Flávia Cristina Silveira Lemos - Valber Luiz Farias Sampaio -
Cyntia Santos Rolim - Rafaele Habib Souza Aquime -
Fernanda Cristine dos Santos Bengio

Corpos-territórios, formação e a integralidade do cuidado:

Educação e saúde com infâncias e juventudes

EDITORA TODAS AS MUSAS

Corpos-territórios, formação e a integralidade do cuidado:

Educação e saúde com infâncias e juventudes

Flávia Cristina Silveira Lemos
Valber Luiz Farias Sampaio
Rafaele Habib Souza Aquime
Cyntia Santos Rolim
Fernanda Cristine dos Santos Bengio

Corpos-territórios, formação e a integralidade do cuidado:

Educação e saúde com infâncias e juventudes

1ª edição
São Paulo
Todas as Musas
2026

Editor: Flavio Botton
Supervisão Editorial: Fernanda Verdasca Botton
Ilustração da capa: Sávio Lemos
Capa e diagramação: Studio Vintage Br
Flávia Cristina Silveira Lemos © Valber Luiz Farias Sampaio ©
Cyntia Santos Rolim © Rafaele Habib Souza Aquime ©
Fernanda Cristine dos Santos Bengio ©

Conselho Editorial:
Igor do Carmo Santos (UFT)
Marcelo Spitzner (UFRA)
Sérgio Bandeira do Nascimento (UFPA - ABAETETUBA)

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Corpos-territórios, formação e a integralidade do cuidado [livro eletrônico] : educação e saúde com infâncias e juventudes / organizadores Flávia Cristina Silveira Lemos...[et al.]. -- São Paulo : Editora Todas as Musas, 2026. PDF

Vários autores.
Outros organizadores: Valber Luiz Farias Sampaio, Rafaele Habib Souza Aquime, Cyntia Santos Rolim, Fernanda Cristine dos Santos Bengio.
Bibliografia.
ISBN 978-85-9583-253-4

1. Crianças - Proteção 2. Educação - Aspectos sociais 3. Juventude - Aspectos sociais 4. Relações raciais 5. Saúde pública 6. Sociedade I. Lemos, Flávia Cristina Silveira. II. Sampaio, Valber Luiz Farias. III. Aquime, Rafaele Habib Souza. IV. Rolim, Cyntia Santos. V. Bengio, Fernanda Cristine dos Santos.

26-397646.0 CDD-306.432

Índices para catálogo sistemático:

1. Juventude : Educação e cultura : Sociologia 306.432

Aline Graziele Benitez – Bibliotecária – CRB-1/3129

"*Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico*".

Paulo Freire (1979).

"*As insurreições pertencem à história. Mas, de certa forma, lhe escapam. O movimento com que um só homem, um grupo, uma minoria ou todo um povo diz: "Não obedeço mais", e joga na cara de um poder que ele considera injusto o risco de sua vida – esse movimento me parece irredutível. Porque nenhum poder é capaz de torná-lo absolutamente impossível: Varsóvia terá sempre seu gueto sublevado e seus esgotos povoados de insurrectos. E porque o homem que se rebela é em definitivo sem explicação, é preciso um dilaceramento que interrompa o fio da história e suas longas cadeias de razões, para que um homem possa, "realmente", preferir o risco da morte à certeza de ter de obedecer*".

Michel Foucault (1979).

Sumário

Apresentação 11

Freire e a pedagogia num contexto colonial e imperial
Livia Valeska Santana, Cloves Barbosa e Armando Wilson Tafner 14

A pedagogia necessária e a produção dos "sujeitos educáveis"
Leila Cristina da Conceição Santos Almeida. 39

O ideário neoliberal nas políticas educacionais brasileiras e o aumento da violência escolar
Sandra Maria Fodra 58

"*Não é só com o Ernesto, é comigo também!*": impactos da violência na produção da queixa escolar e seus atravessamentos nas subjetividades infantis
Jennyffer Agapito Correia e Janaina Cassiano Silva.....73

Violência escolar: entre mecanismos de dominação e desafios contemporâneos
Mayze e Silva Costa, John Richard Costa Viana e Michele Torres dos Santos de Melo 96

História da educação em La Salle, Cristianismo e o poder pastoral em Michel Foucault: pesquisas genealógicas com arquivos sobre verdade e subjetividade

Flávia Cristina Silveira Lemos, John Lennon Lima e Silva, Mario Tito Barros Almeida, Giane Silva Santos Souza, Ronaldo Ferreira Pinheiro e Ana Paula Carvalho..... 114

O ensino de sociologia no Ensino Médio e a lei 10.639/03

Lívia Valeska Santana Souza e Cloves Barbosa 128

Desafios e possibilidades no processo de inclusão educacional de alunos com Síndrome de Down: um estudo de caso em uma escola pública em Abaetetuba-PA

Roberta Dias Soares e Rafaele Habib Souza Aquime..... 147

Intervenção psicossocial sobre racismo recreativo em uma escola estadual do município de Belém do Pará: um relato de experiência

Clara Marques Almeida e Bárbara Araújo Sordi 178

As políticas educacionais voltadas aos povos e comunidades tradicionais no município de Tomé-Açu (PA)

Pedro Wander dos Santos Pinheiro, Daniel Araújo Sombra Soares e Aluísio Fernandes da Silva Júnior 201

O artesão das águas em Paes Loureiro enquanto potência nas práticas de letramento

Hellen Patrícia Ribeiro Rodrigues, Mayko da Silva dos Santos, Flávia Cristina Silveira Lemos, Elizete Cardoso Assunção e Ana Paula Carvalho 214

"Reconstruindo a Casa dos Homens": relato de experiência acerca da oficina pedagógica sobre masculinidade com adolescentes em uma escola pública na Amazônia

Monise Garcez Arthur e

Bárbara Araújo Sordi 227

Vivências das acadêmicas da Amazônia: desafios e estratégias de enfrentamento

Ana Paula Souza Silva, Brenda Camila Lopes da Costa Failache, Raissa Cruz dos Santos e Bárbara Araújo Sordi 242

Entre o silêncio e a invisibilidade: desafios na identificação e notificação da violência contra a população LGBT+ nos CREAS do Pará

Anna Catharina da Silveira Carreira, Pedro Henrique da Silveira Carreira, Yara Ferreira Jaques e Valber Luiz Farias Sampaio 267

Infância, família e escola: reflexões formativas a partir da clínica com ludoterapia kleiniana

Roberta Ane Macedo Sahdo, Melissa Gall Freitas, Amanda Resmim Lavarda e Denise Machado Duran Gutierrez..... 284

Adolescência: a importância da convivência escolar na construção da subjetividade e nos dilemas da escolha profissional

Niamey Granhen Brandão da Costa, Vanessa Queiroz Ferreira Guimarães, Tiago Bessa Lopes e Gabriel William de Araújo Lima 307

Educação patrimonial e uma análise do currículo escolar paraense e a subjetivação do patrimônio

John Lennon Lima e Silva, Andressa Regina Sandres Guimarães de Barros e Charleston Silva de Souza 324

Da "caçamba do lixo" à universidade: escrevivendo o cotidiano de mulheres quilombolas do chumbo

Nirda Rosa de Oliveira, Dolores Galindo e Morgana Moura 341

Breves problematizações acerca da formação em psicologia e sua relação com a educação no contemporâneo

Ian Teixeira de Carvalho, Valber Luiz Farias Sampaio, Cyntia Santos Rolim, Andreza Tayná Alves Cardoso, Flávia Maia Fernandes, Giuliana Castro Lucas e Luísa Lauande Farias..... 358

Projeto de brasil imposto à juventude negra: entraves no acesso e na permanência ao ensino superior

Mariana Patrocinio Melo de Souza, Caique Azael Ferreira da Silva e Pedro Paulo Gastalho de Bicalho 382

Medicamentalização da população negra brasileira: notas introdutórias

Rafael Coelho Rodrigues e Suely Aires 400

Conversações contracoloniais: experiências (trans)formativas na graduação em Psicologia

Aldemar Ferreira da Costa, Caio Renan Silva Penha, Laís Queiroz Santana, Lívia Lima Gurgel e João Paulo Pereira Barros ..437

Educação antirracista e literatura infantojuvenil: um relato de experiência extensionista no contexto escolar

Andreiciele Itila Alves Seabra, Any Gabrielly Dutra de Araújo, Karen Menezes Rodrigues, Vívian Gabriella Santiago Gamarra, Camila Maria Santos de Pinho e Márcio Alessandro Neman do Nascimento 451

Ressonâncias entre campos: discriminações, colonialidade e práticas de pesquisa participativa no contexto escolar

Luciana Martins Quixadá, Tadeu Lucas de Lavor Filho, Fábio Pinheiro Pacheco, Natália Botelho Cunha, Roseane Amorim da Silva, Ariane Richard-Bossez e Christine Félix.....475

Entre saberes quilombolas e o ensino de física: um relato de experiência no Quilombo do Engenho no município de Baião (PA)

Alex Souza Paixão, Debora Cristina de Jesus Bezerra, Marcelino Gabriel Alves de Sousa, Aline Nascimento Braga, Carlos Alberto Brito da Silva Júnior e Alessandra Nascimento Braga 492

Contribuições do Festival de Ópera do Theatro da Paz na capacitação de cantores líricos

Kézia Andrade Soares Saraiva e Ozian de Sousa Saraiva 507

Plantar futuros: responsabilidade socioambiental do ensino superior

Luiza de Oliveira Kruschewsky Ribeiro, Márcea Andrade Sales e Mônica Ramos Daltro.....522

Autorias.....545

Índice Remissivo 565

Apresentação[1]

Esta obra ocupa um lugar singular no debate contemporâneo sobre políticas públicas afirmativas, especialmente nos campos da educação, da formação e da relação entre universidade, sociedade e territórios de vida. Trata-se um livro que compõem uma coletânea de abrangência nacional, construída a partir da contribuição de pesquisadoras e pesquisadores vinculados a diferentes universidades brasileiras e grupos de pesquisas, representando todas as regiões do país.

Nesta obra, em especial, emergem coletivos múltiplos, como da Universidade Federal do Pará – UFPA (diversos campus), Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, Universidade Federal de Catalão - UFCAT, Universidade da Amazônia – UNAMA, Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia - FAM, Instituto Federal do Pará – IFPA, Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Universidade Federal Fluminense – UFF, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Universidade Federal de Rondonópolis – UFR/MT, Universidade Estadual do Ceará – UECE, Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, dentre outras.

Essa diversidade de vozes, experiências e perspectivas fortalece o caráter plural da obra e amplia as possibilidades de reflexão sobre os desafios e as potências da produção de conhecimento comprometida com a transformação social.

A organização deste livro nasce do desejo coletivo de pensar e produzir políticas públicas voltadas às infâncias e às juventudes em sua multiplicidade de modos de existir. Os capítulos aqui reunidos

[1] A identidade visual desta obra ganha especial potência por meio da sensível criação de Sávio Lemos, cuja arte ultrapassa a função ilustrativa para tornar-se parte da própria narrativa do livro. A capa traduz, com sensibilidade estética, regionalidade e profundidade conceitual, os movimentos de vida, resistência, desejo e produção que atravessam os capítulos aqui reunidos.

evidenciam processos de "criancerias", de invenção da vida e de produção de subjetividades enraizadas nos territórios, compreendidos como corpos-territórios vivos, atravessados por histórias, memórias, afetos e lutas. Ou seja, busca-se interrogar as experiências que submetem, docilizam e disciplinam corpos em sujeições para fazer valer um modo de existir libertário e crítico.

São experiências que articulam educação, cuidado, saúde e produção da diferença como dimensões indissociáveis da construção de saberes e fazeres comprometidos com a justiça social. Os textos apresentados constituem acontecimentos analisadores que convidam à problematização das práticas de cuidado integral e da educação emancipatória. Em vez de reproduzir modelos normativos, interrogam os dispositivos que historicamente produziram sujeições, disciplinaram corpos e naturalizaram desigualdades. Ao mesmo tempo, afirmam experiências que resistem às formas de captura da vida, abrindo espaço para modos de existência libertários, críticos e inventivos.

Mais do que reunir estudos e experiências, esta coletânea propõe afirmar protagonismos e visibilizar práticas que produzem perguntas antes de oferecer respostas prontas. As análises aqui desenvolvidas partem das estilísticas da experiência, das memórias compartilhadas e dos encontros entre sujeitos, comunidades e territórios.

Nessa perspectiva, a saúde mental coletiva é compreendida como produção de vínculos, de afetos e de condições para que o desejo possa constituir-se como potência criadora de novos modos de viver. Pensar "com" as comunidades significam construir processos de conhecimento em diálogo, recusando perspectivas colonizadoras e reconhecendo a potência das metodologias interseccionais, contracoloniais e inventivas. Os corpos-territórios que habitam estas páginas revelam formas de parentalidade, pertencimento, cuidado e resistência que se constroem no cotidiano das existências. São experiências que reposicionam o desejo como força imanente de criação, capaz de deslocar práticas cristalizadas e ampliar horizontes éticos, estéticos e políticos.

Assim, as comunidades desejantes que atravessam esta obra expressam os modos de vida, as lutas e as invenções de povos, comunidades, coletivos e instituições comprometidos com a construção de outros futuros possíveis. Suas narrativas demonstram que a

transformação social não se realiza apenas nas grandes estruturas, mas também nas micropolíticas do cotidiano, onde se fabricam relações, afetos, resistências e formas de habitar o mundo.

É nesse plano que ética, estética e política deixam de ser dimensões separadas para constituírem uma prática comum de produção da vida. Assim, este livro convida o leitor e a leitora a percorrer cartografias do desejo encarnadas em corpos-territórios, reconhecendo que produzir conhecimento é também produzir encontros, deslocamentos e possibilidades de existência. Que estas páginas inspirem novas perguntas, fortaleçam redes de cuidado e resistência e contribuam para a construção de políticas públicas capazes de afirmar a dignidade, a diversidade e a potência criadora da vida em comum.

As/os organizadoras/es.

Freire e a pedagogia num contexto colonial e imperial

Livia Valeska Santana

Cloves Barbosa

Armando Wilson Tafner

INTRODUÇÃO

Os desafios pedagógicos assumidos por Paulo Freire foram realizados em diversos contextos locais e com suas conotações culturais variadas. As preocupações de Freire com os oprimidos e a urgência em proporcionar o domínio das habilidades e competências referentes à leitura e escrita da palavra sempre foram relacionadas por ele à leitura do mundo em que as pessoas vivem visando a conquista da libertação ou emancipação. Esta característica do pensamento de Paulo Freire o faz considerar os pressupostos sociais, político e econômicos juntamente com os pressupostos culturais da prática pedagógica.

As características das circunstâncias em que as pessoas se encontram se tornaram o foco real da prática do ensino e da aprendizagem no pensamento de Paulo Freire desde as situações periféricas de grandes cidades brasileiras, passando pelo Chile e também na África. Platão iniciou o relacionamento entre os caracteres humanos com a sociedade e suas formas de governo (Platão. *A República*. *Liv. VIII, 544d 6-7*. 1987, p. 365). Freire teve a oportunidade de planejar, acompanhar e executar a prática pedagógica na Guiné-Bissau, que era numa das colônias portuguesas em processo de luta pela sua emancipação política (independência nacional).

Portugal que, enquanto país metropolitano europeu já havia superado a condição de país feudal, mantinha relações produtivas escravistas em suas colônias, como já havia implementado no Brasil. Esta e

outras circunstâncias sociais e históricas são consideradas no exercício das práticas pedagógicas dialéticas.

O CONTEXTO HISTÓRICO DA HUMANIDADE. A SUPERAÇÃO BURGUESA DAS RELAÇÕES FEUDAIS.

A sociedade feudal foi resultante da revolução que superou a sociedade escravista. As relações sociais produtivas no escravismo constituem-se do domínio de uma classe aristocrata escravista: proprietária de grandes porções de terras e de trabalhadores escravos circunscritos a estas propriedades. A transição do modo de produção escravista ao modo de produção feudal ocorreu num longo tempo cronológico. "Na ausência de uma classe verdadeiramente revolucionária, portadora de ideias revolucionárias, a passagem de um regime social a outro somente pode realizar-se com extrema lentidão, através de longas e dolorosas tentativas" (Parain, S/D, p. 19). A síntese estrutural de cada tipo de sociedade foi apontada por Marx como estando nos seus elementos essenciais constitutivos a serem observados nas análises e atuações.

> O que diferencia as épocas econômicas não é o 'que' é produzido, mas 'como', 'com que meios de trabalho' valores são produzidos. Estes não apenas fornecem uma medida do grau de desenvolvimento da força de trabalho, mas também indicam as condições sociais nas quais se trabalha (Marx, 2023, p. 257).

As restrições de mobilidade territorial também se constituíam num dos fatores determinantes das condições vivenciais tento para os escravos quanto para os servos. Os escravos tinham suas mobilidades restritas aos limites da propriedade do senhor escravista. O modo de produção feudal manteve as restrições de mobilidade territorial do modo de produção escravista, indicando que modificações quanto ao movimento de outras frações populacionais no interior do território sem acarreta grandes modificações no modo de produzir (Parain, S/D. p. 19-37).

As determinantes estruturais das sociedades embasam lutas diretas contra os possuidores dos meios de produção. Esta determinação

foi tomada como base ideológica dos discursos liberais sobre liberdade defendendo o "direito de ir e vir" contra a limitação feudal; defesa da "liberdade de opinião" contra os dogmas; e, a chamada "livre iniciativa" (empreendedora) contra a propriedade senhorial das terras. Estes conteúdos eram difundidos pela burguesia nascente, ideólogos, filósofos e economistas políticos que adotaram a proposta burguesa de sociedade. A proposta de liberdade absoluta foi restrita aos comprometidos com a ordem burguesa, e defender o despotismo como prática política legítima, em S. Mill: "O despotismo é um modo legítimo de governo quando se lida com bárbaros, uma vez que se vise o aperfeiçoamento destes, e os meios se justifiquem para sua eficiência atual na obtenção desse resultado" (Stuart Mill, 1991, p. 54).

Qualquer discurso sobre a realidade é sempre situado numa circunstância que é, ora defendia, ora reproduzida, ora questionada. Diferentemente do que Stuart Mill sustenta, determinadas ideias, mentalidades e práticas culturais tanto podem ser mantidas quanto podem ser superadas no interior de um modo de produção específico quanto envolverem as formulações utópicas que apontam para a passagem de um a outro modo de produção, constituindo uma visão idealista da história. Porém, há ideias que passam a ser dominantes enquanto outras situam-se como dominadas. A concepção de história como o transcurso de mentalidades restringe-se a relatar os feitos com resultantes de uma idealização racional. "As ideias dominantes de um tempo foram apenas as ideias da classe dominante" (Marx & Engels, 1982, p. 123). Diferentemente, a postura crítica material submete esta concepção com as práticas correlatas a uma apreciação comprometida com os dominados e explorados de cada período histórico em prol da libertação.

A revolução burguesa foi a consumação de um processo de modificações das sociedades sob o predomínio do modo de produção feudal, em três grandes vertentes que às vezes encontram-se associadas ou separadas nas análises. Uma vertente é a situação econômica transitória; a segunda, a questão do Estado com suas políticas; e, a terceira, a filosofia iluminista (pensamento) predominante no contexto. Estas três vertentes formam um conjunto que constituem as características da luta de classes em situações concretas.

A primeira vertente das modificações sociais está na economia. A economia feudal atendia os interesses da aristocracia reinante cujos interesses giravam em torno das ostentações do luxo característico da condição privilegiada de vida por meio de festas, espetáculos de disputas de vida ou morte, teatro e música, e caça, e, de guerras de manutenção ou de conquistas de novos territórios. O modo de produção feudal é constituído por uma classe aristocrata que controla a grande propriedade de terras pela monarquia concedendo porções de terras a vassalos que juravam obediência à coroa e podiam manter restrição de movimentos dos servos aos limites da posse de terras.

> O desenvolvimento do capital comercial, até certo ponto, á a condição histórica do desenvolvimento capitalista: somente até certo ponto, já que este desenvolvimento será realizado sem que sejam modificadas as relações de produção (...). A solução estava na subordinação do capital comercial à produção industrial, na destruição do antigo modo de produção e no estabelecimento de novas relações de produção (Soboul, S/D, p. 61 e 85).

Resumindo: o modo de produção feudal constituía-se de uma classe aristocrata que submetia pessoas ao trabalho servil. Nas relações produtivas do modo de produção feudal (servil), os servos trabalhavam três dias por semana condicionando a propriedade da produção ao superior vassalo do rei, e três dias da semana em que os servos podiam apropriar do resultado do próprio trabalho (Barbosa, 2024b, p. 46-49). O desfecho final ocorreu com a instauração e intensificação do mercantilismo que submeteu e modificou as relações de produção feudais, que vão se tornando assalariadas.

> O comércio dissolve as antigas relações e incrementa a circulação monetária. Ele não se limita mais a apodera-se do excedente da produção, mas devora paulatinamente a própria produção, fazendo com que ramos inteiros desta última passem a estes sujeitos a ele. No entanto, esse efeito dissolvente depende muito da natureza da comunidade produtora (Marx, 2017, p, 374).

A sociedade foi passando por modificações e a presença dos mercantilistas passou a influenciar as pessoas com um novo modo de ser

que não cabia nos limites do modo de produção feudal, pois, os produtos do trabalho precisavam ser levados ao mercado com o menor custo produtivo possível. O assalariamento do trabalho tornou-se produtivamente mais vantajoso a partir do momento em que proprietários dos meios de produção ficaram de algum modo envolvidos a lógica mercadológica. Esta circunstância possibilitou a realização da transformação social conforme a proposta burguesa de sociedade.

> A transformação do dinheiro em capital tem de ser explicada com base nas leis imanentes da troca de mercadorias, de modo que a troca de equivalentes seja o ponto de partida. Nosso possuidor de dinheiro que ainda é apenas capitalista em estado larvar, tem de comprar as mercadorias pelo seu valor, vendê-las pelo seu valor e, no entanto, no final do processo, retirar da circulação mais valor do que ele lançara inicialmente. Sua metamorfose de larva em borboleta tem de se dar na esfera da circulação e não pode se dar na esfera da circulação. essas são as condições do problema. Aqui está *Rhodes*, salta aqui (Marx, 2023, p. 241).

A sociedade feudal foi sendo submetida ao modo de produção capitalista com as práticas mercantilistas e com as mudanças no modo de produzir mercadorias e na maneira de pensar. A forma: (M – D – M) (desde os inícios do mercantilismo), foi transformada em (D – M – D') (com o desenvolvimento consolidado e movediço do modo de produção capitalista). O burguês larvar tornou-se borboleta, e, a burguesia encontrou-se em condições de realizar o próprio salto social, como o fanfarrão das Fábulas de Esopo foi provocado a repetir em outros locais, o salto que dizia haver realizado nas olimpíadas gregas de *Rhodes*, pois, as circunstâncias similares à referida olimpíada estavam sendo apresentadas noutros lugares e cronologias. O capitalista financeiro, ou monetário difunde a ilusão de que dinheiro gera mais dinheiro, pois, empresta um montante de valores em moeda e tem o retorno deste mesmo montante acrescido de uma taxa de juros (D – D'), que se consolida no imperialismo. Porém, que toma dinheiro emprestado precisa aplicá-lo produtivamente para ter condições de realizar a devolução com acréscimos. Portanto, a fórmula completa – nas circunstâncias capitalistas – é; (D – M [MP + FT] – D') (Marx, 2023, p. 223-251; idem, 2014, p. 107-141).

A criação destas circunstâncias ocorreu quando a classe burguesa se tornou proprietária dos meios de produção e preferiu a forma assalariada de contratação de força de trabalho como a mais adequada para realizar a acumulação privada de riquezas, pois, ela passava a apropriar de todo o produto do trabalho sem o compromisso de sustentar os trabalhadores de maneira plena. Para criar um mundo à sua imagem e semelhança, a burguesia realizou uma "acumulação primitiva" e passou a reproduzi-la permanentemente com a "moderna colonização" (Marx, 2023, p. 785- 834, e 835-846, respectivamente).

A segunda vertente envolve-se com a questão do Estado. A circunstância predominante possibilitou tanto as formulações filosóficas, quando as elaborações da economia política de mudanças na estrutura e forma de Estado e no modo de produção predominante. As relações produtivas assalariadas exigiam outro tipo de Estado que propusesse e sustentasse outro tipo de seres humanos: vivenciando liberdades burguesas.

A terceira vertente foca na questão ideológica. A maneira de pensar foi elaborada pelos filósofos iluministas que, além de questionarem o feudalismo com a aristocracia servil. Tanto a maneira de pensar quanto a realidade burguesa à qual contribui para efetivar caracterizase por limites teóricos na própria proposição de quem pensa quanto nas estruturas reais que sustentam a sociedade sob o capital (Barbosa, 2024b, p. 46-49).

