o que Laval (2019) tem dito sobre a mutação da instituição escolar. Segundo o autor, esse fenômeno ocorre por intermédio de três tendências. A primeira é a *desinstitucionalização*, processo que transmuta o papel da escola de instituição pública que forma cidadãos para prestadora de serviços e que, como tal, deve ser regida pelas métricas e avaliações provenientes dos saberes da Administração de





Empresas. Essa tendência pode ser encontrada nos itens I, II e III da lei (Brasil, 2020) e nos três critérios do manual (Brasil, 2021), os quais preconizam a análise de indicadores, a criação de metas, a meritocracia e a competição, recompensadas pelo recebimento de fatias maiores da complementação-VAAR.

A segunda tendência descrita por Laval (2019) é a *desvalorização*. Esta se refere ao deslocamento do papel da escola de instituição que transmite cultura e reproduz os referenciais sociais e simbólicos para a que prioriza a eficiência produtiva e a inserção no mercado de trabalho, o que nos parece colocar em xeque a orientação da DUDH de que todos os povos e nações devem promover o respeito às liberdades e aos direitos humanos *por meio do ensino e da educação* (ONU, 1948). Essa tendência pode ser percebida no item I da lei (Brasil, 2020) quando prevê a avaliação do desempenho dos gestores educacionais. Além disso, tanto nos itens II, III e V da lei (Brasil, 2020) quanto no primeiro critério descrito no manual (Brasil, 2021) ocorre processo similar, levado à cabo por avaliações padronizadas para todo o país. Concordamos com Dal Moro (2017) que as avaliações em larga escala baseadas por competências – como as previstas nos documentos mencionados – produzem determinados tipos de sujeitos escolares e compõem um projeto de formação de trabalhadores flexíveis, resilientes, pró-ativos, competitivos, criativos e eficientes; portanto, alinhados à lógica neoliberal.

Por fim, a terceira tendência mencionada por Laval (2019) é a *desintegração*, baseada na potencialização da competitividade, na transformação da educação em um produto consumível, na inserção de mecanismos de mercado no ambiente escolar. Significa possibilitar que haja uma “escolha da família” ou uma autonomia para eleger “a melhor escola” para frequentar – seja num geral, seja para determinado público –, gerando disputas internas e fragmentação da articulação entre as instituições escolares. Acreditamos que o princípio da desintegração figura como o



resultado predominante da implementação da complementação-VAAR. Oferecer bonificações aos municípios que atendem a determinados critérios padronizados parece fornecer uma motivação extrínseca para que seja feita a vontade do governo, ao mesmo tempo em que produz um ambiente empresarial competitivo típico do mercado, em oposição ao espírito de fraternidade manifestado no Art. 1º da DUDH (ONU, 1948).

Ao analisarmos o que prevê o novo cálculo do Fundeb, percebemos que a intencionalidade da complementação-VAAR seria a qualidade e a eficiência. Por outro lado, para atender ao direito à educação que o DUDH preconiza, primeiro seria necessário saber quanto custa uma educação de qualidade (Dionizio; Martins; Borges, 2023). O CAQ já está previsto na Constituição (Brasil, 1988), porém, não há previsão de sua definição e as discussões têm ocorrido no âmbito de uma comissão especial e, assim como qualquer decisão política, capturada pelos interesses daqueles que nela estão envolvidos (Roggero; Silva, 2021). Não havendo uma definição do Estado quanto ao mínimo para haver qualidade na educação, as esferas investem uma parte do que recebem dos impostos provenientes do mercado e prevalece o investimento individual de cada cidadão na sua própria formação, lastreada pela garantia do direito à aprendizagem ao longo da vida prevista na Constituição (Brasil, 1988). Portanto, o novo Fundeb acaba por reforçar o discurso neoliberal de que são “[...] os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade” (Laval, 2019, p. 17), de forma que a responsabilidade pela educação acaba pesando muito mais para o indivíduo do que para as famílias, as empresas e o Estado.