A utopia iluminista revela o próprio limite na síntese mais acabada com Kant:

> O iluminismo é a emancipação do ser humano de sua imaturidade autoimposta. *Imaturidade* é a incapacidade de fazer uso de seu intelecto sem a direção do outro [...]. "*Sapere aude!* Tenha coragem de fazer uso de seu próprio intelecto!" este é o lema do iluminismo. Ócio e covardia são as razões pelas quais uma grande parte da humanidade continua a gostar de seu estado de pupilo (Kant, 2012, p. 13-14).

O filósofo Kant formulou uma concepção racional e idealista de emancipação, apontando-a como impossível de realização pela condição dependente e imatura autoimposta pelos humanos a si mesmos, tanto por ócio, quanto por covardia na acomodação na condição de

pupilo. A determinação racional (abstrata) define a concretude relacional humana na formulação kantiana. A proposta emancipadora do iluminismo kantiano contribuiu para superar a sociedade feudal, mas, manteve a classe dos trabalhadores (servos) como essencialmente dependentes racionais e materiais de outra classe (seres dominantes) nas relações sociais produtivas burguesas (assalariadas).

O capitalista monetário acumula riquezas terceirizando as preocupações produtivas com outra fração de sua própria classe com quem entra em conflito. A acumulação capitalista entra em crise por diversas razões: 1) A concorrência entre capitalistas constitui-se numa das ameaças ao modo de produção capitalista, com conflitos entre os seus beneficiários, acarretando falências (Marx, 2023, p. 445-576); 2) A queda tendencial da taxa de lucro provoca concentração de riquezas com maior exército industrial de reserva (Marx, 2017, p. 249-280); 3) Dificuldades em realizar o mais-valor extorquido devido a redução do poder de compra e diminuição do número de compradores de mercadorias; 4) Aplicações financeiras que perderam seus lastros reais por causa de falências no capitalismo produtivo, ou por inadimplência imobiliária e outras; por gestão temerária, assumindo riscos exorbitantes; e/ou, ainda, por gestão fraudulenta de títulos, ações e outros papéis financeiros (Marx, 2023, p. 223-251; idem, 2014, p. 107-141; Barbosa, 2024b).

A COLONIZAÇÃO ANTIGA E A COLONIZAÇÃO MODERNA. A COLONIZAÇÃO ANTIGA.

A colonização antiga é resultante dos procedimentos diante dos conflitos primitivos que contrapunha etnias entre si. As lutas sociais eram predominantemente genocidas e de pilhagem como foi o exemplo bíblico da tomada da cidade de Jericó (Livro de Josué, capítulo, 8, versos de 25 a 27). A baixa produtividade e disposição de recursos tecnológicos impedia a existencia de possibilidades de realizar acumulação de riquezas com o uso de recursos econômicos. As lutas, conflitos e antagonismos sociais eram efetivados por lutas de vida ou morte para obter o controle de fontes de recursos materiais.

Quando um povo passava a reunir estruturas políticas e tecnológicas conforma centralizada de governo e domínio de técnicas produtivas, surgem as condições de produções de recursos excedentes às necessidades de sobrevivência com o próprio trabalho. As populações antigas passaram a dominar outras etnias por meio da força militar superior à dominada, associada às técnicas de comando e coesão dos comandados, como aconteceu com as dominações dos impérios, persa, romano sobre a Palestina, e, da cidade de Esparta sobre a cidade de Atenas com a Guerra do Peloponeso (Trucides, 1982).

A COLONIZAÇÃO MODERNA E O IMPERIALISMO.

A colonização que tem início com a dominação do modo de produção capitalista possui uma dinâmica predominante diferente da dinâmica antiga. A colonização moderna visa submeter um território diferente do metropolitano ao processo de acumulação econômica de riquezas. Agora, a dominação é predominantemente voltada diretamente para a obtenção de riquezas pela exploração de classes e serem acumuladas e concentradas nos contornos do centro colonial e imperial. A dominação política pode ficar sob o comando de classes no território colonial que esteja em conformidade com os objetivos sociais, político e econômicos do país imperialista (metropolitano), com implicações culturais na constituição do (modo de) ser colonizado e colonizador. A colonização moderna usa a força militar predominantemente como ameaça e menos como intervenção direta em outros países, desde que seus governos sejam pró império executores de políticas internacionais submissas aos colonizadores. Mas, a colonização possui um interesse econômico que está associado ao domínio político. A efetivação do interesse econômico ocorre por meio de duas grandes iniciativas. A primeira é a da estruturação social em classes exploradas e classes exploradoras. Esta estruturação ocorre com a revolução burguesa inicialmente nos limites de um país, como foi o caso da Inglaterra. A estruturação social em classes antagônicas, sendo uma (dominadora) proprietária dos meios de produção e outra (dominada) proprietária da força de trabalho assalariada está na essência da formação social burguesa. Foi necessário:

a) concentrar a propriedade da terra em poucas mãos:

> O produtor direto, o trabalhador, só pôde dispor de sua pessoa depois que deixou de estar acorrentado à gleba e de ser servo ou vassalo de outra pessoa. Para converter-se em livre vendedor de força de trabalho, que leva sua mercadoria a qualquer lugar onde haja mercado para ela, ele tinha, além disso, de emancipar-se do jugo das corporações, de seus regulamentos relativos à aprendizagem e oficiais das prescrições restritivas do trabalho. Com isso, o movimento histórico que transforma os produtores em trabalhadores da servidão e da coação corporativa, e esse é o único aspecto que existe para esses historiadores burgueses. Por outro lado, no entanto, esses recém-libertos só se convertem em vendedores de si mesmos depois de lhes terem sido roubados todos os meios de produção, assim com todas as garantias de sua existência que as velhas instituições feudais lhes ofereciam (Marx, 2023, 786-787).

A propriedade coletiva das sociedades primitivas, e, também, as camponesas foram desapropriadas por meios tanto diretamente violentos de expulsão dos habitantes e substituídos por rebanhos de gado. A riqueza proveniente do próprio trabalho não corresponde ao processo capitalista de acumulação por ser tendencialmente distributivista. Constitui-se a propriedade privada dos meios de produção como determinante material da vida social.

b) concentração populacional nas grandes cidades:

> O prelúdio da revolução que criou as bases do modo de produção capitalista ocorreu no último terço do século XV e nas primeiras do século XVI. Uma massa de proletários absolutamente livres foi lançada no mercado de trabalho pela dissolução dos séquitos feudais (Marx, 2023, p. 789).

Este processo constitui uma grande quantidade de pessoas em busca de uma ocupação produtiva o que proporcionou a existência de um exército industrial de reserva que pressionava os empregados a se tornavam menos combativos na busca de seus direitos e de nova sociedade.

c) expropria a Igreja de suas terras.

> Um novo e terrível impulso ao processo de expropriação violenta das massas populares foi dado, no século XVI, pela Reforma e, em consequência dela, pelo roubo colossal dos bens da Igreja (...). A propriedade, garantida por lei aos camponeses empobrecidos, de uma parte dos dízimos da Igreja foi tacitamente confiscada (Marx, 2023, p. 793).

As terras que eram doadas às instituições eclesiais e possibilitavam a realização de alguma atividade assistencial aos pobres foi concentrada nas mãos privadas do capital.

d) garantir a passagem de recursos públicos (estatais) para a propriedade privada de classe:

"A Gloriosa Revolução conduziu ao poder, os extratores de mais-valor [...]. O roubo de domínios estatais (...). Tais terras foram presenteadas, vendidas a preços irrisórios ou, por meio de usurpação direta, anexadas a domínios privados" (Marx, 2023, p. 795). A aliança entre aristocracia e burguesia demonstrou que a classe operaria estava se constituindo num inimigo comum de classes.

O PROCESSO DE ACUMULAÇÃO DE RIQUEZAS TORNA-SE MUNDIAL.

Mas, a dinâmica produtiva e reprodutiva capitalista supera os limites territoriais de uma nação; ela é expansiva, e, por isso, promove uma colonização baseada na extração econômica de excedentes de riqueza acumulável num centro gravitacional de decisões econômicas e políticas: uma colonização moderna que submete nações periféricas aos seus interesses tendo um imperialismo com fonte de sustentação mundial.

> Wakefield descobriu nas colônias que propriedade de dinheiro, meios de subsistência, maquinas e outros meios de produção não confere a ninguém a condição de capitalista se lhe falta o complemento: o trabalhador assalariado, o outro homem, forçado a vender a si mesmo voluntariamente. Ele descobriu que o capital não é uma coisa, mas uma

> relação social entre pessoas intermediada por coisas. O sr. Peel, lastima ele, levou consigo, da Inglaterra para o rio Swan, na Nova Holanda (Austrália), meios de subsistência e de produção num total de £50 mil (Libras Esterlinas). Ele foi tão cauteloso que também levou consigo 3 mil pessoas da classe trabalhadora; homens, mulheres e crianças. quando chegaram ao lugar de destino, "o sr. Peel ficou sem nenhum criado para fazer sua cama ou lhe buscar água do rio". Desditoso sr. Peel, que previu tudo, menos a exportação das relações inglesas de produção para o rio Swan (Marx, 2023, p. 836).

Os seres humanos são frutos das circunstâncias vivenciais, e, ao mesmo tempo as modifica. A existência de uma parte de seres humanos proprietários de meios de produção, e de outra parte de seres humanos proprietários da força de trabalho não surge nem de uma entidade metafísica, nem da natureza, mas, sim, de uma circunstância social construída pelos próprios seres humanos criando o mundo apropria imagem e semelhança conforme a efetivação de projetos sociais e humanos contraditórios e antagônicos. A burguesia criou um mundo com características burguesas. "A expropriação da massa do povo, que é despojada de sua terra, constitui a base do modo de produção capitalista" (Marx, 2023, p. 838). Wakefield propõe criar as condições para que o modo de produção capitalista possa ser sustentado nas colônias, isto, é, impedir que trabalhadores possam viver do próprio trabalho e tornar a alienação (assalariada ou outra) do trabalho a condição de obter meios de vida. Eis a sua grande ideia: a Lei de Terras:

> O governo deve conferir à terra virgem, por decreto, um preço artificial, independente da lei da oferta e da demanda, que obrigue o imigrante a trabalhar como assalariado por um período maior, antes que este possa ganhar dinheiro suficiente para comprar sua terra e transformar-se num camponês independente (Marx, 2023, p. 842).

A existência de entes vendedores de força de trabalho acontece numa circunstância social onde a vida somente é possível realizando esta venda a quem a procura para produzir bens e mercadorias. No Brasil, a Lei nº601 de 1850, limitou a aquisição de terras devolutas ao processo da compra, impedindo aos escravos de obterem as condições materiais de dar um passo na própria libertação material, sendo

camponeses autônomos. Restou aos escravos, ou a acomodação escravista, ou realizar fugas na busca de um local isolado e estabelecer quilombos. A estruturação social (burguesa) precisa ser constantemente reproduzida para garantir a acumulação capitalista. Modos de ser e modos de estruturação social estão dialeticamente relacionados.

O BRASIL E O PROCESSO DE COLONIZAÇÃO.

As práticas iniciais de acumulação de capital fizeram com que uma concepção de superioridade étnica e de comando político fosse aprimorando a exploração econômica, tanto de trações territoriais internas de um mesmo país, quanto da totalidade decisória de um país sobre outros. A colonização portuguesa no Brasil, por exemplo, constitui-se a partir do domínio político e controle militar de um país metropolitano (Portugal) sobre o país. Portugal constituía-se de relações sociais produtivas servis na metrópole, porém, implantou relações produtivas escravistas nas suas colônias. A fração social mercantilista precisava de produtos a baixo custo produtivo para realizar seus lucros sob a aristocracia. Assim, os mercantilistas efetivavam uma acumulação primitiva. As nuances das variações das formas de Estado aristocrata mantiveram as relações sociais de exploração econômicas com algumas variações, como: as capitanias hereditárias, os governos gerais, a inclusão do Brasil na tríade territorial do reino português. O Reino de Portugal, Brasil, e Algarves, foi composto de províncias submetidas diretamente ao rei com a vigilância "moderadora" e permanente do "poder de armas" em nome do poder metropolitano em Lisboa, e depois, em nome do poder central independente (Barbosa, 2024a, p. 64-68).

O Brasil imperial independente de Portugal manteve a forma aristocrática de poder com Dom Pedro I, e, II, assimilando as consequências da revolução liberal da cidade do Porto em Portugal que obrigou o Rei Dom João a retornar à metrópole e governar com um parlamento e a escravidão como forma de acumulação primitiva interna (Valente, 1997, p. 29 e 73; Barbosa 2024a, p. 64-73).

As avaliações sobre a colonização variam tanto com relação ao lugar teórico quanto ao lugar social de suas autorias. Assim fez Gilberto

Freyre em diversas ocasiões e registros, identificando-se ora como sociólogo, ora como antropólogo, ou lusotropicólogo. Ele colaborou com o projeto colonialista e imperial português. Contratado por Salazar, visitou vários países africanos com o objetivo de contribuir com o projeto de estabelecer um possível e imaginado "Reino Unido Lusófono" com uma comunidade de nações de língua Portuguesa, à semelhança do "Reino Unido Britânico" composto de uma comunidade de nações independentes que aceitam a figura simbólica de um reinado que já foi efetivamente um reinado. Ele assistiu manifestações de povos e nativos com seus rituais e danças étnicas - "consideradas primitivas" - como nativos num território colonial, ou possível nação integrada ao projeto lusófono (Claudino, 1985, p. 23). O que ele presenciou na Guiné-Bissau e registrou:

> Há pretas, pretalhonas, mulecas, mulecotas, negros velhos que aqui me surgem aos olhos – alguns quase nus, outros tatuados, vários com seus panos de cor, seus timões ou seus camisolões brancos de mandinga, algumas pretas com seus turbantes, suas pulseiras, suas chinelas, seus peitos gordos em bico e às vezes suas *nádegas* e seus próprios *sexos* inteiramente à vista – não como figuras inesperadas ou quase fantásticas, mas como *conhecidos velhos* (Freyre, 1953, p. 263. Apud. Claudino, 1985, p. 163. Grifos da fonte).

Freyre teoriza com um sicofanta de uma classe dominante que perdeu a relevância social, econômica e política, mas, constitui o lugar social e teórico a partir de onde ele pensa e escreve: Ele sempre manteve as vivências de antepassados enquanto senhor de escravos e as mantém na memória. Por esta razão ele adota uma visão retrospectiva da história, e, identifica os eventos transcorridos como parte de uma "época recordada" ou "época evocada" (Freyre, 1962, p. CXLI e CXXVI e passim).

O período cronológico que, segundo Freyre, não deveria ter sido superado, é uma espécie de "idade de ouro" de sua imaginação: uma utopia retrógrada e perdida. Esta visão retrospectiva foi repetida com outros termos no final da vida, ao publicar a obra escrita nos anos de 1920, mantida inédita até os anos 1990, ressaltando que ela se constituiu como "livro embrião de Casa grande & senzala" (Freyre, 1985). O

título da obra, da década seguinte, revela esta ideia implícita: "Casa grande & senzala", tanto pode ser sua expressão de um período brasileiro que foi superado pela burguesia que proclamou a República (1888 a 1891), quanto pode ser a metáfora das relações sociais produtivas idealizadas como algo que deveria permanecer vigentes no Brasil (Saes, 1985).

As impressões subjetivas de Gilberto Freyre sobre os povos da Guiné-Bissau revelam o conteúdo objetivo implícito da expressão "conhecidos velhos", ou seja, pessoas da própria convivência familiar.

> Na Guiné, vendo tanta figura de negra e de negro que me dá a impressão de *dejá vu*, pergunto às vezes a mim mesmo, se não andava há tempo a procura deste negro ou daquela negra como se de algum modo me pertencessem e ao Brasil; e os tivéssemos perdido (Freyre, 1953, p. 264. Apud. Claudino, 1985, p. 164).

O texto demonstra as aspirações freyrianas de recuperação e de manutenção das relações produtivas escravistas, em que os trabalhadores eram pessoas juridicamente sujeitas como propriedades dos seus senhores. Freyre queria ser senhor de escravos assim como foram seus antepassados. Ele "andava a procura deste negro ou daquela negra", das relações produtivas dominantes nos meados do século XIX (1848-1860). Hegel sustentou que um modo de ser depende do seu modo antagônico de ser: "O fazer, não somente tem um duplo sentido enquanto é um fazer tanto *fazer a si* como *fazer o outro*, senão também enquanto que esse fazer, como indivisível, é tanto o *fazer de um* como o *de outro*" (Hegel, *Fenomenologia... & 183*, 1987, p. 114. Grifos da fonte). Assim, o ser senhor depende da existência circunstancial do ser escravo, e vice-versa, e, Marx observa a essência do ser nas relações sociais determinantes, culturais, econômicas e históricas.

Freyre manteve-se aristocrata numa circunstância em que o escravismo já não era materialmente possível de se tornar modo de produção dominante. Mas, interessava à burguesia a manutenção da possibilidade de realizar relações escravistas como meio de efetivar seus objetivos colonialistas internamente e promover a acumulação capitalista de riquezas. Ele expressou-se como um ideólogo escravista submisso à ordem burguesa dominante no Brasil, assim como os partidos

aristocratas orleanistas e legitimistas foram subordinados e contribuíam com a ditadura de Napoleão Bonaparte na França, contribuindo para a sustentação do poder político burguês, pois, o seu antagonismo estava no inimigo comum das duas classes sociais aliadas: o comunismo (Marx, 2011b, p. 48).

A sua submissão de Freyre à ordem burguesa foi expressa por ele em grafias, como: a) os militares devem "iniciar sem demora, outra (obra), de renovação. De reconstrução social. De expurgo, dos cargos públicos, não só de Comunistas como de ladrões do tipo nababescamente – alguns deles aliados ou protetores de Comunistas" (Freyre, *Jornal Diário de Pernambuco,* 12/04/1964. Apud. Claudino, 1985, p. 44); b) "o movimento militar" (Golpe de Estado de 1964) deveria ser "ampliado e revigorado" (Freyre, *Jornal Diário de Pernambuco*, 24/05/1964. *Apud*. Claudino, 1985, p. 60); c) Depois de haver sido parlamentar eleito, revela a sua aspiração de ser indicado (não eleito) como sucessor do governador de Pernambuco: "Quase realizado como escritor, sou, como cidadão, um quase frustrado. O que mais desejei ser, como cidadão, foi Governador deste Estado" (Freyre, *Jornal Diário de Pernambuco* 04/06/1967. Apud. Claudino, 1985, p. 73), num discurso ao Governador Paulo Guerra, que substituiu Miguel Arraes, deposto pelos militares. Contudo, Guerra não contribuiu com a sua realização cidadã; d) "a democracia que interessa ao Brasil de hoje, não é mais a eleitoreira, nem sequer a apenas política. E, sim, a econômica, a social, a racial" (Freyre, *Jornal Diário de Pernambuco*, 17/09/1967. Apud. Claudino, 1985, p. 60).

Freyre sustenta que o seu apartidarismo o possibilita "acompanhar com simpatia o movimento partidário brasileiro, expressão que é daquele pluralismo ideológico, inseparável de toda autêntica democracia" (Freyre. *Apud*. Claudino, 1985, p, 115). Quando revela sua maior aspiração expressa um paradoxo vital e teórico: louvor à ditadura militar e à proposição de uma democracia econômica, social e racial. Ele rejeita a democracia representativa (liberal) da qual fez parte, sem tender à busca da autogestão social, e, oscila entre os extremos do governo exercido pelo "aparelho repressivo do Estado" e uma suporta democracia social (Althusser, 1999). Ele realiza uma teorização de conteúdo antagônico, confuso e problemático, pois, sua utopia está num

passado histórico e cronológico. Com esta postura, Freyre favorece ao processo de acumulação primitiva interna no Brasil. Quando o prefeito de Recife, Sílvio Rabelo, divulgou o projeto de homenageá-lo com placas de bronze onde ele nasceu e onde escreveu Casa Grande & senzala, Freyre expressou um desejo maior: "De modo algum me cabe busto com sugestões apenas literatóides. De preferência, estimarei eu – vaidoso como sou – ser pretexto para uma estátua equestre: a de um escritor quixotescamente a cavalo" (Freyre, *Jornal Diário de Pernambuco* 04/03/1973. *Apud*. Claudino, 1985, p. 127).

A partir do exposto, pode-se afirmar que Gilberto Freyre elaborou uma concepção social, econômica e política escravista retrógrada e integrada à ordem burguesa no Brasil. A sua ideologia escravista pôde ser formalmente acatada (suprassumida) pela burguesia como pensamento subordinado e não antagônico ao pensamento burguês. Ele sustentou que os trabalhadores escravos no Brasil possuíam vida "quase de anjos" comparada com os trabalhadores assalariados ingleses e europeus nos meados do século XIX. E, "o patriarcalismo brasileiro, agrário e cristão, na sua expressão mais simpática que não foi, de modo algum, excepcional, caracterizou a convivência de senhores com escravos na maioria dos grandes engenhos e das grandes fazendas" (Freyre, 1985, p.78-82).

PAULO FREIRE NO CONTETO COLONIAL E IMPERIAL DO CAPITAL. CONTRAPOSIÇÕES FREIRIANAS À REALIDADE COLONIAL E IMPERIAL.

Paulo Freire toma a realidade social concreta como ponto de partida para a prática pedagógica que analisa, e também, para a proposta que apresenta como alternativa com os motivos para a própria proposta teórica e prática. Na primeira tese do texto "Teses sobre Feuerbach", Marx havia se distanciado do materialismo mecanicista vigente, e inicia a própria teorização social que contém implicações pedagógicas. Ele observou que "a principal insuficiência de todo o materialismo até nossos dias – o de Feuerbach incluso – é que as coisas, a

realidade, o mundo sensível são tomados apenas sob a forma do *objeto* ou da *contemplação*; mas não como *atividade sensível humana, práxis*" (Marx, 1982a, p. 1. Grifos da fonte). O que fica evidente é o afastamento de Marx das posturas epistemológicas idealistas para inserir-se na postura materialista e dialética histórica. A proposição que Marx inicia já se revela modificadora da herança teórica que suprassume na própria teoria vinculada a uma prática revolucionária.

A primeira implicação da postura teórica e prática na sociedade para a prática pedagógica está na constituição do ser que ensina e do ser que aprende, conforma a formulação da terceira tese sobre Feuerbach: "Seres humanos transformados são produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada; que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem, ele próprio, de ser educado" (Marx, 1982a, p. 2).

Esta observação de Marx sobre o materialismo mecanicista concretiza a primeira síntese materialista, histórica e dialética do ser humano e da educação. Ocorreu a transformação de uma herança teórica que precisou ser modificada para ser suprassumida noutra formulação teórica e prática. Se "os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, e de que seres humanos transformados são produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada", também, "as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem de ser educado". Um dos principais fundamentos da concepção dialética do ser humano e da educação estão na terceira tese sobre Feuerbach: os humanos são seres inacabados, fazendo-os tenderem ao futuro. A independência da Guiné-Bissau foi um exemplo deste processo.

Na sexta tese sobre Feuerbach, Marx sintetiza a própria concepção dialética de ser humano, negando a concepção idealista que predominava, inclusive no materialismo mecanicista. "A essência humana não é uma abstração inerente a cada indivíduo. Na realidade ela é o conjunto das relações sociais". E, formulou a diferenciação do materialismo dialético e histórico na décima tese sobre Feuerbach: "O ponto de vista do antigo materialismo é a sociedade 'civil'; o ponto de vista do novo materialismo, a sociedade humana, ou, a humanidade socializada" (Marx, 1982a, p. 2 e 3).

Este fundamento teórico e prático está nas obras de Paulo Freire. Nas referências à Guiné-Bissau ele sustentou que "o conteúdo programático da educação emerge da reflexão crítica permanente sobre a prática social de que a produtiva é uma dimensão determinante" (Freire, 1978, p. 162).

A síntese expressa um conteúdo teórico relacionado com uma prática pedagógica que considera completamente o contexto social em que o ensino e a aprendizagem aconteciam. Guiné-Bissau era um país territorialmente dividido em razão das lutas contra a colonização estrangeira. A liderança controladora do território já livre expressou e executou um programa educacional emancipador. A emancipação que Paulo Freire expressa, nunca tomou o iluminismo como fundamento. A emancipação comporta aspectos subjetivos (racionais) e também objetivos (circunstâncias sociais e históricas). Os aspectos subjetivos emancipatórios contêm a necessidade de superar duas condições do ser humano atual: "dominado pela força dos mitos e comandando pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir" (Freire, 1977, p. 43).

Paulo Freire sempre manteve a busca da relação entre quem ensina e quem aprende a partir de conteúdos pertinentes à vida de quem aprende. As práticas pedagógicas executadas em diversos locais (Brasil, Chile...) e levadas para outro local específico (Guiné-Bissau) passou por uma reinvenção na proporcionalidade entre o contexto mundial e as características da (nova) circunstância específica.

> A nossa opção política e a nossa prática em coerência com ela nos proibiram de pensar sequer que nos seria possível ensinar aos educadores e aos educandos da Guiné-Bissau sem com eles aprender. Se toda dicotomia entre ensinar e aprender, de eu resulta que quem ensina se recusa a aprender com aquele ou aquela a quem ensina, envolve uma ideologia dominadora, em certos casos, quem é chamado a ensinar algo deve aprender primeiro para, em seguida, começando ensinar, continuar a aprender (Freire, 1978, p. 16).

A execução de uma pedagogia libertadora e nunca dominadora constitui a essência de uma teoria e prática que não se tornasse uma

repetição de práticas de dominação sobre um povo que conquistara sua independência. “A ajuda autêntica é aquela em cuja prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar”. A experiência pedagógica na Guiné-Bissau contou com uma parceira diversificada, como: Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas; Instituto de Ação Cultural (IDAC); a liderança de Amilcar Cabral com outros membros do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde que haviam se empenhado nas lutas de expulsão dos colonizadores (Freire, 1978, p. 15).

Havia uma teoria com uma prática pedagógica em curso na Guiné-Bissau, e, era necessário, conhecê-la e avaliá-la antes de iniciar ou aprimorar o que estava sendo executado.

> Que modificações já haviam sido introduzidas no sistema geral de ensino, herdado do colonizador, e que fossem capazes de estimular, pouco a pouco, a sua radical transformação, com a criação de uma nova prática educativa, que expressasse uma outra concepção da educação, em consonância com o projeto da nova sociedade que o Partido e o Governo se propõem criar com o povo (Freire, 1978, p. 19-20).

A transição social exige uma nova prática pedagógica. A situação colonial e imperialista impõe práticas pedagógicas de dominação nas relações de ensino em consonância com as relações sociais *politics* e econômicas de dominação e de exploração. A pedagogia que assume a historicidades das relações sociais conforme os tipos de sociedade e os tipos de seres humanos correlatos a estas relações estabelecidas toma o partido dos dominados e oprimidos com sus lutas pela emancipação.

A EDUCAÇÃO LIBERTADORA.

A educação libertadora proposta por Freire não se limita a este aspecto subjetivo. Consciência e realidade precisam ser de forma interseccional tensionadas. “É próprio de toda consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto, da ingênua o próprio é sua superposição à realidade [...]. Toda compreensão da realidade corresponde, cedo ou tarde, uma ação” (Freire, 1977, p. 106). A superação da

autodesvalia com a expulsão do opressor introjetado pelo oprimido somente torna-se efetiva com a transformação do ser oprimido e da realidade estruturada para manter relações sociais de opressão política e exploração econômica. As circunstâncias sociais e econômicas que sustentam a opressão precisam ser transformadas para serem relacionadas com a maneira liberta (autônoma) do ser (Freire, 1987, p. 30-56).

Os conteúdos programados para as atividades pedagógicas libertadoras precisam estar conectados com a realidade vivencial e com os objetivos constituintes de uma prática social que visem constituir seres autônomos: emancipados. "O que conhecer, como conhecer, para quem conhecer, em favor de que e de quem conhecer, portanto, contra quem conhecer são questões teórico-práticas e não intelectualistas, que a educação como ato de conhecimento nos coloca" (Freire, 1978, p. 121).

O modo de produção capitalista realiza uma constante revolução tecnológica no próprio modo de produzir. Mas a produção capitalista efetiva-se visando a acumulação privada cada mês maior de riquezas. Por isso, estabelece colônias e divide o mundo em áreas colonizadas por algumas superpotências, o que não impede ocorrências de conflitos de interesses entre elas. Outra forma está na financeirização cada vez maior da economia internacional e nacional - possíveis ocorrência de conflitos e antagonismos internos -, que constitui o imperialismo (Lenin, 2011, p. 133, 176 e 212).

EDUCAÇÃO ANTICOLONIALISTA E ANTI-IMPERIALISTA.

O imperialismo exige que as atividades pedagógicas tenham com uma de suas bases a crítica do processo capitalista também mundial. "O capitalismo, que tem os traços evidentes de um fenômeno de transição que representa uma mistura da livre concorrência com o monopólio" (Lenin, 2011, p. 150). As colônias possuem suas circunstâncias mais agravada de exploração e restrição quando ficam sob um país imperialista.

Os fundamentos da pedagogia de Paulo Freire são questionadores das situações coloniais e imperiais que submetem qualquer povo. Ele

estabeleceu os parâmetros que sustentam uma prática pedagógica diversa daquela que ele denunciou como sendo tradicional e bancária. Os parâmetros pedagógicos consideram, tanto os limites pessoais subjetivos quanto o caráter objetivo coletivo e vivencial relacionando teoria e prática transformadora do ser e da realidade. Há necessidade de existir uma coerência entre os objetivos a serem alcançados e a relação entre teoria e pratica com implicações pedagógicas e vivenciais. "Se a opção do educador é revolucionária e se sua prática é coerente com sua opção, a alfabetização de adultos, como ato de conhecimento, tem, no alfabetizando, um dos sujeitos deste ato" (Freire, 1978, p. 17).

Um destes parâmetros é o limite pessoal de quem está na relação das práticas pedagógicas tanto como quem ensina quanto como quem aprende. Não há razão acima de tudo para comandar sozinha quaisquer processos pessoais, sociais nem pedagógicos. Os rumos de tudo são sociais, histórica e coletivamente definidos. "Ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. O caminho para superar nossas fraquezas está em não as esconder, mas em discuti-las em função do concreto onde elas se expressam, como o caminho de confirmar as nossas positividades" (Freire, 1978, p. 150).

A prática de ensino e de aprendizagem mais adequada aos seres humanos, por serem sociais, culturais e históricos constituir-se-á de desafios que poderão provocar quem ensina e quem aprende a superar os próprios limites herdados, acomodados e/ou impostos. As complexidades que são observadas nas circunstâncias da vida social econômica e histórica, e, também, nas teorizações sobre o mundo precisam ser decodificadas para revelar as armadilhas e os limites destas teorizações para revelar suas potencialidades conservadoras e/ou revolucionárias. "Não nos é possível desafiar alguém, em termos autênticos, se, ao mesmo tempo, não nos damos ao desafio" (Freire, 1978, p. 120).

A libertação não surge como um presente, uma doação, mas, ela resulta de uma conquista imaginaria e prática. Qualquer situação de dominação e exploração precisa ser questionada e superada teórica e praticamente. "As relações entre o sistema educacional e a sociedade global são dialéticas e não mecânicas" (Freire, 1978, p. 24). O ensino e a aprendizagem também são inseridos com conjunto das exigências que proporcionam as transformações do ser e da realidade que está

sendo expressa nas formulações da linguagem. Por isso, a temática adotada nas práticas pedagógicas precisa ser portadora de implicações reveladoras dos aspectos materiais e abstratos da situação de dominação e de exploração. "A temática implica em cada palavra geradora deve proporcionar a possibilidade de uma análise que, partindo do local, se vá estendendo ao regional, ao nacional, ao continental e, finalmente, ao universal" (Freire, 1978, p. 133).

As circunstâncias de abrangências menores existem circunscritas aos contornos da circunstância maior, e o idioma que foi imposto aos submissos precisa ser assimilado de acordo com a cultura emancipadora dos dominados. "A imposição da língua do colonizador é uma condição fundamental para a dominação colonial, que se estende na dominação neocolonial" (Freire, 1978, p. 145).

A transformação destas circunstâncias é fundamental para a construção de um novo ser humano e de uma nova sociedade. Freire testemunhou e registrou isto acontecendo na Guiné-Bissau do seguinte modo: "O trabalho produtivo, de caráter coletivo, vem dando a educandos e a educadores uma visão distinta de sua formação em comum, vem inserindo a escola nas comunidades, como algo que delas emerge" (Freire, 1978, p. 73-74).

A superação das restrições à reprodução social e econômica, que apresenta nas formas de assédio moral, é um desafio para a educação nas sociedades em transição. "A prática da 'releitura' crítica de sua realidade, associada a uma forma de ação sobre ela, a que poderia despertar a comunidade para o aprendizado da leitura e da escrita dos signos linguísticos" (Freire, 1978, p. 75).

Quem ensina de maneira libertadora assumido posturas dialogais par que os próprios limites e os limites dem quem aprende sejam questionados e superados. "Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?" (Freire, 1978, p. 80. Grifos da fonte).

A transformação da realidade exigida pela libertação ocorre com a transformação dos educadores e dos educandos em novos seres humanos para estarem à altura das circunstâncias resultantes do processo de libertação. "O importante é a formação do homem novo e da mulher

nova" (Freire, 1978, p. 125). A construção de um mundo novo se faz com teorias e práticas revolucionárias. Uma colônia servil, como foi a Guiné-Bissau, para estar à altura dos desafios postos mundialmente, precisava ser liberta da forma servil de trabalho, não para ser inclusa na forma assalariada de trabalho, mas, sonhar com um mundo sem dominadores políticos e sem exploradores econômicos, tendendo para a construção da forma associada de exercício do trabalho. "A educação a ser praticada pela liderança revolucionária se faz com co-intencionalidade" (Freire, 1987, p. 56). A figura espiralar representa geometricamente este processo. "É pensando a prática que aprendemos a pensar certo [...]. Todos educam e se educam mutuamente, tendo na sua prática o ponto de partida para a compreensão crítica de sua quotidianidade" (Freire, 1978, p. 160 e 161). A educação libertadora é uma prática coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A prática pedagógica dialética - por isso, libertadora – é circunstanciada, porém, não se limita a realizar uma apropriação da realidade de opressão e de exploração, mas, elabora uma apropriação desta realidade buscando os seus fundamentos, submete-a a uma apreciação criteriosa metodológica e epistemológica para elaborar um conjunto de práticas coerentes com os objetivos de construir uma nova realidade social que comporte novos seres humanos.

Quem assume as reponsabilidades de executar atividades pedagógicas superadoras da colonização e do imperialismo prepara e elabora sua prática em comunhão com quem está na condição de aprendiz e assume coletivamente os desafios da transformação dos seres (educadores e educandos) e de das circunstâncias socioculturais, políticas e econômicas vigentes, na construção de um mundo novo, em dominadores políticos ou culturais, nem exploradores econômicos.

As teorias e práticas pedagógicas estão relacionadas com o tipo de sociedade onde se encontram inseridos que está no conjunto de destas práticas e seus projetos e elaboram alternativas de modificações desta realidade social que favoreçam os oprimidos.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1999.
ARISTÓTELES. "Refutações sofísticas". In. Idem. **Órganon**. 2ª edição. Bauru: EDIPRO, 2010, p. 545-608.
BARBOSA, "Uma crítica à teoria da economia política de William Jevons. implicações na ciência e no ensino". In. DICMANN, I. (Org.). **Rosa dos Ventos**. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2024a, p. 52-76.
_____. **Professores na obra O Capital**. Fundamentos da concepção dialética da educação. Maringá: Viseu, 2024b.
CLAUDINO, A. **O monstro sagrado e o amarelinho comunista**. Gilberto Freyre, Dom Helder e a revolução de 64. Recife/Rio de Janeiro: Editora e Distribuidora Opção. 1985.
FREYRE, G. **Aventura e rotina**. Rio de Janeiro: José Olímpio Editora, 1953.
_____. **Ordem e progresso**. Tomo I. Rio de Janeiro: José Olímpio Editora, 1962.
_____. **Vida social no Brasil nos meados do século XIX**. O livro embrião de Casa Grande e Senzala. 3ª edição. Recife: Massangana, 1997.
FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
_____. **Cartas à Guiné-Bissau**. Registros de uma experiencia em processo. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia del espírito**. México; Fondo de Cultura Econômica, 1987.
KANT, I. *Filosofia da História*. São Paulo: Ícone Editora, 2012.
LENIN, V. I. **O imperialismo: fase superior do capitalismo**. Campinas: Unicamp, 2011.
MARX, K. "Teses sobre Feuerbach". In. Marx, K. & Engels, F. **Obras escolhidas em três tomos**. Tomo I. Lisboa: Avante, 1982a, p. 1-3.
_____. "Manifesto do Partido Comunista". In. Ibidem. **Obras escolhidas em três tomos**. Tomo I, Lisboa. Avante, 1982b, p. 95-136.

MARX, K. “Marx a Ludwig Kugelmann”. In. MARX, K & ENGELS, F. **Obras escolhidas em três tomos**. Tomo I. Lisboa: Avante, 1983, p. 455-456.
___. **Grundrisse - Manuscritos econômicos de 1857-1858**. Esboço da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011a.
___. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011b.
___. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.
___. **O Capital**. Crítica da economia política O processo da produção do Capital. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2023.
___. **O Capital**. Crítica da economia política O processo da circulação do capital. Livro II. São Paulo: Boitempo, 2014.
___. **O Capital**. Crítica da economia política O processo global da produção capitalista. Livro III. São Paulo: Boitempo, 2017.
PEREIRA, I. **Dicionário grego-português e português-grego**. 6ª edição. Porto; Livraria Apostolado da Imprensa, 1984.
PARAIN, C. “A evolução do sistema feudal europeu”. In. SATIAGO, T. A. (Org.). **Capitalismo**. **Transição**. São Paulo: Editora Moraes, S/D, p. 19-37.
PLATÃO. **A República**. *Liv. VIII*. 5ª Edição, Lisboa: Fundação Calouste Gubenkian, 1987, p. 363-410.
POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
SAES, D. **A formação do Estado burguês n brasil (1888-1891).** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.SOBOUL, A. “Contribuição a propósito da revolução francesa”. In. SATIAGO, T. A. (Org.). **Capitalismo**. *Transição*. São Paulo: Editora Moraes, S/D, p. 79-88.
STUART MILL, J. **Sobre a liberdade**. Petrópolis: Vozes, 1991.
TRUCIDES. **A guerra do Peloponeso**. Vol. I. Brasília: UnB. 1982.
VALENTE, V. P. **Os militares e a política (1820-1856).** Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1997.
VILAR, P. “A transição do feudalismo ao capitalismo”. In. In. SATIAGO, T. A. (Org.). **Capitalismo. Transição.** São Paulo: Editora Moraes, S/D, p. 39-53.

A pedagogia necessária e a produção dos "sujeitos educáveis"

Leila Cristina da Conceição Santos Almeida.

INTRODUÇÃO

> A dignidade se adquire, aumenta e pode ser perdida. Exilado, Cícero se desespera: sua dignidade desapareceu, ele não é mais nada; chamado de volta a Roma, recebe de volta a dignidade. Sendo essa dignidade pública, uma propriedade privada.
> (Veyne, Império romano, 2009, p. 98).

Esta passagem da obra *História da vida privada* faz pensar o desafio atual da educação como direito inegociável para garantir a dignidade humana. É especificamente no território da formação que a Pedagogia tem um lugar central, pois é na preparação para a docência que se constrói o campo de possibilidades para vivências de práticas docentes humanizadoras e politicamente atenta a instrumentalização de direitos.

Para tanto, inicia-se este diálogo com as seguintes indagações: Do que se ocupa o saber pedagógico? Qual seu lugar na produção do conhecimento científico? Como se sustentam as habilidades técnicas na profissão? De que modo o trabalho pedagógico pode ser ferramenta para interrogar a realidade?

Em 2022, como professora, propus aos alunos do 4º semestre do curso de Pedagogia, a produção de uma simulação da Conferência da Unesco sobre Educação; o tema sugerido foi *O atual cenário do direito à educação no Brasil*. Para tal, foram pesquisados e criados protocolos, ritos e discursos para as supostas autoridades, cujos personagens seriam os próprios alunos.

A relevância dessa experiência, para além de todo o envolvimento coletivo dos alunos, está nas abordagens e nas pesquisas feitas para aquela simulação da implicação dos direitos humanos com a Educação, tudo a partir da livre escolha deles quanto ao enfoque que queriam dar. Uma das discussões foi sobre a educação como um 'direito passaporte', isto é, porta de entrada ou a condição *sine qua non* para o acesso a outros direitos.

Outra discussão foi sobre as escolas brasileiras da zona rural e à situação de indignidade dos alunos à espera de pacotes de "bondades políticas" (transporte escolar, infraestrutura da escola, alimentação escolar, livro didático), e, ainda, notícias jornalísticas veiculadas sobre a infrequência de crianças nas escolas da região norte causada por doenças hídricas.

A atenção e a afetação dos alunos com os temas foi algo excepcional porque ao simularem a Conferência da Unesco estavam apresentando e discutindo a realidade de um fenômeno educacional-social. Aqueles debates se tornaram pautas formativas porque faziam sentido ao discutir o lugar da formação docente como implicação com a vida coletiva. Essa experiência trouxe à tona a reflexão sobre os interstícios existentes entre a construção da profissão de professor e a vida real. O fato é que temas ligados aos acontecimentos históricos, às políticas públicas, aos indicadores de qualidade na educação são fenômenos educacionais atemporais e necessários para a formação.

Não obstante, uma formação docente sólida se constitui sobre processos de ensino-aprendizagem que geram implicação com a condição humana quando se constrói com ferramentas pedagógicas que produzem reflexão política. Nesse entendimento, nos cursos de formação de professores as metodologias precisam compor um movimento investigativo-analítico rigoroso sobre as condições de dignidade presente nos diferentes fenômenos educacionais que ocupam o currículo.

O aprendizado do *modus operandi* da profissão passa também pela escolha da caixa de ferramentas reflexivo-pedagógica que acompanhará a formação. Esta escolha poderá ser o diferencial para analisar a educação como campo de disputas e de invenções de práticas. Um

campo, portanto, forjado por relações de saber-poder[2] peritas em criar políticas de (re)distribuição de direitos que se referem à dignidade humana como se fosse uma propriedade privada.

Assim, para construir a teia de pensamentos e as interfaces da presente escrita, foram revisitadas tramas bibliográficas clássicas como o capítulo sobre o Império romano escrito por Veyne (2009) na obra de Ariès a *História da Vida Privada*; a *Didáctica Magna* de Comenius (2001); o *Progresso do Conhecimento* em Bacon (2003), a *Taxonomia de Objetivos Educacionais-Domínio Cognitivo* de Bloom (1974). Entre outras escolhas, a escrita contemporânea de Heywood (2010) sobre a análise das ideologias políticas e a última edição do livro de Candau (2014) sobre as questões da didática, além de outros textos insubstituíveis porque necessários para compor a literatura clássica selecionada.

Inicialmente, para imergir/emergir nessa discussão, é importante interrogar o *ethos*[3] da Pedagogia e trazer à tona alguns lugares históricos institucionais que a constituíram como ciência da educação. Entre estes, o método de ensinar fundado na didática da economia do tempo escolar com marcas de moralidade sobre o corpo, bem como, as práticas de uma Pedagogia oitocentista no Brasil fundada na organização da esfera pública, do currículo escolar disciplinar na construção de 'certas mentes' e da identidade nacional, conforme discutem Boarini (2003) e Fávaro (2000).

Desse modo, este artigo se propõe contribuir para reposicionar a Pedagogia no tempo presente por meio do campo da didática, logo, objetiva ampliar a discussão sobre o saber pedagógico necessário na

[2] Refere-se à proposta genealógica da história em Foucault (2012) que analisa a constituição dos saberes e do domínio de determinados discursos, assim como o seu funcionamento e seus efeitos; discursos que encadeiam fatos e unificam tramas políticos e sociais, forjando relações de sentido e naturalizações do lugar de sujeito. Para maiores aprofundamentos ler, do mesmo autor, *A microfísica do Poder* (Foucault, 2012).

[3] Ressalta-se que o entendimento atribuído aqui para a palavra ethos está ancorado na filosofia de Homero (2002) que, na sua obra Ilíada, originalmente utiliza o termo como sentido de "morada", habitat, "toca", bem como o fato e a maneira do como habitar. Um entendimento de ethos também encontrado em Heidegger (2001) para responder ao 'eu sou', 'eu habito', ou, a maneira de ser.

formação inicial diante de agendas liberais urgentes e "reparadoras" de resultados na educação.

As discussões estão divididas em duas seções: a primeira intitulada *O lugar da Pedagogia no "ensinar tudo a todos" da didática*, que discute a natureza dos saberes pedagógicas e da formação docente com recortes na didática de Comenius (2001) e a segunda intitulada *A construção da Pedagogia no Brasil como um saber necessário*, trata da historicidade de outras formas de constituição desses saberes, assim como dos desafios e das possibilidades de uma Pedagogia necessária na contemporaneidade.

O LUGAR DA PEDAGOGIA NO "ENSINAR TUDO A TODOS" DA DIDÁTICA.

A Pedagogia, enquanto ciência da educação, é muitas vezes tematizada e discutida por constituí o campo de conhecimento da formação de professores. Para intensificar esse debate, se investiga a pedagogia pela formação epistemológica da Didática. Para tal, revisitar sentidos, significados na história da educação é tarefa fundamental nesta escrita.

No contexto da formação docente do século XVII a didática era entendida da seguinte forma:

> A proa e a popa da nossa Didática será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo e mais sólido progresso; na Cristandade, haja menos trevas, menos confusão, menos dissídios, e mais luz, mais ordem, mais paz e mais tranqüilidade. (Comenius, 2001, p. 3).

A citação que abre esta seção pertence à clássica obra *Didáctica Magna*, escrita em 1631 por Comenius (2001), expoente de práticas pedagógicas voltadas para valores morais e disciplinares na educação como utopia do sujeito moderno. Uma tradição baconiana da busca por uma nova ordem do conhecimento com bases na ciência empírica; um contexto que difundia a máxima das novas experiências educativas

baseadas num ensino mecânico e em práticas que, ao serem exercitadas repetidas vezes, levariam a resultados infalíveis; e um modelo cujo produto escolar perseguido era o homem dócil, gentil, ordeiro, consensual e pacífico.

Com críticas aos modos da educação antiga, o pesquisador propõe lições sobre formas gerais e verdadeiras de ensinar, sem equívocos de métodos, cujo resultado seria o aprendizado correto e ideal para o homem da ciência moderna. Desse modo,

> Esta arte de ensinar e de aprender, levada ao ponto de perfeição que parece agora esforçar-se por atingir, foi, em boa parte, desconhecida nos séculos passados e, por esse fato, os estudos e as escolas curvavam ao peso de fadigas e de caprichos, de hesitações e de ilusões, de erros e de faltas, de tal maneira que apenas podiam adquirir, à força de lutar, uma instrução sólida, aqueles que tinham a felicidade de possuir uma inteligência divina (Comenius, 2001, p. 5).

Enquanto influenciador das ideias de Comenius, Bacon (2003), ao criticar o antigo método escolástico, afirma que o homem só conhece a realidade quando pela experiência pode formular leis generalistas. Segundo sua ciência empírica-indutiva, o intelecto humano erra quando exercita a verdade das coisas por meio da vontade e do afeto, ou seja, o conhecimento verdadeiro resulta da objetividade e da aplicação adequada de regras dadas por leis naturais e universais.

Assim, a conhecida defesa de Bacon (2007) de que 'conhecimento é poder' traz à tona, além da relação do homem de intérprete e dominador da natureza em benefício da humanidade, a posição de senhor capaz de produzir uma ciência prática que se estenda à vida humana como modelo científico geral para as experiências válidas e, consequentemente, a formulação de suas leis.

Nessa direção, segundo Comenius (2001), para haver sucesso no ensinamento dos alunos, é necessário um método geral e adequado que leve à *panfosia*[4], ou seja, ensinar o maior número de

[4] *Panfosia* é uma das preocupações de Comenius (2001) era a adaptação dos alunos aos conhecimentos científicos. Para tal, ele criou sua fundamentação filosófica chamada de *pansofia* que corresponde a um princípio básico de

conhecimentos a todos. A sua proposta parte do princípio de que o homem, por natureza, está pronto para aprender todas as coisas, cujo fim é o aperfeiçoamento de sua moral religiosa. Sua didática era tecida pelo exercício da piedade cristã, na qual aprender a ler e escrever ajudaria na aplicação de práticas de meditação e reflexão espiritual.