Sendo assim, entendemos que a complementação-VAAR tem sido concedida com base em critérios numéricos mensurados por meio de avaliações padronizadas – portanto, atrelados aos interesses de determinados grupos hegemônicos (Barbosa; Silveira; Soares, 2022) e imersos na lógica quantitativa neoliberal (Dionizio; Martins; Borges, 2023). Suas táticas parecem



servir como forma de convencer/coagir as redes e municípios para que adotem a meritocracia e a competitividade – características típicas do neoliberalismo – como valores de sua gestão educacional (Roggero; Silva, 2021). Enfim, compreendemos ser mais um mecanismo que opera no dispositivo neoliberal em operação na sociedade contemporânea, cujos efeitos colaterais parecem envolver a distorção do que se entende por direitos humanos comuns em prol de um entendimento específico dos direitos humanos individuais ou privados.

## COMENTÁRIOS FINAIS

Iniciamos este capítulo apresentando um histórico da DUDH e, apoiados em autores como Silva (1999) e Barbosa, Silveira e Soares (2022), partimos do pressuposto de que os princípios dos direitos humanos e a política neoliberal são incompatíveis, dado que o primeiro visa os direitos econômicos e sociais enquanto o segundo prioriza os direitos individuais. Partindo disso, tivemos a intenção de analisar as interfaces entre a racionalidade neoliberal e o novo Fundeb, a fim de evidenciar as incongruências dessa política educacional em relação aos direitos humanos.

Ao verificarmos o histórico do financiamento da educação brasileira, encontramos alguns elementos – também alinhados à lógica neoliberal – que tornaram possível a emergência da atual política educacional do novo Fundeb. Partindo da ausência de financiamento e passando pelo compartilhamento da responsabilidade pela educação entre Estado, família e empresas, observamos que em quase todo o processo a iniciativa privada esteve associada ao Estado para defender os interesses do mercado – consequentemente, produzindo sujeitos alinhados com a lógica neoliberal.

Quanto à responsabilidade pela educação, identificamos cinco situações. A primeira foi a ausência do poder público, com financiamento



baseado em doações e operacionalização pelos jesuítas no Brasil (Sena Martins, 2019). A segunda foi a tomada de responsabilidade pelo Império com o subsídio literário (Portugal, 1772). A terceira foi a inserção das famílias como parte integrante da educação nacional, mesmo que sem uma contribuição financeira específica (Brasil, 1934). A quarta, foi a criação do salário-educação, que permanece até a atualidade, e estende a incumbência da educação às empresas (Brasil, 1964). A quinta, que aqui nos dedicamos a debater, foi o posicionamento do indivíduo como principal responsável pelo seu sucesso/fracasso em todos os âmbitos da vida, incluindo a educação.

Assim, no contexto analisado, entendemos que a garantia à educação prevista na Constituição (Brasil, 1988) e da DUDH (ONU, 1948) se encontra fixada em quatro entes – Estado, famílias, empresas e indivíduos –, estando os indivíduos em evidência. As empresas não são penalizadas se não produzirem o suficiente para gerar impostos que financiam a educação; as famílias não são penalizadas se não tiverem condições de qualificar a educação; e o Estado, que deveria garantir uma educação pública, gratuita e de qualidade, acaba penalizando os indivíduos por serem os principais interessados na eficácia da educação para o seu desenvolvimento pessoal. Compreendemos que a estrutura que funciona para a manutenção dessa lógica se encontra na racionalidade neoliberal, por meio dos princípios de eficiência, competitividade, individualismo e empreendedorismo. Essa percepção foi reforçada a partir da análise do novo Fundeb, cujas discussões se encontram sintetizadas nos dizeres de Roggero e Silva (2021) a seguir:

Incentivada pelos países centrais, por meio de acordos com os organismos internacionais, a financeirização representa uma alteração na configuração do sistema capitalista, que **enxerga a educação como mercadoria a ser comercializada**, defende a lógica da **eficiência** e da **competição** à moda empresarial; estimula a



concorrência e a **privatização**, por meio de **avaliações em larga escala** (que não referem às especificidades do processo educacional) e **ranqueamentos inúteis à melhoria da qualidade da educação** (visto que não alcançam os avanços esperados desde que criados); controla a produção do conhecimento por meio das **demandas muito específicas dos setores produtivos** (com pouco financiamento e condições de trabalho adversas e questionáveis); pressiona o sistema público a **diminuir os gastos com a educação**, argumentando pela **eficácia e desconsiderando as desigualdades sociais nacionais e regionais**; e direciona a implementação de uma **política compensatória para diminuir a tensão social e conter conflitos, mas não diminuir as igualdades** (Roggero; Silva, 2021, p. 7, grifo nosso).