A Pedagogia proposta estava fundada sobre as bases reducionistas de um método que uniformizava processos de conhecimento com a crença de caminho seguro, mas, para tal, era preciso forjar o caráter do sujeito e torná-lo educável e, assim, pela educação escolar, investir em probabilidades sobre sua conduta; exercitar o caráter de sujeito ajustado moralmente, obediente e útil à sociedade.

Nesse contexto histórico, obviamente, não estava em questão uma proposta de currículo que se ocupasse com questões da vida coletiva e política, como problemas conjunturais e o papel social-político da escola. Logo, a busca pela previsibilidade de condutas se colocava como o fundamento da escola por meio do aprendizado de tarefas que ocupasse a mente e o tempo dos alunos, evitando pensamentos dissidentes.

Essas reflexões ratificam a importância da imersão na história dos acontecimentos das práticas pedagógicas; elas permitem olhar sob múltiplas lentes a constituição epistemológica da Pedagogia, afinal, são muitos os interesses que alteram o sentido do trabalho pedagógico, reorientando currículos e novas e velhas práticas. Propor outros agenciamentos aos saberes pedagógicos (como interrogar os acontecimentos), são formas de subverter e descontinuar processos alienantes.

Para Veyne (2009, p. 12), "a história, essa viagem ao outro, deve servir para nos fazer sair de nós, tão legitimamente quanto nos confortar de nossos limites". É nessa compreensão que se constrói a tessitura dos acontecimentos e a produção de outros modos de saberes e práticas. Parafraseando o autor, a história, essa viagem ao outro, deve servir para nos fazer sair do que foi forjado sobre nós, tão legitimamente quanto nos confrontar com outros limites.

(Re)visitar lugares e historicizar os fundamentos da prática docente produz estranhamentos e espantos, reagentes fundamentais

universalização do todo o saber (para maiores aprofundamentos ler A Didactica Magna desse autor).

para produzir outro *ethos* para a Pedagogia. Para esse fim, é importante investir numa práxis docente que opere pela relação escola e sociedade com interesse em conhecer a natureza dos fenômenos educacionais; de tal modo, será possível analisar tais fenômenos por diferentes ângulos e sair do lugar pedagógico prescritivo, previsível e moralizante de condutas.

Ademais, a prática pedagógica é sempre situada em contextos concretos. Segundo Candau (2014, p. 23), uma didática fundamental tem justamente esse papel de analisar "as diferentes metodologias explicando seus pressupostos, o contexto em que foram geradas, a visão de homem, de sociedade, de conhecimento e de educação que veiculam". Sem dúvida, um sólido argumento contra a neutralidade na formação docente.

É justamente esse outro *ethos* que considera contextos e experiências que vêm sendo produzidos nas últimas décadas na educação brasileira, provocado por novos debates na própria área da didática; um caminho epistemológico com múltiplas reflexões e críticas sobre um outro lugar para as práticas pedagógicas.

> No que diz respeito a nosso país, a produção da área [didática], especialmente a partir dos últimos trinta anos, tem sido ampla, plural e criativa. Certamente a década de 80 significou um marco muito importante para este campo de conhecimento e criou uma convergência em torno da perspectiva crítica, sem que este fato significasse uma homogeneização de enfoques e preocupações (Candau; Koff, 2015, p. 330).

Observa-se que a trajetória atual do campo da didática tem oportunizado deslocamentos fundamentais na própria Pedagogia; dessa forma, outros componentes curriculares que compõem os saberes pedagógicos, como a filosofia, a sociologia, a psicologia e a história, ajudam a solidificar e a formar a sua base antropológica e científica.

Mas é especialmente no campo da didática que se torna possível a solidez de bases formativas da profissão e a abertura para novas discussões sobre a prática docente; esse é um movimento epistemológico profundo e real, porque é permeado de inquietudes e de debates contemporâneos. Assim, é no campo da didática que o objeto da Pedagogia – o fenômeno educacional – se personifica e anuncia o seu *ethos*.

A CONSTRUÇÃO DA PEDAGOGIA NO BRASIL COMO UM SABER NECESSÁRIO.

O campo da Pedagogia tem um processo histórico complexo, e, sobretudo, no Brasil é marcado pela transição de referenciais liberais tradicionais, pragmáticos e elitistas para referenciais progressistas, histórico-críticos e democráticos. Essa trajetória, ainda hoje, reflete as disputas sociais e políticas na educação.

> O cerco das velhas instituições escolares vai sendo cada vez mais apertado. Abalou-se a rotina; desacreditaram-se os velhos princípios; desintegraram-se os sistemas rígidos; despertaram-se vocações [...] e se impuseram-se normas modernas de educação (Azevedo *et al*., 2010, p. 22).

Ao longo da história, diferentes movimentos em prol da educação escolar pública no Brasil, como o movimento da Escola Nova, denunciavam a construção de uma educação com vícios orgânicos e com aparelhamento cultural. Apesar das críticas e da proposta de uma 'escola nova', o movimento político-educacional da década de 1930 não impediu o enredamento da profissão às estratégias meritocráticas e a astúcia dos manejos políticos do mercado. Exercer o magistério, ainda na herança das aulas régias, era lugar do improviso e da livre docência, alimentado pelo otimismo ingênuo da missão de colaborar com os interesses do país, no qual saber ensinar era descobrir um 'dom'.

No cenário oitocentista da educação brasileira, Azevedo *et al*. (2010, p. 18) afirmam que a formação intelectual superior, tanto no Império quanto na República, constituiu-se como "o único sistema [...], cujas deficiências em vão se procurava suprir com os esforços raramente compensatórios da autodidaxia e de viagens de estudo que acabavam frequentemente em viagens recreio". Ou seja, um cenário de precariedade, de incoerência e de fragilidade na formação dos intelectuais que reconstruiriam a educação nacional.

Mesmo com a criação das licenciaturas e com a institucionalização dos cursos para a formação de professores, o currículo dessa formação estava longe de ser mediado por aspectos sociais e políticos voltados

para oportunidades profissionais dignas. A busca por uma identidade nacional, que anunciava a educação como marcadora do progresso, vinculou as licenciaturas à Faculdade de Filosofia; isso foi, sem dúvida, uma importante profissionalização da formação, sem, no entanto, possibilitar a construção de um sólido sistema de ideias educacionais.

Ao se falar especificamente da Pedagogia, a primeira normativa do curso veio por meio do Decreto Presidencial via Lei Nº 1.190, de 4 de abril de 1939 (Brasil, 1939). Com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, o decreto regulamentou o curso de Pedagogia e outros cursos de formação específica de professores, entre os quais Letras, Filosofia e História. Um cenário nacional influenciado pela ideologia econômica liberal que articula a educação a determinados indicadores de progresso e de desenvolvimento.

O curso de Pedagogia se torna oficial e passa a ter um *status* profissional normativo num contexto de centralização administrativa com a política autoritária do Estado Novo. Nesse enredo, a educação escolar é amplamente tematizada como necessária para o desenvolvimento de uma 'nação civilizada'. O crescente aumento de vagas nas escolas e a consequente procura por profissionais docentes, movia-se dentro dos interesses do modelo liberal.

Nos estudos de Heywood (2010, p. 41), a ideologia liberal enxerga através das lentes das opiniões particulares e sustenta a crença de que "a sociedade é formada não por grupos sociais, mas por um conjunto de indivíduos – ou átomos – autossuficientes e voltados para os próprios interesses". Baseado nessa premissa, no Brasil se buscou um modelo de educação liberal renovada, cuja escola

> Serviria de base à disseminação de valores e normas sociais em sintonia com os apelos da nova sociedade moderna, a partir dos preceitos do trabalho produtivo e eficiente, da velocidade das transformações, da interiorização das normas de comportamentos otimizados em termos de tempos e movimentos e da valorização da perspectiva da Psicologia Experimental na compreensão "científica" do humano, tomado na dimensão individual (Vidal, 2003, p. 498).

Na disseminação do ideário de educação moderna, a ideologia liberal explica a teoria dos fenômenos sociais pela responsabilidade individual dos sujeitos e dos pequenos grupos. Dito de outro modo, há um investimento na crença de que o efeito da ação de cada sujeito pende para uma automatização da leitura do conjunto dos problemas sociais. Portanto, a chamada teoria do atomismo de ações é respaldada no princípio de liberdade individual, na qual a vida social não depende de ações e de decisões conjunturais e nem da gestão política e econômica do Estado.

Desse modo,

> A liberdade no liberalismo defende que os indivíduos têm o direito de fazer suas próprias escolhas, como, por exemplo, para onde ir, qual profissão seguir, onde morar, do que se alimentar, como se expressar, entre outros fatores (Leibão, 2015, p. 259).

No exame das tramas da educação liberal, observa-se um modelo aquecido atualmente que, com artifícios sedutores de defesa do indivíduo e do desenvolvimento social, institui políticas e currículos na educação nacional e valida escolhas, instrumentos e práticas na gestão da educação básica. Tudo embasado na meritocracia.

O simples exame dos processos de aprendizado, que privilegiem formas de fazer e o domínio de técnicas, já constata que as estratégias por uma educação útil e pragmática seguem como opção atual no ensino. Nessa trama, as pretensões institucionais se materializam em discursos difusos sobre "conhecimento adequado" como formas de produzir indicadores de desempenho com metas educacionais importadas, cujo sucesso ou fracasso são de responsabilidade dos sujeitos.

Uma adesão irrefletida e sedutora à ideia de que os poucos que concluem a educação básica e acessam o ensino superior 'fizeram por merecer' e vocacionados para o sucesso. Corrobora com isso, o discurso de que a vida acadêmica tem que se ater somente aos assuntos internos da instituição e das demandas do fluxo burocrático; esse é um discurso que fragiliza e desqualifica o lócus da formação e seus sujeitos.

Conforme assevera Ferreira e Nunes (2025, p.47) "não podemos perder de vista que a Educação é estudada pela Pedagogia, pois é seu objeto e qualquer tentativa de "desontologizar" a essência da

Pedagogia é tentativa de subversão desta ciência." Aqui a ontologia da pedagogia está em não renunciar à sua práxis, de não descuidar de sua natureza de 'ciência da prática' refletindo e agindo sobre os fenômenos educacionais.

Não há dúvida de que o 'como fazer' e o 'o que fazer' da prática pedagógica geram expectativas sobre a formação do 'bom profissional' na condução do processo ensino-aprendizagem; nesse sentido, "a prática pedagógica, exatamente, por ser política, exige a competência técnica" (Candau, 2014, p. 23) desde que articulada às dimensões humana e política.

Ainda sobre o domínio da técnica, esse é um artifício experimentado pela humanidade e em diferentes sociedades; um artifício extremante criativo, subjetivo, influente e eficaz que vem servindo a tecnologias políticas ao longo da história.

Intercalando o domínio da técnica com a pesquisa de Paul Veyne (2009), sobre o Império romano, ele analisa a arte do retrato e a capacidade do artista de provocar troca de olhares entre a obra e o observador; sem pretender qualquer interação arbitraria, a mensagem daquela arte é de internalização da verdade de um humanismo que se revela natural e universal.

Assim,

> Não são seres de carne e osso, captados num momento qualquer de sua vida, mas os tipos individualizados de uma sociedade que quer ser ao mesmo tempo natural e ideal. O instante coincide com uma verdade sem idade, e o indivíduo é uma essência (Veyne, 2009, p. 19-20).

Hoje, as tecnologias políticas são ativadas na formação por outros e diferentes domínios de técnicas que se tornam mais refinadas, astutas, persuasivas, atualizando o modelo descrito acima da captura entre o autor e a obra. Para estes tempos, não se ocupa somente da interpretação do sujeito, mas de propor os marcadores de desenvolvimento e competências cognitivas, a exemplo da taxinomia de Bloom (1972) ressuscitada na educação contemporânea.

Essa taxinomia é da década de 1950 e tem sido a bússola para medir o desempenho escolar atual. Uma teoria cognitiva, psicológica e comportamental ressuscitada com paixão pelos operadores atuais de

inovação na educação brasileira. O fato é que essa tecnologia influencia as instâncias políticas e a opinião pública, bem como constrói narrativas de aprendizagens.

A aplicação desse fenômeno pode ser entendida ao se tomar os resultados da série histórica da prova Saeb[5] (Sistema da Avaliação da Educação Básica) que a cada dois anos divulga a situação da educação básica no Brasil. O cenário mais recorrente revelado é de que a maioria dos alunos das escolas públicas mantêm proficiência insuficiente no aprendizado de Matemática e Língua Portuguesa, sobretudo no Ensino Médio.

Esse é um espelhamento das aprendizagens e de fluxo dos alunos nas escolas que mobiliza governos, secretarias de educação e redes de ensino por melhores resultados; que inquire professores a darem respostas urgentes e rápidas, inclusive, os profissionais pedagogos são mobilizados a instruir as equipes sobre coeficientes de desempenhos e de escalas cognitivas, de objetivos de aprendizagem, de fluxo escolar e de proficiência, da matriz de referência Saeb, dos descritores de conhecimento e habilidades cognitivas e da elaboração de itens.

Nesse contexto, cabem as indagações: quais os operadores que produzem as avaliações em larga escala? Quais os atributos de 'verdade' escolhidos para a medição de aprendizagem de qualidade? O que os testes em larga escala silenciam sobre outros indicadores de aprendizagem? Qual tipo de formação docente está sendo privilegiada? Quais tendências filosóficas pedagógicas são acionadas neste modelo? Quais as estratégias forjadas para mudar a posição no *ranking* entre os estados e municípios? Quais parceiros institucionais são acionados pela gestão educacional pública para melhorar os resultados? Estes são temas ou questões problemas importantes que merecem outros estudos e pesquisas mais profundas.

As escolhas políticas atuais no âmbito da educação, carregadas de fórmulas de produtividade e excelência, têm forjado uma identidade meritocrática na atuação docente. Para Imbernón (2024, p. 2), "sendo o ensino uma prática social, de influência ideológica e de natureza axiológica, ele esteve e está na mira de todos os poderes". Na dinâmica

[5] Disponível em: < https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb >

atual de jogos de poder, há um investimento em formações despolitizadas, capturadas por agendas pró-mercados que não nasceram agora.

No Brasil, desde a década de 1990, vivemos uma educação de natureza *Think tanks*. Trata-se de instituições que reúnem um universo de empreendedores da educação que exercem influência nas decisões políticas das instituições públicas com seus especialistas pró-mercado; tal fato tem levado secretarias de educação a capitalizarem programas e projetos por meio de parcerias com Institutos, O.S, Ongs. e Fundações.

Segundo Oliveira (2017), os *Think Tanks* surgiram nos Estados Unidos no século XX, sobretudo, no pós-segunda guerra mundial e atuam como a ponte entre poder e o conhecimento; esse fenômeno advém da ideia de 'crise das instituições' e têm amplo papel nas políticas públicas e nas relações políticas. Hoje em dia, além do campo da educação atuam nas áreas de segurança internacional, globalização, governança, economia internacional, questões ambientais, redução de desigualdades e saúde.

"Dessa forma, entende-se que essas instituições são atores da sociedade civil, que atuam como agentes que, com o objetivo de influenciar políticas públicas, produzem conhecimento especializado" (Oliveira, 2017, p. 48). Para o mesmo autor, num circuito dinâmico, os *Think Tanks* mudam táticas e estratégias ao longo do tempo, tornando-se habilidosos politicamente, assim como, tecnologicamente sofisticados para competir.

Não é objetivo desta escrita se ocupar da relação público-privado na educação e tampouco aprofundar o modelo *Think Tanks*, mas evidenciar o conhecimento como um produto útil que agencia o tipo de aprendizagem perseguida nas escolas. Nesse caso, um contexto esvaziado de indagações e de exames mais detidos sobre a qualidade na educação e da aprendizagem tomada como produto e mérito. Um mercado de influências na educação que chega nos currículos de formação por meio de ideias que influenciam tomadas de decisões governamentais.

Esses são fenômenos educacionais que atravessam a ciência pedagógica legitimando discursos e formações. Do mesmo modo, são discussões que tensionam e reeducam o olhar sobre formas de capturas

das práticas pedagógicas por marcadores tácitos de desempenho ou pelo 'como ensinar tudo a todos e em menor tempo' (*modus operandi* da velha didática).

Não obstante as problematizações apresentadas, afirma-se que os saberes da formação docente contemporânea são forjados na transgressão da mera utilidade da prática pedagógica; dessa maneira, a análise do cenário realizada é um exercício profissional de implicação com uma didática vinculada a contextos e que historiciza práticas. Assim, é importante investir numa formação acadêmica sólida, com envergadura epistemológica para analisar os operadores econômicos e políticos que influenciam os fenômenos educacionais e despolitizam as decisões.

Para uma Pedagogia necessária à formação docente contemporânea, é importante entender o discurso e a lógica de tais modelos, ir à sua arquitetura, entender sua engenharia, conhecer seus protocolos. Não discordar por discordar, mas aprender para agir sobre, afinal, a indagação acompanha a ação de conhecer, analisar e avizinhar-se de modelos para instrumentalizá-los também.

Portanto, apreender os modos e suas lógicas é enveredar por uma práxis intelectual reflexiva da Pedagogia que primeiramente investe nas ferramentas históricas, políticas e filosóficas para entender lugares e práticas. Um movimento pedagógico necessário que permite um saber pensar antes de um saber fazer; que permite compor teias e tramas das práticas educacionais do presente sem se deixar seduzir e enredar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A discussão proposta sobre a Pedagogia necessária, permitiu a construção de caminhos reflexivos com abordagens sobre os saberes pedagógicos na formação docente. Os autores selecionados e suas ideias ajudaram a historicizar e fazer emergir a relevância de uma ciência da educação que esteja atenta e ativa para seu papel político.

A pesquisa de Veyne (2009), na obra *A história da vida privada*, um clássico livro organizado e, também, escrito por Ariès e Duby (2009), foi o fragmento escolhido para pensar a dignidade humana

como direito fundamental e tantas vezes tratado como concessão. No contexto educacional, a academia e a escola seriam instituições primordiais para questionar políticas de (re)distribuição de direitos, que tratam a dignidade humana como se fossem uma propriedade privada a ser concedida ou não.

A discussão acerca da natureza necessária da Pedagogia permite ativar os campos de saberes que atravessam a sua constituição (como a didática, a história, a filosofia) e, ao se historicizar modos de existência e sistemas de pensamentos, amplia-se o campo de possibilidade de uma análise epistemológica da formação docente.

Nesse percurso, a didática, como ciência do processo de ensino-aprendizagem, ganha aplausos e desconfianças: aplausos por tecer as tramas da construção das formas de ensinar e dinamizar aprendizados; desconfianças por naturalizar enredos e se adaptar a processos sem provocar ruídos.

Na implicação do conhecimento didático com a formação docente, é possível transbordar os limites da racionalidade instrumental e transcender táticas universalizantes para tecer a ciência pedagógica e da formação dos profissionais da educação. Assim, é pelo repertório epistemológico do saber pedagógico, que o outro lugar da Pedagogia se consolida, transmuta e se move, assim como se move a natureza do próprio fenômeno educacional.

Portanto, este texto, ao selecionar determinadas ideias e elementos históricos, traz à tona a observação de que a composição da ciência pedagógica tem um *ethos* construído nas ideias do século XVII, do investimento no sujeito educável a ser constantemente moldado para determinadas condutas e bons costumes. No Brasil, tal *ethos* se atualiza e se personifica com as ideias liberais do século XX, do investimento no sujeito educável para a liberdade de escolhas e condução da própria vida.

Desses recortes históricos, permanece a concepção tanto da aprendizagem como da formação docente como meios para a governança da educação pela segurança de performances atrativas, validadas previamente, seguras e harmônicas. Já no momento histórico do século XX e no atual contexto do século XXI, permanece o discurso da educação como trampolim para o desenvolvimento social – uma máxima

perigosa que foca nos profissionais da educação, nos alunos e em suas famílias na responsabilização por baixos resultados e desempenhos: um discurso perigoso de protagonismo da Educação.

Como afirmam Pimenta, Pinto e Severo (2022, p. 3), "a Pedagogia se configura como um saber e uma prática fundamentalmente necessária à humanização do sujeito na busca permanente pela transformação das condições sociais de sua existência individual e coletiva"; assim, o saber pedagógico se ocupa dos fundamentos que movem os fenômenos educacionais e as formas atuais de agenciamentos da educação, o que lhe concede rigorosidade aos seus percursos formativos.

Desse modo, o trabalho pedagógico se torna uma potente ferramenta para interrogar a relação sociedade civil e governo. Ele é o lugar de implicação e proposição de mudanças na vida em sociedade porque ele se dá em territórios de formação legítimos para a garantia de direitos fundamentais, que vão orientar práticas profissionais contextualizadas.

Investigar o *ethos* da Pedagogia (o seu lugar, o seu habitar) na história da educação, permitiu o confronto com a formação do homem dócil, gentil, ordeiro, consensual e pacífico da didática de Comenius (2001). Em um outro recorte histórico, o indivíduo da educação progressista liberal, independente, batalhador do próprio sucesso, sempre adaptável aos interesses do mercado. No contexto político liberal de centralização administrativa do Estado Novo, a formação docente estava em sintonia com os apelos da nova sociedade moderna, com os preceitos do trabalho produtivo e na automatização dos problemas sociais, respaldada no princípio de liberdade individual.

Foi discutido, ainda, que os domínios de técnicas, enquanto tecnologias políticas, são ativados na formação. Modos, na sua origem, bem antigos de influenciar e anunciar verdades. Um universo de empreendedores da educação que exercem influência nas decisões políticas das institucionais públicas com seus especialistas pró-mercado.

O mercado de influências na educação e no currículo escolar com a formulação de ideias que se infiltram no Estado e influenciam tomadas de decisões que atravessam a didática e a formação docente – uma práxis intelectual reflexiva inerente à formação pedagógica que

capilarmente investe em ferramentas históricas, políticas e filosóficas para entender lugares e práticas; esse é o movimento formativo necessário.

Por fim, para a perspectiva liberal tecnicista que promove o ativismo irrefletido e propaga a valorização de taxonomias e fórmulas para os 'sujeitos educáveis' e dóceis, o trabalho da Pedagogia na formação docente constitui-se subversivo. Embora perceba-se que há um movimento pragmático na educação atual que considera inútil o trabalho pedagógico, é do *ethos* da pedagogia se ocupar de uma didática contextual. Assim, ao se lidar com o lugar científico-reflexivo da formação docente, é necessário conhecer a epistemologia das práticas, trazer à tona as contradições, as fragilidades e os alinhamentos de interesses.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. **A história da vida privada**. Do império romano ao ano mil. São Paulo: Companhia das letras, v.1, 2009.

AZEVEDO, Fernando *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Massangana, 2010 (Coleção Educadores).

BACON, Francis. **Novum Organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**. Pará de Minas: M&M Editores, 2003.

BACON, Francis. **O progresso do conhecimento**. Editora: Unesp, 2007.

BLOOM, Benjamim. **Taxonomia de Objetivos Educacionais-Domínio Cognitivo**. Porto Alegre: Editora Globo, v.2, 1974.

BOARINI. Maria Lúcia. **Higienismo e raça como projetos**: higienismo e eugenismo o Brasil. Maringá: Eduem, 2003.

BRASIL. Decreto Presidencial **Lei Nº 1.190**, de 4 de abril de 1939, publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 abr. 1939, Seção 1, p. 7929. Brasília: MEC, 1939. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/ 1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 1°/9/2024.

CANDAU, Vera (org). **A didática em questão**. 7. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro. Vozes, 2014.
CANDAU, Vera; KOFF, Adeleia. A didática hoje: reinventando caminhos. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: CEDES – Unicamp, v. 40, n. 2, p. 329-348, abr./jun. 2015.
COMENIUS, Jan Amos. **A Didactica Magna**. Lisboa/Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
FÁVARO, Neide. **Sampaio Dora, a escola nova e as questões sociais no Brasil**. 2000, 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2000.
FERREIRA, Lúcia G. NUNES, Claudio P. A didática e sua ressignificação com as contribuições da pedagogia como ciência da educação. In: SILVA, GOMES, PONTES (org). **DIDÁTICA E DOCÊNCIA EM DIFERENTES TEXTOS E CONTEXTO**. 1 a EDIÇÃO, FORTALEZA-CE: EDITORA EdUECE, 2025, p.44-60. Disponível em: < https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2025/05/Did%C3%A1tica-e-doc%C3%AAncia-em-diferentes-textos-e-contextos.pdf. >.
FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2012.
HEYWOOD, Andrew. **Ideologias políticas**: Do liberalismo ao fascismo. São Paulo: Ática, 2010.
HEIDEGGER, Martin. Construir, habitar, pensar. *In.*: HEIDEGGER, M. **Ensaios e conferências**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 110-130.
HOMERO. **Ilíada**. São Paulo: Mandarim, 2002.
IMBERNÓN, Francisco. Formação de professores e políticas educacionais. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 22, p. 1-18, 2024
LEIBÃO, Matheus. Conceitos do Liberalismo e Educação: Indivíduo, Propriedade e Liberdade na Educação Brasileira. **Movimento Revista de Educação**. Rio de Janeiro: UFF, ano 2, n. 3, p. 253-272, 2015.
OLIVEIRA, Ananda. **Poder e expertise**: a caracterização brasileira por think tanks estadunidenses. 2017, 123f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Relações Internacionais) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana UNILA, Foz do Iguaçu, 2017.

Disponível em: < https://dspace.unila.edu.br/server/api/core/bitstreams/c13b0d32-fa06-4299-b3e4-dd00b101777f/content >
PIMENTA, Selma; PINTO, Umberto; SEVERO José. Panorama da Pedagogia no Brasil: Ciência, Curso e Profissão. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: UFMG, v.38, p. 1-17, 2022. Disponível em: < https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/38956/36780 >.
VEYNE, Paul. Do Império Romano ao ano Mil. *In*: ARIÈS, P.; DUBY, G. **A história da vida privada**. São Paulo: Companhia das letras, 2009, p. 18-211.
VIDAL, Diana. Escola Nova e processo educativo. *In.*: LOPES, E. M. T. *et al.* (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 496-515.

O ideário neoliberal nas políticas educacionais brasileiras e o aumento da violência escolar

Sandra Maria Fodra

> "Se o homem é formado pelas circunstâncias, será necessário formar as circunstâncias humanamente. Se o homem é social por natureza, desenvolverá sua verdadeira natureza no seio da sociedade e somente ali, razão pela qual devemos medir o poder de sua natureza, não através do poder do indivíduo concreto, mas sim através do poder da sociedade" (Karl Marx, em 'A Sagrada Família', 2003, p. 163).

INTRODUÇÃO.

Para iniciar este capítulo, é necessário resgatar um fato histórico que marcou as mudanças econômicas políticas, culturais e sociais nos países latino-americanos nas últimas décadas. Em 1989, durante um evento liderado pelos Estados Unidos que reuniu economistas de grandes bancos e instituições financeiras, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, foram definidos medidas econômicas voltadas aos países periféricos, com o argumento de contribuir com a organização econômica em "bases modernas e racionais", que previam a redução da dívida externa e da alta inflação destes países. Os economistas presentes no evento, conhecido como Consenso de Washington, recomendaram a revisão fiscal, a contenção dos gastos públicos e maior abertura econômica para que estes países pudessem competir no mundo globalizado, reestabelecendo os princípios do liberalismo econômico do século XVIII, que pregava a liberdade e a autorregulação da economia por meio da livre concorrência, sem a intervenção do estado. Este movimento reorganizou as bases do ideário neoliberal, que já tinha sido implementado em países europeus durante o século XX e, a partir da

década de 1990, foi difundido em diversos países sob a liderança norte-americana, principalmente nos latino-americanos.

As ideias de reorganização da economia chegaram ao Brasil no início da década de 1990, e ganharam força durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) que, pressionado pelos norte-americanos, iniciou um processo de privatização das empresas públicas, permitindo que o capital estrangeiro ampliasse a exploração de recursos naturais e se apropriasse das verbas públicas por meio das parcerias público-privadas iniciadas neste período, com a justificativa de melhorar a qualidade dos serviços públicos, reduzir a pobreza e tornar os gastos públicos mais eficientes (Pereira, 1998; Oliveira, 2015; Goulart, Pinto e Camargo, 2017). Estas medidas ficaram conhecidas como Nova Gestão Pública (NGP) e desde então, houve um processo de redução da intervenção do estado nas políticas sociais e, paulatinamente, transferiu a gestão e o controle dos serviços públicos para instituições financiados pelo capital.

O presente artigo analisa a presença do ideário neoliberal nas políticas educacionais brasileiras e a mudança de cultura na gestão e nas práticas escolares nas últimas décadas, que transformaram a educação em mercadoria e a escola em uma empresa, implicando em reconfigurações profundas na concepção da função social da escola e nas vivências dos educadores e estudantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.

Este estudo fundamenta-se na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, teorias concebidas a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos marxistas contidos no materialismo histórico-dialético. Para Marx (2007), o ser humano se constitui a partir da sua produção material, referindo-se ao trabalho, e pelas relações sociais que estabelece ao longo da vida. As categorias “atividade produtiva” e “relações sociais” definem o processo de humanização que, segundo Vigotski, precursor da Psicologia Histórico-Cultural, ocorre por meio das funções psíquicas superiores (FPS). Na concepção de Vigotski (2000), a fala, a memória, o pensamento, a emoção, a linguagem são exemplos de FPS que se desenvolvem no processo histórico,

social e cultural dos sujeitos, a partir da apropriação da cultura, da atividade que desenvolve e das vivências significativas que participa. "todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos" (Vigotski, 1991, p. 41).

As FPS se desenvolvem em duas etapas, a primeira é social, por meio das relações interpessoais e da apropriação da cultura (conhecimentos, valores, crenças) em um movimento "interpsicológico"; e a segunda etapa é individual, com a associação entre os conhecimentos que possui e os novos aprendizados que são internalizados em um movimento "intrapsicológico". Para Vigotski (1991), o aprendizado é social; é a partir das relações interpessoais que os sujeitos incorporam os conhecimentos que impulsionam a sua evolução.

A escola é uma instituição essencial no desenvolvimento das potencialidades humanas e na formação de sujeitos capazes de transformar a sua realidade. Para Dermeval Saviani, idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica, os processos educativos organizados na escola promovem o desenvolvimento psíquico das crianças e adolescentes "na produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades" (Saviani, 2011, p.12). As atividades escolares impulsionam o processo de humanização, o desenvolvimento das FPS e a formação de sujeitos críticos e emancipados.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, "educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani, 2011, p. 6). Para a efetivação do papel social da escola, é necessário que as atividades oferecidas pelos educadores considerem as necessidades dos estudantes para que o aprendizado seja significativo e amplie a visão da sua própria realidade; por meio de práticas dialógicas e participativas que permitam a reflexão sobre os problemas do mundo e a busca de formas para a sua superação. O processo educativo necessita de dinamismo, participação, motivação, vínculos afetivos, vivências colaborativas, amizades baseadas no respeito e na solidariedade, e ainda o reconhecimento das dificuldades e das possibilidades presentes no cotidiano escolar. A educação deve inspirar a descoberta de algo novo, o prazer de aprender, a liberdade de

pensamento, a fim de promover o desenvolvimento de uma postura crítica e autônoma dos estudantes.

O processo educativo é fundamental no desenvolvimento de crianças e jovens, principalmente os das classes populares que estudam em escolas públicas e têm pouco acesso a outros espaços culturais. Mas nas últimas décadas, observa-se a incorporação de concepções reducionistas e práticas alienantes presentes nas políticas educacionais, que transformaram a escola em uma "linha de montagem", como afirma Patto (2022, p.20).

A Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica têm um forte compromisso com o desenvolvimento humano e com a superação de concepções alienantes presentes nas políticas educacionais que interferem na constituição da subjetividade dos indivíduos. Para Vigotski (1996, p.66): "Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento". Estas teorias buscam a compreensão da raiz do fenômeno estudado por meio do seu histórico, dos elementos da cultura e das contradições presentes no contexto que o fenômeno se insere.

O NEOLIBERALISMO E A TRANSFORMAÇÃO NA CULTURA ESCOLAR.

O neoliberalismo não se reduz a um conjunto de reformas econômicas, mas configura uma racionalidade que atravessa instituições sociais, incluindo a educação. Segundo estudos críticos, as políticas neoliberais transformaram o papel do Estado, promoveram a mercantilização de serviços sociais e a valorização de mecanismos de avaliação, competição e eficiência como princípios orientadores. Nesse cenário, a educação é concebida não como um direito social, mas como um serviço a ser gerido de forma empresarial, baseado em indicadores de desempenho, competitividade e gestão eficiente. Com a implementação destes pressupostos na cultura escolar, a produção de dados passou a ser a principal atividade dos educadores, com a valorização dos resultados e não dos processos.

A regulação da educação por meio do controle e administração dos resultados educacionais instituiu a partir da Lei de Diretrizes e Bases

da Educação, sancionada em 1996, diferentes sistemas de avaliação e indicadores para conduzir as novas políticas de educação no país, como a Prova Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e no ensino médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Para o ensino superior foi criado o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O Brasil ainda começou a participar do Programme for International Student Assessment (Pisa) desde a sua primeira edição, em 2000 (Oliveira, 2015).

Com o discurso de democratização da educação, inclusão e emancipação social, as políticas neoliberais cumpriram parcialmente as projeções de ampliação do acesso em todos os níveis educacionais e não ofereceu o ensino de qualidade prometido. Houve a divisão do ensino em ciclos, progressão continuada (que os educadores chamam de aprovação automática), classes de aceleração e outros mecanismos que garantissem o alcance das metas estabelecidas, mas nada melhorou a qualidade do ensino, pelo contrário, os jovens concluem o ensino médio despreparados para ingressarem no mercado de trabalho ou dar continuidade aos estudos. No ensino superior a situação não é diferente. Houve o aumento de vagas em cursos de graduação oferecidas por instituições privadas, principalmente na modalidade de educação à distância (ead), mas com qualidade acadêmica precarizada.

A literatura recente aponta que, sob o neoliberalismo, a educação pública foi reconfigurada a partir de princípios que reforçam a mercantilização, manifestando-se na promoção de parcerias público-privadas, terceirização dos serviços educacionais, e na adoção de lógica empresarial nas instituições escolares, por meio de currículo e avaliação padronizados, produção de dados quantitativos, estabelecimento de metas de resultados e controle das práticas escolares, com o estímulo à produtividade e ao mérito pelo cumprimento das metas e o pagamento de bônus aos educadores que atingem os resultados definidas pelos sistemas de ensino (Saviani, 2013a; Oliveira, 2015; Freitas, 2018; Fernandes, 2023; Fodra, 2025).

As políticas educacionais neoliberais reduziram a educação a uma lógica instrumental, voltada à formação de capital humano para

atender às demandas do mercado de trabalho, em detrimento dos objetivos de formação crítica, cidadã e culturalmente significativa. Aos poucos, estas práticas materializaram a subjetivação neoliberal na escola, ou seja, a formação de sujeitos orientados pela lógica de eficiência, empreendedorismo e responsabilidade individual, contrastando com concepções pedagógicas críticas que consideram o processo educativo como espaço de emancipação e transformação social (Martins, 2011; Saviani, 2013a).

O conceito de "qualidade total" (Saviani, 2013a, p. 440) implementado nas escolas reorientou as práticas educativas e imprimiu condutas que valorizam a competição, o individualismo, a produtividade, a meritocracia e a desumanização nas relações sociais estabelecidas entre os membros da comunidade escolar. Mais recentemente, o fenômeno da plataformização da educação aprofundou o processo de mecanização das práticas escolares e retirou a autonomia total dos educadores sobre o processo educacional, precarizando ainda mais a carreira docente, retirando o sentido do aprendizado escolar.

As atividades escolares têm sido orientadas para o disciplinamento e reprodução dos estereótipos e preconceitos sociais, disseminados por uma cultura autoritária que reforça a homogeneização dos comportamentos e a exclusão dos que não se encaixam nos padrões esperados. A complexidade do processo educativo foi limitada a problemas individuais de aprendizagem e comportamento, reduzindo os problemas sociais e as concepções pedagógicas a problemas de saúde das crianças e adolescentes. Esta visão simplista do processo de escolarização reforça os estigmas, os preconceitos sociais e os conflitos intra e interpessoais porque reduzem as oportunidades de aprendizado e formação crítica dos estudantes para resolverem os problemas pessoais e coletivos, e ainda são culpabilizados pela precariedade das políticas educacionais (Souza, 2007, Patto, 2022b).

O fenômeno da patologização das dificuldades dos estudantes no processo de escolarização, já identificadas em crianças matriculadas nos primeiros anos do ensino fundamental, viabilizou o aumento de diagnósticos, principalmente após o período de isolamento social durante a pandemia de covid 19, como o Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), o Transtorno Opositivo-desafiador

(TOD) e o Transtorno do Espectro Autista (TEA). O consumo de medicamentos para tratar destes transtornos teve um aumento expressivo nos últimos anos, gerando debates entre pesquisadores, profissionais da saúde, da assistência social e inclusive de instituições da justiça, que questionam o uso indiscriminado de substâncias psicotrópicas para tratar de questões educacionais (Guaragna, 2025).

A VIOLÊNCIA ESCOLAR.

A violência é um fenômeno complexo e multifatorial produzida pela sociedade e tem que ser analisada a partir do contexto histórico e cultural onde ela se manifesta. A escola é uma instituição da sociedade e não é refratária aos valores disseminados por ela, que incentivam o consumismo, a competição, o individualismo, a desumanização, a valorização da aparência, suprimindo os valores essenciais para uma boa convivência. O neoliberalismo e a globalização trouxeram novas possibilidades de interações virtuais, tornando as relações sociais mais superficiais, e ampliaram a exposição de vários modos de violência, tornando-a banal e aceitável. A ausência de autoridade dos educadores, promovida pelas políticas neoliberais, abriu espaço para os meios de comunicação, principalmente a internet, se tornarem referências tanto na aquisição de conhecimentos quanto nos comportamentos disseminados pelas redes (Jares, 2008).

Ristum (2010) discute os tipos de violência que a escola está submetida, configurados em violência contra a escola, violência na escola e violência da escola. As transformações impostas pelas políticas educacionais nos últimos anos, sem a participação dos educadores na sua constituição, trouxeram uma profunda mudança nas concepções pedagógicas, sobrecarga de trabalho e a redução dos investimentos em todos os setores da educação, principalmente nas escolas públicas. A desvalorização salarial e a retirada de direitos obrigam os educadores a terem longas jornadas de trabalho para ter uma remuneração melhor. O número de professores temporários, sem vínculo institucional, vem aumentando no país, fragilizando a carreira docente e gerando

alta rotatividade dos profissionais nas escolas. A notícia[6] veiculada no site da Câmara dos Deputados apresenta números alarmantes sobre a contratação temporária dos professores: consiste...

> Nas escolas estaduais, por exemplo, o número já ultrapassou o de concursados, com mais da metade (50,04%) dos docentes sendo temporários nas salas de aula. Já nas redes municipais, o problema também existe, mas os efetivos ainda estão em maior número (62,6% do total) (Agência Câmara de Notícias).

Além da ausência de estabilidade profissional, os educadores têm que reproduzir atividades que vem prontas das secretarias de educação, que não foram criadas por eles e não atendem às necessidades dos estudantes. A retirada da autonomia da escola tem sido tema recorrente de discussão entre os educadores e pesquisadores, principalmente porque o trabalho docente se transformou em preenchimento de planilhas nos sistemas tecnológicos, pressão sobre os estudantes para acessar as plataformas educacionais e cumprimento as metas estabelecidas pelos sistemas de ensino. O esvaziamento do processo educacional e das relações sociais no ambiente escolar configuram-se em violência contra a escola, que segundo Ristum (2010), desqualificam o trabalho docente, provocam o adoecimento e a desesperança dos educadores, comprometendo a qualidade das atividades desenvolvidas na escola e a formação dos estufantes.

A violência na escola caracteriza-se pelos casos cotidianos, como depredação do patrimônio, furtos, indisciplina, agressões físicas e verbais e mais recentemente, com a presença de armas nas escolas e as invasões cometidas na maior parte dos casos por estudantes e ex-estudantes, que causaram mortes e feriram educadores e estudantes. Embora a violência na escola ocorra com mais frequência entre os estudantes e entre eles e os professores, as políticas neoliberais que fomentaram o individualismo, a competição e a meritocracia,

[6] Especialistas alertam para excesso de professores temporários na rede pública; Fonte: Agência Câmara de Notícias. Recuperado em 12 jan. 2026 de: < https://www.camara.leg.br/noticias/1227925-especialistas-alertam-para-excesso-de-professores-temporarios-na-rede-publica-assista/ >.

promoveram o aumento dos conflitos e disputas rotineiras entre os educadores (Ristum 2010).

Os casos de bullying, caracterizados pela intimidação sistemática entre pares, aumentou consideravelmente nos últimos anos, inclusive no mundo virtual (cyberbullying), trazendo tristes consequências para as crianças e adolescentes, como automutilação, depressão, ideação suicida, abandono dos estudos e até suicídio (Jares, 2008; Tognetta, 2020). Os estereótipos e preconceitos, construídos historicamente, são reproduzidos na escola promovendo a discriminação e a exclusão de determinados grupos. Todas estas manifestações violentas demonstram a busca pelo poder individual por meio da humilhação e submissão do outro, revelando a violência naturalizada na sociedade, que se manifesta no atual contexto sociocultural.

A violência da escola refere-se às manifestações de poder dos educadores sobre os alunos, como repreensões em público, colocar os estudantes de castigo, reproduzir preconceitos sociais, excluir as crianças e adolescentes de atividades escolares e chamar os pais por qualquer motivo. Estes comportamentos refletem a exclusão sofrida pelos educadores com a precarização do seu trabalho na escola, que se manifesta em violência contra os estudantes e seus familiares (Ristum, 2010). A patologização e a medicalização também são violências praticadas pela escola.

PROPOSTAS PARA ENFRENTAR A VIOLÊNCIA NA ESCOLA.

A convivência escolar não pode ser considerada como tema aleatório nos currículos escolares, pois as relações sociais colaborativas são essenciais no processo de desenvolvimento do psiquismo humano (Vigotski, 1991). Conforme mencionado anteriormente, é por meio das relações sociais que os indivíduos incorporam os conhecimentos, se apropriam da cultura, produzem novos conteúdos que compõem a formação da subjetividade, da consciência e do seu comportamento.

As inúmeras pesquisas sobre violência e convivência escolar elaboradas nos últimos anos, apresentam estratégias que contribuem para a resolução dos conflitos cotidianos e melhoria das relações interpessoais nas escolas, com a previsão de tempos e espaços sistemáticos

para a participação nas atividades escolares e o diálogo entre os membros da comunidade escolar. O sentimento de colaboração, pertencimento e de respeito à diversidade têm que estar presentes na cultura escolar.

Para iniciar as atividades voltadas à melhoria da convivência escolar é importante diagnosticar os problemas recorrentes na escola e como as pessoas se sentem diante destas deles. Pesquisas sobre o clima escolar evidenciam que as percepções que as pessoas têm do ambiente escolar influenciam na qualidade das relações interpessoais. Pesquisadores da Universidade de Campinas (Unicamp) desenvolveram um instrumento de avaliação do clima escolar[7] voltado às escolas brasileiras, a partir de estudos desenvolvidos em diferentes países. Para Vinha, Moraes e Moro (2017):

> Compreendemos o clima escolar como o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas, nesse contexto, com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa, os quais estão presentes na instituição educativa (Vinha, Morais e Moro, 2017, p.8).

A análise do clima afere as percepções das pessoas que frequentam a escola sobre o contexto escolar em diferentes dimensões, é uma análise subjetiva da comunidade escolar sobre a escola, que influencia na qualidade da aprendizagem e no bem-estar das pessoas. Cada escola possui um clima, que pode ser acolhedor, agressivo, violento, repressor, colaborativo, ou seja, a avaliação investiga como a instituição é identificada a partir dos sentimentos e das percepções das pessoas. Para Moro, Menin e Fodra (2020):

> O clima de uma escola influi fortemente na qualidade de vida e na produtividade de seus membros. Por meio dele, pode-se conhecer a natureza relacional e moral que predomina na escola e suas características

[7] Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar. Recuperado em 10 de janeiro de 2026 de: < https://editora.fe.unicamp.br/index.php/fe/catalog/view/99/89/497 >.

> sociais, organizacionais e físicas. Diz-se que o clima escolar é um fator crítico para a "saúde e eficácia da escola" (Moro, Menin e Fodra, 2020, p. 106).

As dimensões analisadas compreendem a aprendizagem, os relacionamentos sociais, a segurança, a justiça, a participação, a infraestrutura e o pertencimento. Geralmente, as percepções dos estudantes, professores e gestores sobre uma mesma dimensão são diferentes, mas a diversidade de visões mostra aspectos diferentes de um mesmo problema e enriquece a análise dos resultados da avaliação.

A avaliação consiste no levantamento de dados qualitativos que orientam a equipe escolar no planejamento de ações (plano de convivência) que possam melhorar a convivência e a aprendizagem na escola. A seguir, estão algumas metodologias desenvolvidas por estudiosos que colaboram com a promoção da convivência escolar.

Araújo (2008) apresenta as **assembleias escolares** como uma metodologia para a resolução dos conflitos coletivos, para resolver os problemas identificados no cotidiano escolar. As assembleias consistem em reuniões periódicas que as pessoas falam das situações que incomodam na escola e propõem formas para resolvê-las. O pesquisador sugere que a escola organize três tipos de assembleias na escola: as de classe, as de docentes e as de escola. Nas assembleias de classe, participam os estudantes com a coordenação de um professor; nas de docentes participam os professores e gestores e nas da escola participam representantes de estudantes, educadores, gestores e familiares dos alunos, para que possam discutir sobre os problemas vivenciados na escola e pensarem em soluções coletivas para solucioná-los. Na concepção de Araújo (2008), a participação nas assembleias escolares contribui na formação psíquica dos estudantes e na incorporação de valores éticos e solidários porque eles têm a oportunidade de escutar opiniões e sentimentos diferentes dos seus e ampliar a sua visão sobre questões de interesse coletivo.

Os círculos restaurativos consistem em uma modalidade para a resolução de conflitos e devem ser utilizados em situações pontuais, com a participação das pessoas envolvidas no conflito e de outras que possam contribuir na sua solução. Para coordenar o diálogo entre os participantes deve haver um coordenador que organize o tempo de fala e

estimule a exposição dos sentimentos de todos em relação ao conflito. Nunes (2018) sugere que o coordenador utilize um bastão de fala, que pode ser qualquer objeto que circule entre os participantes, para garantir que todas as pessoas tenham a oportunidade de contar como o conflito o afetou e propor formas para solucioná-lo. O coordenador deve anotar todas as falas e acompanhar os combinados definidos pelo grupo.

A mediação de conflitos também é utilizada em conflitos pontuais, com o objetivo de restaurar as relações interpessoais e a comunicação entre os envolvidos. Somente o mediador e os envolvidos no conflito devem participar das sessões e, segundo Rodrigues (2016), o mediador deve estabelecer uma relação de confiança com os mediandos, uma comunicação respeitosa e sensível com a utilização de perguntas que os estimulem a falar sobre os seus sentimentos e necessidades de reparação. A mediação é uma técnica utilizada pelo sistema de justiça que foi adaptado para e escola para ser usada nos conflitos rotineiros para a sua rápida resolução. Na maior parte dos casos, são necessárias várias sessões de mediação para que os envolvidos possam estabelecer uma boa convivência.

O sistema de apoio entre pares foi desenvolvido pelo professor espanhol José Maria Avilés Martinez e trazido para o Brasil pela professora e pesquisadora Luciene Tognetta. Esta modalidade de resolução de conflitos consiste na formação de estudantes, escolhidos por seus pares, para identificar e apoiar alunos que estejam enfrentando problemas pessoais ou ficam isolados na escola. Chamada de comunidade de acolhimento e apoio pela Prof. Luciene, este sistema de ajuda e colaboração entre os estudantes tem sido implementado em diferentes sistemas de ensino no Brasil. Os jovens escolhidos para participarem destas equipes são formados para se aproximarem dos colegas que necessitam de ajuda e estabelecer um vínculo de amizade e confiança, a fim de contribuir com a sua socialização na escola ou apoiar na resolução dos seus problemas pessoais. Alguns professores da escola são formados para atuarem como tutores dos membros das comunidades de acolhimento e apoio, com o objetivo de orientá-los em situações complexas ou que eles tenham dificuldades de atuar (Tognetta, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

As pesquisas referentes à violência/convivência escolar evidenciam os problemas estruturais vivenciados nas escolas brasileiras, como as vulnerabilidades sociais das crianças e adolescentes, os preconceitos e estigmas reproduzidos no contexto escolar, as concepções pedagógicas dos educadores, os problemas de infraestrutura e a falta de investimentos na educação pública. Com a implementação dos princípios neoliberais nas políticas educacionais, a partir da década de 1990, a escola passou a funcionar com a lógica de mercado, promovendo a precarização da atividade docente e reduzindo a formação dos estudantes aos interesses do mercado; aprofundando os problemas que sempre estiveram presentes nas escolas públicas, incentivando a competição, o individualismo e a desumanização das pessoas e contribuindo para o aumento da violência escolar.