Dentre todos os destaques feitos no elucidativo excerto de Roggero e Silva (2021, p. 7), finalizamos nossa análise com a afirmação de que a política neoliberal tem sido compensatória, focada em “[...] diminuir a tensão social e conter conflitos, mas não diminuir as desigualdades”. De fato, muito se tem discutido sobre os efeitos colaterais da racionalidade neoliberal, em especial a produção das desigualdades – tão necessárias para a manutenção do sistema capitalista (Dardot; Laval, 2016). Curiosamente, a justificativa apresentada para a criação da complementação-VAAR está na ideia de que ela “[...] possibilitará o atendimento e a melhoria da aprendizagem, além da redução das desigualdades (medida de equidade de aprendizagem). Essa modalidade contribuirá para a diminuição das desigualdades nos campos de acesso à educação e de permanência no ensino” (Brasil, 2021, p. 29). Portanto, entendemos que essa lógica corresponde a uma estratégia já anunciada por Laval (2019): a de que o neoliberalismo é apresentado como uma solução para todos os problemas da sociedade – inclusive os educacionais –, mas acaba sendo um remédio que envenena o organismo que deveria curar.

Encerramos este capítulo com uma reflexão sobre o tipo de organização social que queremos cultivar. Para não cometermos um equívoco semelhante à panaceia do neoliberalismo, não temos como pretensão propor uma solução universal para a sociedade. No entanto,



cremos ser necessário ter ciência de como o dispositivo neoliberal tem atuado nas nossas vidas e pensar em respostas que priorizem a comunidade e a solidariedade, isto é, efetivamente vermos os indivíduos como pessoas “[...] livres e iguais em dignidade e direitos [que] devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1948, p. 2). Dito de outra forma, pensar uma sociedade diferente daquela constituída pelos princípios neoliberais parece implicar a reflexão a respeito do que são os direitos humanos, ou seja, o que é o *comum*.

## REFERÊNCIAS

ARGÜELLES, R. As contradições do salário-educação para além do público-privado. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 20, n. 42, p. 1-10, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.55112>.

AZEVEDO, F. *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. O novo Fundeb e a Educação Infantil: da política de consenso neoliberal à práxis política emancipatória. **FINEDUCA - Revista Financiamento da Educação**, São Paulo, v. 12, n. 10, p. 1-16, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22491/2236-5907119791>.

BRASIL. [Constituição (1934)]. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Assembleia Nacional Constituinte. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, de 16 de julho de 1934. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 8 maio 2024.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial**, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 8 maio 2024.



BRASIL. Lei n. 4.440, de 27 de outubro de 1964. Institui o Salário-Educação e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 29 out. 1964. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L4440.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4440.htm). Acesso em: 8 maio 2024.

BRASIL. Lei n. 5.537, de 21 de novembro de 1968. Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, DF, p. 10178, 22 nov. 1968. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5537.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5537.htm). Acesso em: 8 maio 2024.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 6592, 18 ago. 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 8 maio 2024.

BRASIL. Decreto-Lei n. 1.422, de 23 de outubro de 1975. Dispõe sobre o Salário-Educação. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 24 out. 1975. 1975a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/Del1422.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del1422.htm). Acesso em: 8 maio 2024.

BRASIL. Decreto n. 76.923, de 23 de dezembro de 1975. Regulamenta o Decreto-lei nº 1.422, de 23 de outubro de 1975, que dispõe sobre o Salário-Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 26 dez. 1975. 1975b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/atos/decretos/1975/d76923.html](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/atos/decretos/1975/d76923.html). Acesso em: 8 maio 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: [w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html](http://w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html). Acesso em: 8 maio 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 2 maio 2024.



BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 7, 21 jun. 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm). Acesso em: 8 maio 2024.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília, DF: SEDH/MEC; MJ; UNESCO, 2008.

BRASIL. Lei n.14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 25 dez. 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm). Acesso em: 8 maio 2024.