A escola pública é responsável pela formação da maior parte das crianças e jovens brasileiros e a educação consiste em um direito social voltado ao processo de humanização e ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Para garantir que a escola pública cumpra a sua missão, são necessárias políticas embasadas em concepções críticas de educação, que valorizem a carreira docente e estabeleçam tempos e espaços democráticos e dialógicos sistemáticos para a reflexão e discussão dos problemas vivenciados pelos educadores e estudantes e compreendam a importância das relações interpessoais no processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. Resolução de conflitos e assembleias escolares. **Cadernos de Educação**, 31, 115-131, 2008. Recuperado em 10 janeiro de 2026. Disponível em: < http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3747/3157 >.

NUNES, O. **Diálogos e práticas restaurativas nas escolas**. São Paulo, SP: SPEC, 2018. Recuperado em 7 de julho de 2025. Disponível em: < https://drive.google.com/file/d/1exO3YaMLOsUEgFLHtocKuM8Vek71AaY/view?usp=sharing >.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2018.
GUARAGNA, C. S. Medicalização da educação e a pandemia de COVID-19: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. Dissertação de Mestrado – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2025. Recuperado em 10 de janeiro de 2026. Disponível em: < https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-08042025-152829/pt-br.php >.
GOULART, D. C.; PINTO, J. M. R.; CAMARGO, R. B. de. Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas. **ETD - Educação Temática Digital**, 19, 109-133, 2017. Recuperado em 26 de novembro de 2025. Disponível em: < https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647797 >.
MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo, SP: Boitempo, 2007.
MORO, A., MENIN, M. S. S., & FODRA, S. M. O clima escolar: características, aspectos relacionais e mensuração nas escolas da rede estadual de São Paulo. In L. P. Tognetta (Org.), **Bullying e convivência em tempos de escolas sem paredes** (pp. 115-142). Americana, SP: Adonis, 2020.
OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, 36(132), 625-646, 2015. Recuperado em 20 de novembro de 2021. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcqWFMxgRfLCTr3CLCJ/?format=pdf&lang=pt >.
PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar – histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2022a. Recuperado em 16 de dezembro de 2024. Disponível em: < https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932 >.
PATTO, M. H. S. **Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia**. São Paulo, SP: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022b. Recuperado em 26 de janeiro de 2026. Disponível em: < https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/910 >.

PEREIRA, L. C. B. Uma reforma gerencial da administração pública no Brasil. Revista do Serviço Público, 49(1), 1998. Recuperado em 20 de novembro de 2021. Disponível em: < https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/360 >.
RISTUM, M. Violência na escola, da escola e contra a escola. In S. G. de Assis (Org.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro, RJ: Ministério da Educação, Editora Fiocruz, 2010.
SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
SOUZA, M. P. R. Prontuários revelando bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar. In B. P. Souza (Org.), **Orientação à queixa escolar** (pp. 27-58). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2007.
TOGNETTA, L. R. P. (Org.). **Passo a passo da implementação de um sistema de apoio entre iguais: as equipes de ajuda.** Americana, SP: Editora Adonis, 2020.
VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Editora Martins Fontes, 1991.
VIGOTSKI, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, 21(71), Recuperado em 23 de setembro de 2021. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?format=pdf&lang=pt >.
VINHA, T. P.; MORAIS, A.; MORO, A. (Coords.). **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017. Recuperado em 10 de janeiro de 2026 de: https://editora.fe.unicamp.br/index.php/fe/catalog/view/99/89/497

"*Não é só com o Ernesto, é comigo também!*": impactos da violência na produção da queixa escolar e seus atravessamentos nas subjetividades infantis

Jennyffer Agapito Correia

Janaina Cassiano Silva

INTRODUÇÃO

Segundo o Relatório Mundial sobre a Violência nas Escolas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2019), estima-se que, a cada ano, cerca de 246 milhões de crianças e adolescentes estejam sujeitos a sofrer algum tipo de violência escolar, ocasionando prejuízos na saúde física e psíquica de estudantes, bem como, estabelecendo dificuldades de relações sociais, vulnerabilidade ao suicídio e outros transtornos mentais. Para além disso, são observados impactos na relação com a escola, como a evasão, a baixa no desempenho acadêmico e a percepção de que o ambiente escolar produz um clima de medo e insegurança.

Nesta perspectiva, compreende-se que "[...] as escolas são espaços marcantes que conferem identidade" (Vinha *et al.,* 2023, p.12), neste sentido, possuem um papel significativo no que diz respeito à construção da identidade infanto-juvenil por se tratar de um ambiente que proporciona o desenvolvimento de vínculos interpessoais e afetivos, como também de processos de socialização e hominização (Conselho Federal de Psicologia, 2013). Ademais, ela representa um corpo social à medida que se confere enquanto um espaço sociocultural atravessado por múltiplos processos sociais (Vinha *et al.,* 2023; Cortez, 2016; Patto, 2022; Abramovay; Rua, 2003; Dayrell, 1996).

Por essa razão, a instituição escolar, inserida em um determinado contexto histórico e social, passa a incorporar e refletir as concepções

predominantes de cada época. Nesse sentido, o espaço educacional pode atuar na reprodução da lógica capitalista hegemônica, naturalizando processos de desigualdade social e relações de poder fundamentadas na meritocracia, sendo "[...] responsável pelo sucesso ou fracasso escolar, mediante os dispositivos que medem o rendimento escolar, e ignorando as condições de classe, oportunidades, acesso, permanência e qualidade de ensino" (Cortez, 2016, p.27).

Deste modo, ao se distanciar de sua finalidade essencial, que seria o desenvolvimento dos sujeitos em seus processos singulares (Abramovay *et al.,* 2012), o ambiente escolar passa a adotar práticas de uniformização de seus/suas estudantes, nas quais os processos de ensino-aprendizagem se limitam a transmissão superficial de conhecimentos, reduzindo os sujeitos à condição de "bons/boas" ou "maus(às)" alunos(as), desconsiderando suas particularidades e realidades concretas de existência (Dayrell, 1996). Nesse ínterim, estudantes que não se ajustam aos padrões socialmente instituídos de "bom(a) aluno(a)" tornam-se mais suscetíveis a experiências de queixa escolar, isolamento e exclusão social, o que pode intensificar processos de vulnerabilidade e favorecer o desencadeamento do adoecimento.

Em razão de seu caráter segregador, a escola pode constituir-se como espaço privilegiado de manifestação e reprodução de intensos processos de violência, que se distinguem entre violência na escola, à escola e da escola. Essas manifestações abrangem desde as violências que invadem o ambiente educacional, passando por aquelas direcionadas à instituição e ao que ela representa, até as formas de violência institucional e de seus agentes (Charlot, 2002; Vinha *et al.*, 2023; Assis *et al.,* 2023).

Por sua complexidade, este fenômeno ocasiona uma espécie de "angústia social" marcada pelo sentimento coletivo de insegurança, medo e vulnerabilidade diante do aumento de episódios de extrema violência, alguns com uso de armas de fogo, em diversas instituições escolares no Brasil. Segundo o Relatório de Política Educacional sobre violência extrema nas escolas, entre 2001 e 2023 foram registrados 36 ataques, dos quais 21 (58,33%) ocorreram entre fevereiro de 2022 e outubro de 2023, evidenciando a atualidade e gravidade desta

problemática. No total, os atos foram cometidos por 39 jovens do gênero masculino, sendo 22 estudantes e 17 ex-alunos (Vinha *et al.*, 2023).

Frente a isso, e considerando que a maioria dos ataques às escolas é praticada pelos próprios estudantes, este capítulo propõe investigar a seguinte problemática: De que forma a violência no contexto escolar está associada à produção da queixa escolar? As autoras buscam analisar como as diferentes expressões de violência presentes no ambiente educacional impactam o processo de ensino-aprendizagem, com ênfase na queixa escolar, bem como compreender seus desdobramentos na constituição das subjetividades infantis.

Realizou-se uma pesquisa - ação - participativa, por meio de grupos focais com três crianças do ensino fundamental I, sendo duas meninas de oito e nove anos, respectivamente e, um menino de seis anos, ambos de escolas municipais da região e com demandas de queixas escolares. A pesquisa integrou o projeto matricial intitulado "A Queixa Escolar e o processo de ensino/aprendizagem nas escolas e no CEAPSI-Centro de Estudos Aplicados em Psicologia", aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) de uma universidade pública do interior de Goiás.

A VIOLÊNCIA COMO FENÔMENO HISTÓRICO E SOCIAL.

Minayo e Souza (1998) compreendem a violência como um fenômeno histórico, demarcado pelas relações socialmente estabelecidas entre política, cultura e economia, sendo exercida enquanto processo social. Neste sentido existem "[...] violências" em razão das particularidades de cada uma, e, para que se compreenda este processo é necessário considerar o seu *locus* de surgimento, sendo este o contexto histórico-social (Minayo, 2003).

Desse modo, "[...] não se pode estudar a violência fora da sociedade que a gera, porque ela se nutre dos fatos políticos, econômicos e culturais, traduzidos nas relações micro e macrossociais" (Chesnais, 1981; Burke, 1995 *apud* Minayo, 2003, p. 24) bem como pelo modo de organização dos homens em sociedade, na prática social (Conselho Federal de Psicologia, 2018). Diante disso, a violência segue códigos e

normas estabelecidas e mantidas por aparatos legais daquela sociedade, contradizendo concepções biologicistas e configurando-a como fenômeno psicossocial.

Por definição, a violência pode ser compreendida através da perspectiva de Chauí (2000, p. 432), como:

> [...] fundamentalmente, a violência é percebida como exercício da força física e da coação psíquica para obrigar alguém a fazer alguma coisa contrária a si, contrária aos seus interesses e desejos, contrária ao seu corpo e à sua consciência, causando-lhe danos profundos e irreparáveis, como a morte, a loucura, a auto-agressão ou a agressão aos outros.

Somado à isso e, entendendo que, a história de todas as sociedades foi marcada pelo antagonismo e luta de classes, demarcando os opressores dos oprimidos (Marx; Engels, 1998), na pós-modernidade, o fenômeno da violência, é atravessado pelo acesso desigual aos bens econômicos e de consumo. Neste sentido, o emprego da violência se apresenta como resultado de uma organização social pautada na divisão de classes e na propriedade privada (Conselho Federal de Psicologia, 2018).

Como resultado, incorpora padrões e referenciais normativos socialmente legitimados, os quais produzem distinções e hierarquias entre os sujeitos na vida em sociedade. Assim, populações minorizadas – população preta, homossexuais, mulheres, pessoas com deficiência, entre outras – tornam-se, com frequência, alvo de práticas discriminatórias sustentadas pelo preconceito estrutural enraizado em uma sociedade historicamente desigual (Conselho Federal de Psicologia, 2018).

Assim como a violência, o preconceito não pode ser dissociado da sociedade em que é produzido, uma vez que não se trata de um fenômeno meramente individual. Por essa razão, tais aspectos, por estarem imbricados nos diferentes espaços sociais, também se manifestam no ambiente escolar

> [...] a escola constitui um importante espaço de encontro e convivência, onde se interpenetram diferentes valores, crenças e visões de mundo. Assim, o ambiente escolar não apenas constrói novas dinâmicas de interação, mas também reproduz as que permeiam a sociedade, como as

> diversas formas de discriminação, intimamente associadas à dificuldade de se lidar com aqueles tidos como 'diferentes da norma' (Conselho Federal de Psicologia, 2018, p. 32).

Consoante Telma Vinha *et al.,* (2023, p.12) "[...] a escolha da escola como alvo da violência não é aleatória", evidenciando que este evento está diretamente relacionado às relações estabelecidas entre estudantes e ambiente escolar, bem como à forma que se percebem dentro dele. Para a autora tal fenômeno está associado à identidade e ao sentimento de pertencimento em que "[...] o autor busca realizar uma transformação radical de uma versão social de sua identidade, mudando a forma como acredita ser visto por aquela comunidade" (Vinha *et al.,* 2023, p.12).

Ainda, Charlot (2002, p.433) argumenta que a escola é caracterizada por um "[...] espaço aberto às agressões vindas de fora". Nessa perspectiva, compreende-se que os discursos e valores predominantes na sociedade extrapolam os muros escolares, fazendo com que práticas de discriminação, misoginia, racismo, extremismo e intolerância — características da denominada cultura do ódio — atravessam esses espaços. De modo que a escola passa a reproduzir, em diferentes níveis, tensões e violências presentes no contexto social mais amplo.

Por essa razão, ao analisar os processos de violência que atravessam o contexto escolar, torna-se necessário reconhecer a origem de suas raízes, profundamente marcadas por uma sociedade estruturada em classes desiguais. E, para além, a queixa escolar pode ser compreendida como um desdobramento da violência simbólica, sendo aquela que legitima uma forma de aprendizagem em detrimento de outras, e que pode ser sofrida pelo aluno durante sua vida escolar (Cortez, 2016).

QUEIXAS ESCOLARES E VIOLÊNCIA: IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE INFANTIL.

No contexto educacional, historicamente, o fenômeno da queixa escolar esteve associado a explicações relacionadas às "[...] capacidades e processos internos daquele que aprende" (Souza, 2020, p. 13), desconsiderando o ambiente em que o "fracasso" emergiu. Por sua

origem, a palavra "fracasso" deriva de "*fracassare*" que significa "quebrar, à falta de sucesso ou derrota", não coincidentemente, é inserida para se referir àquele que se considera produtor do próprio dito "fracasso escolar", o aluno.

Assim, se faz essencial compreender as concepções ideológicas e políticas que estruturam o pensamento educacional e sustentam a lógica do "fracasso escolar". Patto (2022) discute que, no século XX a associação entre pedagogia e psicologia se dava no campo da ênfase no aprimoramento das potencialidades do educando, sob a égide do pensamento liberal e do modo de produção capitalista vigente. Nesta perspectiva, considera-se que os sujeitos divergem entre si e em seus modos de aprendizagem, em razão de diferenças psicológicas individuais. Nesse ínterim, a psicologia surge enquanto reparadora dos ditos distúrbios de desenvolvimento, através do diagnóstico precoce, em busca de impedir o fracasso escolar.

Compreendida como uma lógica reducionista, essa concepção está longe de ser superada. Diversas práticas educacionais e psicológicas ainda hoje a sustentam, engrenadas por algo muito maior: o ideário do capital, em que os modos de vida, são produzidos e atravessados. O modelo de educação atual, se pauta na lógica de preparação do estudante para adentrar o mercado de trabalho, e assim, constituir a mão de obra produtiva da sociedade, sendo responsável por "[...] identificar e promover os mais capazes, independentemente de origem *étnica* e *social*" (Patto, 2022, p. 122).

Como consequência, observa-se que a maior parte dos encaminhamentos psicológicos infantis — de crianças entre 6 e 14 anos — realizados por clínicas, escolas e unidades básicas de saúde está relacionada à queixa escolar (Souza, 1996). E, em sua grande maioria, ora culpabilizam a criança ora a família desconsiderando a "[...] complexa história de escolarização dessa criança encaminhada" (Souza, 2020, p.34) e, isentam a instituição escolar de qualquer responsabilidade (Collares; Moysés, 1997). Como efeito, surgem os laudos e diagnósticos psicológicos, dispostos a "[...] classificar e rotular crianças absolutamente normais" (Collares; Moysés, 1997, p.84) por meio de testes que escondem seu caráter ideológico: servir às classes dominantes e com isso, desqualificar quaisquer outras formas de expressão.

> São crianças que não passam numa prova de ritmo e sabem fazer uma batucada. Que não têm equilíbrio e coordenação motora e andam nos muros e árvores. Que não têm discriminação auditiva e reconhecem cantos de pássaros. Crianças que não sabem dizer os meses do ano mas sabem a época de plantar e colher. Não conseguem aprender os rudimentos da aritmética e, na vida, fazem compras, sabem lidar com dinheiro, são vendedoras na feira. Não têm memória e discriminação visual, mas reconhecem uma árvore pelas suas folhas. Não têm coordenação motora com o lápis mas constroem pipas. Não têm criatividade e fazem seus brinquedos do nada. Crianças que não aprendem nada, mas aprendem e assimilam o conceito básico que a escola lhes transmite, o mito da ascensão social, da igualdade de oportunidades e depois assumem toda a responsabilidade pelo seu fracasso escolar (Moysés; Lima, 1982 p.60 *apud* Collares; Moysés, 1997, p.85*)*.

Esse cenário evidencia que a prática da(o) psicóloga(o) precisa estar atenta às problemáticas decorrentes dos processos de escolarização (Souza, 1996), dos quais o atendimento psicológico de Orientação à Queixa Escolar (OQE) se sustenta. Para a Psicologia Histórico-Cultural, a escola permite que a criança ocupe uma nova posição social frente às suas relações sociais e à sociedade (Tuleski: Franco: Calve, 2020). Diante disso, a organização da educação escolar deve estar articulada às particularidades da personalidade de cada criança (Silva, 2008). Particularidades estas que envolvem sua complexa rede de relações, envoltas entre escola, família e criança. Neste sentido, é necessário se olhar a queixa escolar em sua análise social, considerando ainda as políticas educacionais e o contexto socioeconômico que as atravessam (Freller *et al.,* 2001).

Pois, ao reconhecer que, na cena escolar "[...] o Sujeito se estrutura na relação com o Outro" (Souza, 2020), e entendendo a escola como espaço sociocultural permeado por práticas e significados historicamente construídos (Dayrell, 1996), evidencia-se que os processos que constituem a queixa escolar ultrapassam a dimensão individual, articulando-se a uma rede mais ampla de determinações sociais, culturais e institucionais.

> [...] A barreira imposta, cultural e politicamente, às possibilidades de desenvolvimento de crianças normais é que deve ser objeto de análise, na busca de modos de enfrentamento e superação, e não o seu produto - a diferença construída entre crianças - transformando em mais uma justificativa para a desigualdade social (Collares; Moysés, 1997, p. 72).

Com isso, ao verificar a queixa escolar é necessário compreender os entrelaces sociais, culturais, políticos, institucionais e ideológicos que a permeiam. Além de considerar entrelaces violentos, que aniquilam subjetividades, silenciam corpos, focalizam olhares e suscitam a reprodução da violência.

DESENVOLVIMENTO.

Trata-se de uma pesquisa - ação - participativa, desenvolvida por meio de grupos focais, cujo objetivo principal foi compreender de que modo as diferentes formas de violência vivenciadas no ambiente escolar afetam o processo de ensino-aprendizagem, como também impactam na constituição das subjetividades de crianças com queixas escolares. Os participantes eram integrantes do projeto de extensão "Orientação à queixa escolar no Centro de Estudos Aplicados em Psicologia da XX: atuação interprofissional" de uma universidade pública, realizado no período de maio a junho de 2025. Nesta perspectiva, a abordagem qualitativa foi adotada considerando-se que seu objetivo principal é entender a vivência humana em suas relações sociais (Minayo, 2001).

Os/As participantes foram três crianças, sendo duas meninas de oito e nove anos, respectivamente e, um menino de seis anos, ambos de escolas municipais da região e que integram os anos letivos do primeiro e segundo ano do ensino fundamental I. Usaremos os pseudônimos "Nora", "Yoko" e "Timothy" como forma de resguardar suas identidades. Considerou-se este público-alvo por se tratar de crianças com queixas escolares que, a partir das atividades grupais do projeto de extensão, evidenciaram experiências de violência no contexto escolar. Diante disso, buscamos com esta pesquisa ser um ponto de partida para o entendimento do fenômeno da violência associada à queixa escolar.

Neste sentido, o processo investigativo baseou-se na realização de um encontro inicial de apresentação e três grupos focais, realizados semanalmente às segundas-feiras, entre outubro e novembro de 2025, no Centro de Estudos Aplicados em Psicologia (CEAPSI) da XX, com duração de cerca de uma hora e meia cada. A utilização de grupos focais justifica-se em razão da troca de experiências e percepções em torno de temáticas específicas que, de modo coletivo suscitam construções permeadas por realidades sociais distintas (Busanello *et al.,* 2013). De modo particular, eles permitem ao pesquisador(a) observar, entre as trocas grupais, elementos como sentimentos, crenças, atitudes, experiências, reações e outros os quais valorizam a cultura e recursos linguísticos cotidianos, ressaltando a multiplicidade de pontos de vista (Gatti, 2005).

As etapas do estudo incluíram o planejamento prévio e sistematização das temáticas a serem trabalhadas nos grupos, o que não impossibilitou sua reorganização a partir de demandas que surgiram. Além disso, realizou-se a organização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos pais/responsáveis legais e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para as crianças participantes. O convite para a participação em pesquisa aos pais e responsáveis foi feito em duas vias: *on-line,* pela plataforma *Google Meet* e presencial, nos grupos de devolutiva do projeto de extensão. Todos/todas os/as participantes deste estudo, bem como suas responsáveis, consentiram com a participação na pesquisa, como também com a gravação em áudio dos grupos, os quais foram transcritos posteriormente. Ademais, o estudo também incluiu encontros de devolutiva para os pais/responsáveis das crianças participantes.

RESULTADOS.

O primeiro encontro grupal foi destinado à assinatura dos Termos de Consentimento e Assentimento, como também a apresentação do objetivo da pesquisa e dos(as) integrantes do grupo, através da atividade lúdica denominada “batata-quente” de forma a estabelecer, a partir da socialização, um vínculo entre estes(as). Também realizamos uma breve sondagem sobre o entendimento das crianças acerca do

conceito de violência, momento em que todas as crianças evidenciaram situações de violência por elas vivenciadas. O grupo foi nomeado pelos(as) próprias crianças como *"Melhores Amigos"*. Posteriormente, foram desenvolvidos os grupos focais, nos quais o tema da violência e suas temáticas transversais foram aprofundadas.

No primeiro grupo focal, foram estabelecidos os acordos para o bom funcionamento do grupo, como também feita a leitura coletiva do livro "Ernesto" de Blandina Franco e José Carlos Lollo (2018), como ferramenta para introdução do tema da violência. Ademais, realizamos a confecção de crachás individuais de identificação, os quais favoreceram o fortalecimento do sentimento de pertencimento, subjetividade e vinculação ao grupo. Outra atividade proposta, não prevista inicialmente no roteiro de planejamento dos grupos, foi a dinâmica de caracterização dos participantes por meio de elogios, com o objetivo de favorecer o fortalecimento da autoestima e o reconhecimento de características positivas entre eles. Nesse contexto, Timothy caracterizou Nora como alguém de "bom coração" e, por sua vez, foi elogiado pela pesquisadora como "esperto". A pesquisadora foi descrita por Yoko como "legal", enquanto Yoko foi caracterizado por Nora como "gentil e uma boa pessoa".

O encontro seguinte centrou-se na compreensão e discernimento dos diferentes tipos de violência, através de um jogo de associação entre imagem e palavra, relacionando os tipos de violência com sua respectiva nomenclatura. Vale destacar que o jogo foi confeccionado pela própria pesquisadora, durante o projeto de extensão, em parceria com outra discente do curso de Psicologia.

Além de um processo psicoeducativo, o jogo mostrou-se como ferramenta de entendimento dos processos violentos sofridos pelos(as) participantes. Todos os encontros foram perpassados pela temática das emoções. Nesse sentido, no último grupo, buscamos compreender, por meio da atividade de colagem "Autorretrato: quem sou eu na escola e como me sinto?", as percepções das crianças sobre si mesmos(as) e sobre o ambiente escolar, possibilitando a análise dos atravessamentos da violência e de suas implicações no processo de constituição da subjetividade. A seguir, apresentamos os três autorretratos produzidos.

Em seguida, foram construídas coletivamente possibilidades de enfrentamento, bem como levantadas as percepções das crianças acerca da participação no grupo e das apreensões vivenciadas ao longo dos encontros. Por fim, realizamos um lanche coletivo como forma de encerramento do ciclo de atividades.

Como categorias de análise, este estudo seguiu os principais eixos temáticos evidenciados durante o processo grupal, a saber: a) Percepção da violência e sua naturalização; b) Identificando os tipos de violência e formas de enfrentamento e c) Subjetividade, violência e queixa escolar: percepções da escola e de si, os quais discorreremos a seguir.

Percepção da violência e sua naturalização.

Primeiramente, é importante situar socialmente os(as) participantes desta pesquisa. Trata-se de crianças estudantes de escolas municipais da região em que o estudo foi realizado, as quais, em sua maioria, encontram-se inseridas em um contexto de vulnerabilidade social, permeado por conflitos familiares. "Timothy" se auto identifica como "homem", é branco e portador da síndrome de displasia ectodérmica, condição que afeta, entre outros aspectos, o crescimento dos dentes e dos cabelos. "Nora" se auto identifica como menina, é preta e tem os cabelos cacheados. "Yoko" se auto identifica como menina, é branca e tem os cabelos ondulados.

O primeiro grupo focal fundamentou-se na obra literária infantil "Ernesto". Esta, destaca processos de violência e preconceito enfrentados pelo personagem, dito como "burro", "feio", "diferente" e "esquisito", que a partir disso, vivencia situações de isolamento e exclusão. A partir da proposta de leitura, tornou-se possível evidenciar que a temática da violência se faz presente, de forma gradual, no cotidiano escolar dos(as) participantes:

> *[...] Eu sinto a mesma coisa que ele.. [...] tem um menino da minha sala, ele fica me zoando... [...] Ele fica falando que eu não sei ler, fica falando que eu nunca vou passar de ano, fica falando que eu não tenho pai e que eu nunca vou ter um animalzinho (Yoko).*
> *[...] Tem um menino lá na minha sala, ele fica me chamando de burra. E ele ainda fica falando que eu nunca vou saber escrever e ainda quero pra mim calar a boca... [...] Porque eu não gosto disso (Nora).*

> *[...] Porque um dia o recreio misturou e o meu irmão me jogou no chão... [...] Ele foi e me empurrou, o que que eu fiz? cai no chão então (Timothy).*

Tais narrativas possibilitaram identificar processos de violência sofridos pelas crianças dentro do contexto educacional, os quais são realizados pelos próprios estudantes e colegas de sala, em sua maioria através de agressões verbais e físicas. Evidenciamos que, neste grupo, a maioria das práticas de violência são reconhecidas e associadas ao bullying. Por este fenômeno, entende-se que ocorre um processo de individualização, em que se culpabiliza e responsabiliza o sujeito (ou agressor) pelas práticas violentas, retirando o papel ativo das relações sociais. Neste sentido, é necessário compreendê-lo a partir do olhar das representações sociais e preconceitos que perpassam a escola e os diversos contextos sociais (Conselho Federal de Psicologia, 2018).

Desta forma, nota-se que o bullying trata-se de um processo para além do sujeito, perpetrado na realidade social sustentada pelo preconceito, discriminação e diferenciação do outro, ancorados ainda, pela ideologia capitalista dominante. Sob essa perspectiva, tudo aquilo que foge ao "normativo" das classes dominantes, ou seja, o outro que, dependendo de sua cor/classe/raça/sexualidade, dentre outros, se torna alvo de suas práticas. Como teoriza Minayo (1998, p.520) "[...] a violência é exercida, sobretudo, enquanto processo social", sendo compreendida, desse ponto de vista, como resultado de relações estruturalmente desiguais entre classes. Assim, observa-se que grande parte dessas violências são banalizadas a ponto de serem naturalizadas. Isto ocorre com as agressões verbais, muitas vezes reconhecidas como bullying, em que a violência assume um caráter de "brincadeira", escondendo seu potencial ofensivo (Abramovay *et al.,* 2012).

Ao se compreender a violência a partir do contexto sócio-histórico que a constitui, é necessário entender também o processo de naturalização dela. Como resultado, observamos que esta naturalização se torna cotidiana, estando presente nas diversas relações sociais, assim como na instituição familiar, conforme relatos de Timothy e Yoko:

> *[...] Porque a maioria das vezes não é só com o Ernesto, é comigo também [...] Não é só com o Ernesto, sempre que acabo... sempre que*

> *acaba a noite, alguém na minha família me irrita, todo dia, eu fico irritado à noite [...] Não é só na escola, é em casa também [...] Porque eles me tratam como se eu fosse um animal da família [...] Eles quase não me dão moral [...] Só dana comigo (Timothy).*
> *[...] E aí, a mamãe vai lá e fala, "por que você bateu na sua irmã?"... com um cinto doído.. [...] Aí ela foi me batendo com aquele cinto, onde que tinha aqueles trenzinhos, sabe?... [...] Aí ela foi batendo com aqueles trenzinhos lá e doía muito (Yoko).*

No contexto familiar, identificamos a ausência de diálogo entre seus membros, sendo, diversas vezes, substituída por práticas violentas ou mesmo descredibilização das crianças, que, frequentemente, não são ouvidas pelos adultos. Outrossim, debatemos que, atualmente ao vivenciarmos uma sociedade pautada na intolerância, na discriminação e circulação de discursos de ódio, torna-se visível a incorporação e reprodução de atos violentos, como destacado por Timothy:

> [...] O (menino) mais chato da escola... [...] Ele não tem medo de matar ninguém.. [...] Mas se ele descer o porrete na minha cabeça eu não vou ter medo de apanhar dele e nem de descer o porrete na cabeça dele (Timothy).

Outra prática observada no grupo diz se refere à tolerância zero, em que o uso da violência é prerrogativa para combatê-la, o famoso "bateu, levou" (Vasconcelos, 2017), ao se considerar que revidar seja o melhor caminho, além de se tratar da maneira que aprendem cotidianamente, no seio familiar e em outros espaços. Como resultado, o ciclo da violência se repete, fazendo com que tais crianças assimilem que o seu uso se justifica e se torna habitual nos diversos contextos sociais e em suas relações.

IDENTIFICANDO OS TIPOS DE VIOLÊNCIA E FORMAS DE ENFRENTAMENTO.

No segundo grupo focal, foi realizada a dinâmica do jogo de associação entre imagem e palavra, cujo objetivo foi identificar os tipos de violência reconhecidos e compreendidos pelo grupo. Nessa atividade,

os participantes deveriam relacionar as imagens representativas de práticas de violência às suas respectivas nomenclaturas. Desse modo, a atividade contou com a definição das seguintes violências: a) violência verbal; b) violência física; c) violência contra pessoas com deficiência; d) violência psicológica; e) violência patrimonial; f) violência sexual; g) racismo; h) bullying. Além das violências específicas de gênero: i) violência física de gênero e j) violência verbal de gênero.

No processo grupal, observamos que praticamente todos os tipos de violência eram desconhecidos pelos(as) participantes, com exceção da violência contra pessoas com deficiência. Notamos, entretanto, que o reconhecimento da população-alvo favoreceu a compreensão desse tipo específico de violência, ainda que tenha ocorrido certa centralização da compreensão em exemplos mais visíveis e estereotipados, conforme exposto no diálogo seguinte:

> [...] Vocês sabem o que são pessoas com deficiência? (Pesquisadora).
> [...] São pessoas que estão na cadeira de rodas (Yoko).

A partir disso, salientamos que, embora essas crianças vivenciem diferentes formas de violência, seja na escola, seja em casa, elas demonstram desconhecimento quanto às suas diferenciações. Tal fato poderia justificar a frequente associação ao bullying como um termo guarda-chuva aos diversos tipos de violência, sem haver, no entanto, distinções. Diversos(as) autores(as), como aponta Bessa, Maia e Barreira (2023) defendem uma visão crítica da naturalização do bullying, entendendo que este camufla processos de violências estruturais, fundamentados em relações sociais assimétricas em que se tornam alvo os grupos minoritários. A expressão dessas violências se dá por práticas de preconceito e discriminação que, atravessam os muros escolares e se fazem presente em sua rotina (Conselho Federal de Psicologia, 2018).

Nesse sentido, discutimos que as crianças podem não identificar tais processos e, assim, sintetizar suas múltiplas expressões em uma única categoria, o que segundo Barros e Bessa (2021 *apud* Bessa; Maia; Barreira, 2023) poderia levar a uma despolitização da violência. Frente a isso, a atividade possibilitou a sensibilização do grupo para o reconhecimento das práticas violentas, favorecendo, inclusive, o

surgimento de relatos acerca de outras formas de violência vivenciadas por colegas da escola, conforme explicitado a seguir por Yoko:

> [...] Tem uma amiga minha lá da escola, ela é preta. Todo mundo fica zoando dela só porque ela é preta (Yoko).
> [...] Uma menina que estava descendo assim... ela ....ela é deficiência da perna. Ela estava descendo, aí quando era o recreio da gente um menino que tava zoando de mim, foi lá e empurrou ela e ela caiu... (Yoko).

A partir desses discursos, notamos que, à medida que as crianças passam a reconhecer os diferentes tipos de violência, tornam-se também capazes de identificar os processos de discriminação que os permeiam. Essa compreensão se manifesta no relato de Yoko, ao reconhecer que a colega foi alvo de racismo, bem como ao identificar a violência direcionada à colega com deficiência.

Entretanto, apesar de iniciado o processo de identificação, consideramos que ao serem questionados(as) acerca de formas de enfrentamento todos demonstraram sentimentos de impotência, visto que, ao reportar sofrerem violências os(as) mesmos(as) não encontram respaldos tanto nos adultos quanto aos próprios colegas de escola:

> [...] Eu tô bem, não sinto nada de ruim. Ele me irrita, mas eu só ignoro e saio, igual minha mãe fala [...] É só ignorar e sair de perto (Timothy).
> [...] Eu ignoro, brigo ou não faço nada. Fico brava (Nora).
> [...] Eu ignoro e conto pra diretora (Yoko).

Destacamos que tais sentimentos encontram-se atravessados por mecanismos ideológicos próprios da sociedade de classes, nos quais determinadas diferenças são naturalizadas e hierarquizadas como mais ou menos legítimas. Pierre Bourdieu (1989 *apud* Abramovay *et al.,* 2012) ressalta que através de sistemas simbólicos se estabelecem as relações de poder que configuram dominação, isso pode ocorrer mesmo sem violência física, ou seja, através da linguagem. Diante disso, os sujeitos que sofrem a violência tendem a reconhecer e, em certa medida, autorizar essas imposições, o que contribui para a manutenção das práticas violentas no cotidiano escolar. Outra prática adotada por um participante refere-se à comunicação aos pais e/ou

responsáveis acerca das práticas de violência cometidas por seus/suas filhos(as):

> *[...] Ou a gente precisa conversar com a diretora. E se ela não resolver, vai ter que ser com o pai. Porque um dia eu perguntei à coordenadora se ela podia ir lá na sala porque o (menino) me enforcou. Ah! Esperei um tempão, cadê ela? Chegou a hora de ir embora, pronto! Mas ainda bem que o pai do (menino) chegou e eu contei pra ele. Ele falou pro (menino) que chegar em casa ele ia conversar porque que ele me enforcou.. (Timothy).*
> *[...] Sei quando alguém fala isso conversar... conversar é com surra. Conversa e bate, vai conversando e vai batendo, ao mesmo tempo as coisas (Yoko).*

No entanto, como observado no relato de Yoko, mesmo que haja a comunicação dos atos violentos, é muito comum que estes sejam tratados com mais violência ou mesmo com práticas incriminatórias, impossibilitando qualquer diálogo e elaboração. E, assim, novamente perpetuando a lógica da naturalização da violência.

SUBJETIVIDADE, VIOLÊNCIA E QUEIXA ESCOLAR: PERCEPÇÕES DA ESCOLA E DE SI.

O espaço escolar, por se caracterizar como um lugar privilegiado de socialização, possibilita a constituição dos sujeitos em sua singularidade, isto é, contribui de modo significativo para a formação da subjetividade (Abramovay *et al.,* 2012). Para Silva (2008, p.153) "[...] o ingresso na escola muda de modo radical a situação da criança na sociedade, transforma fundamentalmente todo o seu sistema de relações mútuas com os adultos e com outras crianças. A criança começa uma atividade séria, de significação social". Para além disso, as dinâmicas sociais que perpassam seu contexto contribuem para a qualidade do clima institucional (Abramovay *et al.,* 2012).

Por essa razão, compreendendo que a instituição escolar se configura como o espaço em que grande parte das crianças vivenciam a infância e que exerce influência significativa sobre a forma como passam a se perceber e a perceber o outro, torna-se essencial analisar como os processos de violência que atravessam esse contexto impactam as

vivências dos(as) participantes. Nesse sentido, por meio da atividade "Autorretrato: quem sou eu na escola e como me sinto?", buscamos compreender de que modo os(as) participantes do grupo percebem a si mesmos(as) e o contexto escolar. Assim, a partir do processo de colagem, as crianças puderam expressar suas vivências e percepções, refletindo sobre aquilo que gostam e não gostam na escola.

Em suas produções, observa-se que Yoko destaca gostar apenas de dormir, estar junto aos colegas no recreio e estudar. No entanto, evidencia não gostar de fazer tarefas, realizar esportes e arrumar os próprios materiais. Demonstra ainda estar triste em razão de um animal perdido. Já Nora, expressa em seu desenho gostar de pintura e estudar matemática, entretanto indica sentimentos ambivalentes frente a escola como "bem ou triste". Por fim, Timothy destaca o gosto por esportes, especialmente por basquete, e demonstra gostar de estudar, apesar de pontuar ser um processo irritante e chato.

A partir dessas produções, os(as) participantes também destacam, em seus relatos, vivências relacionadas ao contexto escolar:

> [...] Às vezes eu gosto de estudar, às vezes eu não gosto (Timothy).
> [...] Eu não gosto de estudar... (Yoko).
> [...] E por que você não gosta de estudar, [Yoko]? (Pesquisadora).
> [...] Que não tem nada pra fazer, aí eu só vou pra escola só pra comer mesmo e brincar (Yoko).
> [...] Também só vou pra comer na escola (Nora).
> [...] Mas por que vocês não gostam de ir pra escola? (Pesquisadora).
> [...] Por um motivo... Todo mundo fica me zoando. Fica falando mal de mim, então por isso que eu não gosto de escola. Nunca gostei... Porque isso acontece demais, até quando eu era pequena. Estudava na creche e isso aconteceu comigo (Yoko).
> [...] Eu gosto muito da escola, mas... só que os meninos é muito barulhento e ainda fica me zoando (Nora).
> [...] E aí, isso faz com que você não queira ir pra escola? (Pesquisadora).
> [...] Uhum (Nora).

Diante disso, e partindo da compreensão de que os processos humanos de subjetivação longe de serem meramente individuais e sim, constituídos e constituintes, de modo dialético com o mundo social - a subjetividade social (González Rey, 2003), entendemos que, os

processos violentos, sejam eles de fora ou dentro da escola, perpassam, cotidianamente as subjetividades destas crianças. Ou seja, a subjetividade é atravessada pelas diversas expressões de violência, refletindo nela aspectos negativos, sejam eles a naturalização e reprodução de atos violentos, a percepção negativa e descrença com o ambiente escolar e com a atividade de estudo, como também a própria percepção de si, como observado no diálogo entre Yoko e Timothy:

> *[...] Como você se sente quando esse colega faz isso com você [Yoko]? (Pesquisadora).*
> *[...] Mal. Porque isso não pode e eu não gosto que faz isso comigo (Yoko).*
> *[...] Pra mim é só ignorar e pronto (Timothy).*
> *[...] Para mim não. Porque tudo que ele falava era verdade (Yoko).*

Por se expressar de forma contínua e agressiva nos espaços e nas relações sociais destas crianças, a violência acaba sendo legitimada, atravessando e perpetrando subjetividades, tendo como resultado, em qualquer nível de expressão, efeitos negativos - de ordem física, psicológica, emocional e cognitiva - impactando ainda o processo de desenvolvimento (Assis *et al.,* 2023). Visto esse cenário e, considerando que os sujeitos desta pesquisa são crianças com demandas de queixas escolares, retornamos ao grande problema deste estudo: de que forma a violência no contexto escolar está associada à produção da queixa escolar?

Para responder a tal questão, nos sustentamos nas falas dos(as) próprios(as) participantes, que evidenciam e denunciam a presença de cenários escolares marcados pela violência. Tais vivências atravessam os processos de subjetivação das crianças e influenciam a forma como percebem a escola, como se observa no relato de Yoko, que expressa não gostar de frequentar o ambiente escolar em razão das violências sofridas por parte dos colegas. Nesse sentido, a violência experienciada no contexto educacional produz efeitos negativos tanto na percepção que as(os) estudantes constroem acerca da escola quanto sobre si mesmos(as), podendo, consequentemente, gerar afastamento do espaço escolar e favorecer o surgimento da queixa escolar.

> *[...] Eu não gostei de uma brincadeira... Essa brincadeira é sem graça. Todo mundo falou assim, será que a gente faz uma pegadinha com todo... com eu? Fazia uma pegadinha comigo quando.... eu vou no banheiro antes de ir pro recreio. Aí eu volto pra sala pra pegar um trem (minha lancheira) pra poder pegar e ir pro recreio. Aí eles fizeram uma trollagem que foi pegar a minha lancheira e esconder de mim lá no recreio. Aí quando eu voltei, vi que minha lancheira não estava lá. Fui correndo pra ver se ela estava lá, não tinha nada... Tive que falar pra diretora e eu nunca mais piso o pé naquela escola, nunca mais (Yoko).*

Viver constantemente em um ambiente permeado pela violência produz diversos efeitos nos sujeitos que a experienciam. Abramovay e Rua (2003) apontam os prejuízos da violência no desenvolvimento acadêmico e escolar de jovens, atestando que podem resultar na falta de interesse e concentração nos estudos, absenteísmo escolar, bem como no desencadeamento de emoções como medo e insegurança. Ademais, debatemos sobre o papel da instituição escolar enquanto mediadora dos processos violentos que ocorrem em seu espaço, que no caso das crianças participantes, tal mediação não se efetiva uma vez que não são implementadas ações que visem romper ou prevenir os comportamentos violentos.

CONSIDERAÇÕES.

Esta pesquisa buscou responder a seguinte questão: De que forma a violência no contexto escolar está associada à produção da queixa escolar? Para tal, a partir da análise das vivências das três crianças participantes deste estudo, todas com queixas escolares, evidenciam-se que todas foram vítimas de algum tipo de violência no ambiente escolar. Tal cenário atravessa as subjetividades infantis, produzindo efeitos negativos na percepção de si mesmos(as) e do próprio contexto educacional, como medo, insegurança, baixa autoestima, desinteresse e desvalorização. Dessa maneira, observa-se que a experiência de sofrer violência afeta diretamente a relação estabelecida com a escola.

As violências experienciadas pelas crianças abrangeram manifestações físicas, verbais, psicológicas, além daquelas presenciadas ou

sofridas por colegas de turma, como o racismo e a violência contra pessoas com deficiência, dentre outras. Ademais, verifica-se que as crianças também vivenciam diferentes formas de violência no ambiente familiar e nas relações estabelecidas com diversos atores sociais. Nota-se, ainda, que a vivência recorrente em espaços sociais permeados pela violência favorece processos de naturalização dessas práticas.

Para além, neste estudo discutimos como a instituição escolar configura-se em um espaço violento e que é permeado por violência(s), ao reproduzir padrões e mecanismos ideológicos dominantes que hierarquizam os sujeitos a partir das diferenças. Tais práticas favorecem a emergência de processos violentos e de queixa escolar, intensificados pela presença de violências extramuros, oriundas da sociedade e do contexto familiar. Como consequência, observa-se a naturalização e banalização da violência nesses espaços, sem a existência de ações efetivas que rompam esse ciclo. Soma-se à isso os sentimentos de impotência frente à violência, potencializados pela falta de escuta e de ações de enfrentamento à mesma.

Nesse sentido, os grupos focais constituíram importantes espaços de escuta, acolhimento, troca, formação de novos laços sociais, reconhecimento e fortalecimento das crianças frente à problemática da violência, considerando que, em outros contextos, suas vozes frequentemente não são ouvidas. Além disso, reconhece-se o potencial das(os) participantes como sujeitos críticos, capazes de identificar, refletir e discutir os processos de violência que vivenciam. Destaca-se, ainda, a relevância do projeto de extensão, ao possibilitar um olhar ampliado e multidimensional sobre a queixa escolar, articulando escola, família e criança, diante disso, reforçamos a importância da ampliação e do acesso a iniciativas dessa natureza.

Por se tratar de um fenômeno complexo e multifacetado, não nos cabe aqui definir um agente causador, mas sim ressaltar a necessidade de intersecção entre diferentes atores sociais – escola, família, sociedade, Estado – na proposição e implementação de ações que visem à ruptura do ciclo de violência, tendo em vista a luta de classes. Ressaltamos a importância de novas pesquisas que também abordem outras esferas sociais (escola e familiares). Acreditamos que esta pesquisa tenha contribuído ao dar voz às crianças que, assim como o personagem

"Ernesto", sentem-se silenciadas e solitárias diante de uma sociedade que frequentemente as negligencia.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Conversando sobre violência e convivência nas escolas.** Rio de Janeiro: FLACSO – Brasil, OEI, MEC, 2012.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

ASSIS, Simone G. de *et al*. ***Impactos da violência na escola:*** um diálogo com professores. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2023.

BESSA, Letícia Leite; MAIA, Luciana Maria; BARREIRA, Marília Maia Lincoln. Noções de bullying escolar e sua aproximação com preconceito: uma revisão integrativa da literatura científica. ***New Trends in Qualitative Research*****,** v. 17, 2023.

BUSANELLO, Josefine *et al.* Grupo focal como técnica de coleta de dados. **Cogitare Enfermagem,** Rio Grande, v. 18, n. 2, p. 358–364, 2013.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 8, p. 432–443, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2000. Disponível em: < http://www.filosofia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/clas-sicos_da_filosofia/convite.pdf. >. Acesso em: 13 ago. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Violência e preconceitos na escola***:* contribuições da Psicologia. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica.** Brasília: CFP, 2013. Disponível em: < Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica - CFP | CFP. >. Acesso em: 22 set. 2025.

CORTEZ, Carla M. **A violência da escola e o fracasso escolar.** 2016. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2016.
DAYRELL, Juarez T. A escola como espaço sócio-cultural. *In:* DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 137–161.
FRANCO, Blandina; LOLLO, José C. **Ernesto**. 1. ed. Rio de Janeiro: Fontanar / Companhia das Letrinhas, 2018. Disponível em: https://www.calameo.com/read/005653240516d04ea70bb. Acesso em: 28 out. 2025.
FRELLER, Cíntia C. *et al*. Orientação à queixa escolar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 2, p. 129–134, 2001.
GATTI, Bernardete A. Introduzindo o grupo focal. *In:* GATTI, Bernardete. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Série Pesquisa em Educação, v. 10, 2005. p. 7 - 15.
GONZÁLEZ REY, Fernando L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning, 2005.
MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Boitempo, 1998.
MINAYO, Maria C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
MINAYO, Maria Cecília de S.; SOUZA, Edinilsa R. de. Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. **História, Ciências, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 513–531, nov. 1997/fev. 1998.
MINAYO, Maria Cecília de S. A violência dramatiza as causas. *In:* MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. **Violência sob o olhar da saúde***:* infrapolítica da contemporaneidade brasileira. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003. p. 23 - 47.
MOYSÉS, Maria A. A.; COLLARES, Cecília A. L. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *In:* MOYSÉS, Maria; COLLARES, Cecília. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização.** São Paulo, 1997. p. 63 - 89.

PATTO, Maria H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo; Queiroz, 2022.
SANTOS, Andressa C. V. dos. *et al*. Princípios da periodização do desenvolvimento do psiquismo. *In:* TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de F.; CALVE, Tiago M. **Materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural: expressões da luta de classes no interior do capitalismo**. Paranavaí: EduFatecie, 2020. p. 198 - 226.
SILVA, Janaina C. **Práticas Educativas: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da psicologia histórico-cultural**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, Araraquara, 2008.
SOUZA, Beatriz de P. S. **Orientação à queixa escolar.** 1. ed. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2020.
SOUZA, Beatriz de P. S.; SOUZA, Marilene P. R. de. Prontuários revelando os bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar. *In:* SOUZA, Beatriz de P. S. **Orientação à queixa escolar.** São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2020. p. 27 - 58.
SOUZA, Beatriz de P. S. Funcionamentos escolares e produção de fracasso escolar e sofrimento. *In:* SOUZA, Beatriz de Paula Souza. **Orientação à queixa escolar.** São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2020. p. 241 - 278.
SOUZA, Marilene P. R. de. **A queixa escolar e a formação do psicólogo**. 1996. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
UNESCO. **Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial**. Brasília: UNESCO, 2019.
VASCONCELOS, Ivar C. O. de. Aprender a conviver, sem violência: o que dá e não dá certo? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 897–917, 2017.
VINHA, Telma *et al*. **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos**. 1. ed. São Paulo: D3e, 2023.

Violência escolar: entre mecanismos de dominação e desafios contemporâneos

Mayze e Silva Costa

John Richard Costa Viana

Michele Torres dos Santos de Melo

INTRODUÇÃO.