BRASIL. **Manual de orientação novo Fundeb**: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 109, de 8 de fevereiro de 2024. Estabelece os parâmetros utilizados para a distribuição dos recursos da Quota Estadual e Municipal do Salário-Educação e divulga a estimativa anual de repasse aos entes subnacionais no ano de 2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 14 fev. 2024. Disponível em: <file:///C:/Users/Carlos/Downloads/PORTARIA%20FNDE%20N%C2%BA%20109%20DE%2008.02.2021%20-%20DIVULGA%C3%87%C3%83O%20DOS%20COEFICIENTES%20E%20ESTIMATIVAS%20DE%20REPASSES%20DA%20QEMSE%20ANO%20DE%202024.pdf>.



DAL MORO, M. B. **O Exame Nacional do Ensino Médio e a constituição do estudante nota 1000**: seja qual for a sua escolha, preste o ENEM! 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/174381>. Acesso em: 8 maio 2024.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIONIZIO, D. C. P.; MARTINS, E.; BORGES, R. E. A influência do neoliberalismo na educação: o caso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e suas alterações no ano de 2020. **Revista Foco**, Curitiba, v. 16, n. 3, p. 1-12, 2023. DOI: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n3-141>.

DURHAN, E. R. A educação no governo de Fernando Henrique Cardoso. **Tempo Social**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 231-254, out. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-20701999000200013>.

GONÇALVES, I. B. P. *et al.* O Fundeb permanente e as condicionalidades do VAAR em municípios tocantinenses. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 8, p. 1-19, 2023. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e15371>.

HOFFMAM, F.; MORAIS, J. L. B.; ROMAGUERA, D. C. L. Direitos humanos na sociedade contemporânea: neoliberalismo e (pós)modernidade. **Revista Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 250-273, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2018/30740>.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

NICOLAZZI, F. F. A educação no Brasil hoje: o fundamental e o fundamentalismo. *In*: MENEZES, M. M. *et al.* (org.). **Direitos humanos em debate**: educação e marcadores sociais da diferença. Porto Alegre: CirKula, p. 73-79, 2019.



ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração universal dos direitos humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/download/50044/91601>. Acesso em: 2 maio 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. **A década das Nações Unidas para a educação em matéria dos direitos humanos 1995|2004**: lições para a vida. Tradução do Gabinete de Documentação e Direito Comparado. Lisboa: Procuradoria Geral da República, 1998.

PORTUGAL. **Alvará de 10 de novembro de 1772**. Lisboa: Império de Portugal, 1772. Disponível em: [http://193.137.22.223/fotos/editor2/RDE/L/S18/1771\\_1780/1772\\_11\\_10alvara\\_1.pdf](http://193.137.22.223/fotos/editor2/RDE/L/S18/1771_1780/1772_11_10alvara_1.pdf). Acesso em: 10 maio 2024.

ROGGERO, R.; SILVA, A. Z. A disputa dos recursos públicos da educação básica, os arranjos do estado com o mercado e seus impactos na gestão democrática e participativa da educação no âmbito dos municípios. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, n. 58, p. 1-17, jul./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n58.20847>.

SANTANA, M. I. B.; MONTEIRO, A. O. Um panorama a respeito da política de fundos para o financiamento da educação no Brasil – no Fundef ao Fundeb. **Revista de Desenvolvimento Econômico**, Salvador, ano 23, v. 3, n. 50, p. 272-294, dez. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.36810/rde.v3i50.7360>.

SENA MARTINS, P. Contexto histórico do financiamento da educação no Brasil. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, v. 2, n. 52, p. 69-78, 2019.

SILVA, K. S. Neoliberalismo e direitos humanos: trajetórias opostas. **Seqüência Estudos Jurídicos e Políticos**, Florianópolis, v. 20, n. 39, p. 96-113, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15486>. Acesso em: 21 abr. 2024.

TRIPODI, Z. F.; DELGADO, V. M. S.; JANUÁRIO, E. Ação afirmativa na educação básica: subsídios à medida de equidade do Fundeb. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, p. 1-17, 2022. DOI: [https://doi.org/10.1590/ES.254823\\_pt](https://doi.org/10.1590/ES.254823_pt).