A violência acontece como uma corrente elétrica. Essa é a frase que resume a gênese do pensamento do autor contemporâneo Édouard Louis (2024), o qual se debruça, em sua obra, sobre tal fenômeno, interpretando-o como um processo social, psicológico e intergeracional em que o indivíduo reproduz, indiscriminadamente, a carga que recebe. Aqui, a violência é tratada como antecessora a quem a prática, permitindo-nos refletir acerca da sua origem, bem como da sua persistência, além de analisar a suas manifestações em diferentes contextos, como o escolar, para, assim, concebermos possíveis intervenções.

Partindo disso, a escola, segundo Junkes e González (2025), é um espaço onde se discute questões relacionadas à realidade brasileira, sendo um lugar descrito como sinônimo de segurança, com orientação dos professores para a promoção de uma sociedade mais justa e democrática. Em contrapartida, tal visão tende a ser revista ao se perceber os constantes atos de violência observados nesse espaço educacional, sendo motivos de preocupação, até mesmo, para a Organização das Nações Unidas (ONU). Diante disso, a escola tornou-se o local onde também se propaga a violência promovida pelo que há fora dos muros.

Esse problema não é um fato isolado ou mesmo individual, mas sim refletido a partir de dinâmicas sociais, históricas e estruturais que

estão manifestados no cotidiano dos alunos, por meio de dificuldade de acesso à tecnologia de qualidade, ensino de conteúdos canônicos que estão distantes da realidade desse discente, mecanismos de ensino prioritário para a classe alta e constantes casos de violência narrados no contexto de sala. Para isso, a compreensão dessa problemática contempla perspectivas teóricas de Pierre Bourdieu e de Michel Foucault (Souza, 2014), as quais estudam acerca de mecanismos invisíveis de dominação na escola.

A VIOLÊNCIA EM PERSPECTIVAS.

Para compreender a urdidura complexa em que a violência se manifesta como essa força motriz e preexistente – tal qual a corrente descrita por Louis –, torna-se imperativo recorrer a matrizes teóricas que verticalizem o debate para além da agressão física imediata. A fenomenologia da violência exige uma análise estrutural, institucional e simbólica, amparada por autores que desvelaram os mecanismos invisíveis de dominação e reprodução social.

PIERRE BOURDIEU E A *VIOLÊNCIA SIMBÓLICA*

O sociólogo francês Pierre Bourdieu contribui fundamentalmente para essa discussão por meio do conceito de **violência simbólica** (Souza, 2014), a partir do qual o autor definiu uma modalidade de violência caracterizada por sua invisibilidade e por sua natureza essencialmente institucionalizada. Ela se estabelece quando os dominados internalizam as estruturas de dominação dos dominadores, aceitando-as como naturais, legítimas e universais.

Esse processo ocorre por meio do *habitus*, conceito que define um sistema de disposições duráveis e transponíveis que o indivíduo adquire através da socialização primária e secundária. A partir desse olhar, podemos inferir que a escola e o Estado atuam como aparelhos reprodutores dessa ordem social arbitrária, haja vista que a imposição cultural de uma determinada linguagem, de padrões estéticos e de códigos de conduta específicos (geralmente pertencentes às classes dominantes) podem ser reproduzidos por tais instituições.

Essa dinâmica teórica ganha contornos práticos quando analisamos a uniformização do conteúdo programático. Isso porque, segundo os autores Junkes e González (2025), com a unificação da educação, criou-se também a uniformização do conteúdo em todo o território brasileiro, como se fosse um só, fazendo com que a produção do material atendesse a essa demanda, criando, assim, ideais nacionais comuns, apresentando elementos que pudessem enaltecer a cultura brasileira. Entretanto, o Brasil caracteriza-se como uma população diversa, não sendo possível afirmar existir aqui uma cultura padrão, o que pode promover, em muitos alunos, dificuldades de identificação com os elementos abordados em sala.

Por exemplo, no livro didático, muitas vezes, é apresentada a uva como referência de alimento; contudo, em regiões do Pará, essa fruta se distancia da realidade local, em que a pupunha ou o miriti são mais presentes nessas localidades. Assim, cabe ao professor dinamizar o currículo para evitar a exclusão desse aluno do processo de aprendizagem, como orienta a BNCC (Brasil, 2018, p.16): "contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas."

Quando a flexibilidade não ocorre, a falta de contextualização pode provocar nos estudantes um sentimento de não pertencimento ao espaço, ou seja, a falta de identidade, principalmente o adolescente, que está passando por intensas transformações subjetivas. Tal processo pode ser compreendido como uma violência simbólica, haja vista que o currículo prioriza determinados conteúdos culturais, sobretudo aqueles pertencentes às regiões Sul e Sudeste em detrimento de realidades que compõem as demais regiões do país. Isto posto, diante de uma realidade tão diversa, o índice estatal mantém os padrões de análise, exercendo um poder coercitivo sobre a escola através de seu currículo, pressionando professores e estudantes no cumprimento de metas.

Dessa forma, a violência simbólica opera sem derramamento de sangue, mas com profunda eficácia psicológica: ela silencia, inferioriza e culpa a própria vítima por sua exclusão, perpetuando o ciclo de

vulnerabilidade sem que os opressores precisem recorrer à força bruta. Ela é, portanto, a fiação oculta que permite à corrente elétrica da violência circular de maneira consensual e normalizada.

MICHEL FOUCAULT E A MICROFÍSICA DO PODER.

Se Bourdieu foca na reprodução das estruturas macro-sociais, Michel Foucault direciona seu olhar analítico para a *microfísica do poder* e para os dispositivos disciplinares que moldam o corpo social. Para Foucault (2014), o poder não emana de um único centro soberano, mas está capilarizado em toda a sociedade, operando em redes, instituições e discursos cotidianos.

Em sua obra referencial, *Vigiar e Punir (2014)*, o filósofo demonstra como as instituições modernas – o hospital, o quartel, a prisão e, notadamente, a escola – estruturam-se a partir de mecanismos de vigilância constante, sanção normalizadora e exame. A violência, sob a ótica foucaultiana, manifesta-se no adestramento dos corpos, na fragmentação do tempo e no controle minucioso do espaço (o panoptismo).

A escola tradicional, ao adotar arquiteturas de confinamento, filas hierarquizadas e punições padronizadas para os desvios da norma, impõe uma violência institucionalizada que visa à produção dos chamados "corpos dóceis". Essa microviolência cotidiana, que dita o que é normal e o que é patológico, gera um estado crônico de opressão subjetiva. Quando o indivíduo resiste ou colapsa sob o peso dessas engrenagens disciplinares, a resposta do sistema costuma ser a exclusão ou o aprofundamento do controle, retroalimentando o fluxo de agressividade que se manifestará, provavelmente, fisicamente.

Quando compreendemos a interconexão entre as visões apresentadas, podemos analisar, hipoteticamente, o seguinte caso: o aluno, devido à constante desconexão entre a sua realidade, que pode ser, ainda, marcada por fatores socioeconômicos, e o ensino proposto pela escola, sente-se desmotivado a cumprir a sua função enquanto estudante, e passa a manifestar, gradualmente, comportamentos conflitantes, tais como não dar a devida atenção às aulas, não cumprir atividades avaliativas e até faltas constantes. Ao perceberem as ações

errôneas, o corpo docente entra em ação e passa a monitorar e a tentar podar o desvio de conduta do discente por meio de advertências documentadas, orientações particulares, repreensões diante da sala, além das consequentes notas abaixo da média adequada, as quais atuam como a punição do sistema. Não raro, as estratégias adotadas pelo ambiente escolar configuram-se como ineficientes, pois estão voltadas aos sintomas manifestados pelo corpo desviante - o aluno - e não à origem do entrave.

Ressaltamos que nem tudo se inicia na escola, haja vista que, como já exposto, a violência manifesta-se de forma multissetorial e pode ser levada para dentro do ambiente escolar ainda que tal espaço esteja preparado integralmente para tais ocorrências, o que, infelizmente, é difícil de ser encontrado nacional e internacionalmente. Também, reconhecemos a complexidade do trabalho docente e que, na maior parte do tempo, as ações executadas visam à estabilidade e à harmonia na convivência diária, bem como à possibilidade de trabalho dos educadores. Entretanto, se quisermos, de fato, compreender como o fenômeno da violência pode se manifestar em nossas escolas, devemos considerar todas as faces desse processo, inclusive aquelas que nos responsabilizam.

DAS IDEIAS À REALIDADE

A partir das principais perspectivas acerca da violência (Bourdieu e Foucault), é determinante compreender que os casos de agressões físicas, sejam eles entre alunos ou entre alunos e professores, é antecedido por um sistema que combate a violência, mas também a perpetua e não a compreende em sua totalidade, tendo em vista as contínuas tentativas de conter os agressores e não o fenômeno e a sua historicidade. Por isso, o efetivo entendimento de tal desafio deve considerar as estruturas sociais que condicionam a permanência da violência e das suas múltiplas manifestações.

MANIFESTAÇÕES DA VIOLÊNCIA NA SOCIEDADE. *DESIGUALDADE SOCIOECONÔMICA E VIOLÊNCIA*.

A desigualdade socioeconômica constitui o principal gerador de tensão na estrutura social contemporânea. Em um cenário hipercapitalista, o consumo e o status econômico são os principais validadores da dignidade humana. Quando parcelas significativas da população são empurradas para as margens desse processo, privadas de direitos fundamentais como moradia digna, saneamento básico, saúde de qualidade e segurança alimentar, estabelece-se, também, uma forma de violência, conforme defende Édouard Louis (2024).

A pobreza material crônica engendra uma atmosfera de desamparo. O indivíduo marginalizado experimenta diariamente a negação de sua cidadania e essa assimetria severa produz um tensionamento nas relações sociais que frequentemente deságua na criminalidade e na violência urbana. A criminalidade, nesse sentido, não decorre de uma falha moral intrínseca do indivíduo subalternizado, mas se apresenta como um desdobramento sistêmico de um território no qual as vias legais de ascensão e reconhecimento social estão obstruídas. A violência urbana torna-se, assim, o reflexo da exclusão econômica.

Ao discorrerem sobre violência, Junkes e González (2025) discutem que o Estado, através de uma obrigatoriedade, tende a promover uma política educacional que vai manter essa criança e esse adolescente no ambiente escolar; todavia, muitas vezes, percebe-se que as condições externas não os ajudam a estarem ali naquele espaço. Devido às disparidades sociais, diversos estudantes precisam contribuir em casa como mão de obra ou com o trabalho de cuidado, o que faz com que haja a evasão escolar ou pouca regularidade nas aulas.

Além disso, para refutar a ação do Estado, os autores supracitados apresentam a definição de "Poder nu", formulada pelo filósofo britânico Bertrand Russell. De acordo com Russell (1957 apud Junkes e González, 2025), o poder nu se materializa nas relações sociais sem necessidade de veste metaforicamente, sendo imposto em prática sem que a sociedade consiga ter percepção dessa imposição, haja vista que o governo pode agir em relação a alguns grupos e não em relação a

outros. Sob esse viés, a instituição governamental tende a impor à população algumas medidas que se apresentarão para alguns segmentos sociais como vantagens e para outros como prejuízo. Posto isso, são impostas muitas medidas universais que podem agravar desigualdades ao ignorar realidades específicas de subsistência de certos estudantes.

Um exemplo de tal situação seria a implantação da educação digital nas escolas brasileiras de maneira igualitária, ignorando particularidades regionais, como a realidade das escolas do Marajó, no Pará, onde ainda enfrentam limitações de acesso à internet ou a outros dispositivos tecnológicos. Mesmo que diante dessas disparidades de acesso a tecnologias, a BNCC (Brasil, 2022), no eixo digital, aborda, na competência 4, o desenvolvimento de projetos, resolução de problemas, fazendo uso da computação e suas tecnologias. Infelizmente, nas diversas realidades afastadas da cidade, há a violência simbólica por não possibilitar o uso de maneira igualitária desses recursos tecnológicos, os quais deveriam ser amparados pelo Poder Público.

Com o processo de ampliação da presença da escola na sociedade e também o caminho inverso, a instituição tornou-se um ambiente no qual poderia qualificar os adolescentes e inclui-los de maneira mais assertiva na dinâmica econômica, o que fez com que muitas famílias pudessem enxergar na escola uma possibilidade de mudança de realidade. Com o tempo, foi perceptível que essa visão não seria impactada a todos os alunos em razão das complexidades das desigualdades sociais.

O próprio contexto urbano vivenciado por muitas crianças apresenta-se como violento, sendo, muitas vezes, interrompido o calendário escolar em razão de casos de tiroteios nesses ambientes urbanos, impactando na segurança de toda a comunidade escolar. Tal situação pode ser comprovada pelos dados divulgados pela Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), os quais demonstram que, em 2019, 11,6% dos estudantes brasileiros de 13 a 17 anos deixaram de frequentar a escola, diante da insegurança e do medo no trajeto da casa à escola, o que impacta a frequência escolar (Brasil, 2024).

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E INTERGERACIONAL.

É no seio familiar que a metáfora da fiação elétrica de Édouard Louis ganha seu contorno mais trágico e íntimo. O lar, teoricamente concebido como um espaço de refúgio, acolhimento e alteridade, transforma-se com frequência no primeiro reator da transmissão de traumas. A violência doméstica – manifestada por meio do abuso físico, psicológico, patrimonial e sexual – opera sob a lógica da assimetria de poder, vitimando, majoritariamente, mulheres, crianças e idosos.

A natureza intergeracional desse fenômeno reside no processo de modelagem do comportamento durante a infância. Crianças que crescem em ambientes pautados pela agressividade tendem a internalizar o conflito e a força física como os únicos instrumentos legítimos de resolução de problemas e de validação de autoridade. O trauma não resolvido do pai agressor, muitas vezes também vítima de abusos na infância, é descarregado sobre o filho, que, por sua vez, reproduzirá essa mesma carga em suas futuras relações conjugais e fraternais.

Essa reprodução indiscriminada cria uma dinastia de violência, em que o indivíduo perpetua o sofrimento não por um desejo deliberado de crueldade, mas por incapacidade cognitiva e afetiva de romper com o único padrão relacional que conhece. A violência é, portanto, anterior ao sujeito: ele nasce sob sua égide e a transmite adiante.

REPRODUÇÃO DA VIOLÊNCIA NOS CANAIS MIDIÁTICOS.

A Indústria Cultural, conforme teorizada por Theodor Adorno (2002), desempenha um papel central na amplificação e na normalização da agressividade social. Os canais midiáticos contemporâneos – compreendendo programas jornalísticos sensacionalistas, produções cinematográficas, redes sociais e jogos eletrônicos – funcionam como autênticos transformadores que elevam a voltagem da violência coletiva.

Os noticiários policiais vespertinos mercantilizam o medo. Ao espetacularizarem o crime e reduzirem problemas sociais complexos a

narrativas maniqueístas de "bem contra o mal", esses programas fomentam o clamor público por punitivismo e soluções violentas, desumanizando os corpos marginalizados. Por outro lado, a proliferação de discursos de ódio, *cyberbullying* e linchamentos virtuais nas plataformas de redes sociais demonstra como os algoritmos de engajamento priorizam o conflito e a indignação moral para reter a atenção do usuário, rentabilizando a hostilidade.

No âmbito dos jogos eletrônicos hiper-realistas e de certas produções ficcionais, a violência é frequentemente descontextualizada e apresentada como um espetáculo estético ou como o único recurso eficaz para atingir objetivos. Embora não se possa estabelecer uma relação de causalidade mecânica e simplista entre consumir conteúdos violentos e cometer crimes, a exposição crônica a esses estímulos midiáticos produz uma dessensibilização empática. A dor do outro é banalizada, e o espectador passa a encarar o sofrimento alheio como mercadoria ou entretenimento, fragilizando os laços de solidariedade social.

É importante salientar que o ambiente digital tende a estimular a propagação de discursos de ódio e ideologias extremistas, já que muitos jovens buscam nesse espaço validação sobre as exclusões e casos de rancor a fim de transformá-los em atos violentos. Nesse viés, os autores dessas atitudes violentas são praticados, na sua maioria, pelo sexo masculino quem são os maiores frequentadores das comunidades extremistas (Brasil, 2024). Infelizmente, nossos alunos estão gradativamente mais envolvidos nas plataformas digitais onde crescem o extremismo, práticas de ódios e discursos misóginos e racistas. Sem a falta de controle e a ínfima rigorosidade na punição, gradativamente tais atos disruptivos tornam-se normalizados, proliferando para os muros da escola.

Seguindo nessa linha de pesquisa, os autores Barbosa e Bernardes (2025) identificaram que a violência propagada no ambiente virtual é potencializada por motivações, como: respostas à agressão anterior sofrida pelo sujeito como forma de retaliação, a exemplo do bullying; legitimação ideológica pautada em discursos preconceitos que criam uma base de apoio para as práticas violentas e busca pelo poder, ou seja, a violência é um mecanismo usado para indicar superioridade

dentro de grupos específicos. Diante desses motivos, o cenário virtual torna-se um impulsionador de desejos de vingança oriundo de experiências, como o bullying, com apoio de mentores que trabalham de maneira anônima, operando como suporte de logística e emocional para que esses jovens executem atos violentos, muitas vezes, até mesmo, com maus-tratos aos animais, além do ambiente virtual ofertar notoriedade para quem busca status.

Paralelamente, a fim de combater esses atos violentos, além de políticas públicas na investigação da punição desses mentores e na limitação dessas plataformas digitais, a BNCC (Brasil, 2018, p.141) estabelece o papel da aula de Língua Portuguesa já no ensino fundamental: "na diferenciação do entendimento de liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso, apresentando assim possibilidades de denúncia quando for o caso." Isso comprova que os professores são peças fundamentais no processo de sensibilização e discernimento dos alunos quanto ao uso consciente das plataformas digitais.

A VIOLÊNCIA ESCOLAR. COMO A VIOLÊNCIA CHEGA À ESCOLA?

A partir do advento da Industrialização, com o deslocamento das pessoas para os centros urbanos, o papel da escola é transferido para tornar cidadãos em seres produtivos no que se refere à interação social e, consequentemente, à economia. Esse ponto revela que o setor educacional foi influenciado pelos modelos difundidos no Fordismo, advindos da Revolução Industrial, ao promover divisão de conteúdos e padronização de ensino para o máximo possível de pessoas. Essa definição de formar o aluno, isto é, pô-lo numa forma, propaga um ensino pautado na padronização, ignorando as particularidades de cada indivíduo e seus contextos sociais, o que pode gerar reações violentas no processo do tipo de saber que a escola ensina.

Apesar da expansão da educação pública no Brasil com suas diversas oportunidades, acarretou profundas desigualdades ao tentar igualar convivências e estudos de estudantes com diferentes origens, sem considerar suas individualidades. Tal movimento de universalização

ocasionou, dessa maneira, comportamentos conflituosos que são difíceis de serem mediados pela instituição, como o conteúdo universalizado nos livros didáticos, muitas vezes, que não respeita as condições sociais e culturais dos diversos discentes. Mesmo que haja uma busca por democratizar o acesso à educação a todos, existem, acompanhado desse processo, disparidades socioeconômicas vividas por diferentes alunos, por exemplo, aqueles que precisam conciliar estudo e trabalho para sobreviverem.

O estudo de Junkes e González (2025) apresenta que, a partir do momento que o governo estabelece o direito à educação ao adolescente, viabilizando as conquistas de direitos aos cidadãos, ou seja, dar oportunidade de acesso à educação e à saúde, a partir da Constituição de 1988, é promovido uma igualdade entre os indivíduos que estavam segregados socialmente como aspecto positivo. Isso porque essas pessoas estavam fora dos muros da escola, o que garante uma maior quantidade de pessoas nas escolas.

COMO ELA SE MANIFESTA?

As manifestações da violência escolar ocorrem entre alunos, de alunos contra professores, entre os profissionais da escola com a violência simbólica do Estado e relações de poder existentes nesse ambiente. Quanto à violência entre alunos, essa se manifesta através de agressões físicas, verbais, psicológicas, simbólicas e virtuais, o que pode afetar a convivência e o desenvolvimento psicossocial dos estudantes. Dentre esses fatores, destaca-se o bullying "como forma de violência que pode ter impactos duradouros na saúde mental e no desempenho acadêmico dos estudantes, além de revelar práticas de exclusão e hostilidade que podem desencadear outras violências" (Brasil, 2024).

Infelizmente, houve um crescente número de casos de agressão aos docentes provenientes de alunos desrespeitosos. Isso revela a mudança de poder exercida pelos professores dentro da escola e sua fragilidade na dinâmica escolar, resultando em profissionais fatigados e afastados do ambiente de trabalho devido aos sintomas de Burnout. Além da precariedade do ambiente laboral, da sobrecarga de trabalho, da má remuneração e da perda de autonomia. Embora não seja tão

discutido, há a violência de professores contra alunos que dialoga com a teoria de microfísica do poder de Foucault, em que esse docente – no papel de agente do Estado – exerce práticas rigorosas e algumas humilhantes, as quais configuram como uma forma de violência simbólica. Nesse cenário, o professor atua como um instrumento de poder que molda os alunos a se comportarem de acordo com as normas sociais.

É importante mencionar os conflitos existentes no ambiente de trabalho entre os próprios profissionais da escola. A relação interpessoal conflituosa entre professores, gestores e funcionários pode fazer com que a comunidade escolar apresente uma organização indisciplinada em resolver problemas por meio do diálogo. Por fim, existe uma violência estrutural pautada na marginalização de grupos sociais com a imposição de currículos padronizados e a reprodução de desigualdades sociais.

O QUE CASOS NACIONAIS EVIDENCIAM SOBRE ESSE PROCESSO?

Para analisar o fenômeno da violência, acredita-se, conforme retratam Junkes e González (2025), que é importante analisá-lo não isoladamente, mas sim com um olhar debruçado sobre a própria realidade brasileira, marcada por diversas desigualdades estruturais, assim como é basilar entender as relações de poder existentes na escola. Para isso, a violência deixa de ser observada como um fato individual do aluno e passa a ser compreendida como uma consequência dessas relações desiguais da sociedade.

Nessa perspectiva, o caso emblemático do jovem do massacre de Realengo revela que o ato pode ser compreendido a partir de várias motivações que refletem as desigualdades da sociedade brasileira. Um jovem que sofria bullying e vivia em um contexto de exclusão social, além de ter o seu comportamento influenciado por grupos extremistas, revela-nos que esse caso não pode ser analisado isoladamente. Assim, deve-se também perceber como as desigualdades estruturais contribuem para a intensificação de episódios de violência nas escolas,

razão pela qual se devem buscar redes de proteção educacional e políticas públicas para sanar esse histórico de violência social.

Nesse sentido, as desigualdades de gênero, de raça, de classe e geracionais, as quais são estruturantes da sociedade brasileira, muitas vezes, convertem-se em desvantagens escolares e são acentuadas intrinsecamente de maneira histórica na sociedade, com dificuldades de serem desconfiguradas pela própria escola, indicando a complexidade desse fenômeno e a urgência de ações da comunidade, família e escola no enfrentamento (Junkes e González, 2025).

VIOLÊNCIA COMO RESULTADO DA REJEIÇÃO/FRUSTRAÇÃO (CARACTERÍSTICA GERACIONAL) E AMBIENTE DIGITAL.

Segundo Guimarães e Pedroza (2015), entende-se que a violência contra a mulher é um fenômeno multifacetado, interligado às relações afetivas e familiares, com diversos tipos de violência, tais quais: física, moral, sexual, patrimonial e psicológica. Tal paradigma é considerado um fator enraizado na sociedade patriarcal na qual há desigualdades de gêneros e posturas machistas legitimadas e naturalizadas. Em consequência disso, essa violência pode refletir dentro das escolas com a reprodução de falas e comportamentos machistas que propagam ainda mais atos violentos.

Nesse sentido, a escola não está isenta dos reflexos desse fenômeno, já que o comportamento dos alunos também é oriundo de ambientes familiares desestruturados, o que os condiciona a reproduzir os impactos da violência doméstica. Como a família possui papel essencial na formação da personalidade, do caráter e da identidade, ela pode reproduzir ciclos agressivos de gerações em gerações. Diante desses traumas e comportamentos agressivos vividos no seio familiar, muitas crianças e adolescentes adotam a força física como mecanismo de resolução de conflitos, reproduzindo ciclos de violência no âmbito geracional. Além dessas frustrações e rejeição social serem provenientes de contextos marcados por vulnerabilidades sociais, potencializando casos de agressão no ambiente escolar como tensão acumulada desses contextos excluídos.

Adicionalmente, o ambiente digital indica ser um local típico da geração atual caracterizado por estímulos violentos e normalizações da violência por meio de redes sociais, jogos eletrônicos, o que tende a propagar a normalização da dor do outro e falta de empatia por parte dos jovens, propagando essas relações conflituosas e preconceituosas no contexto escolar.

FORMAS DE INTERVENÇÃO QUANTO À VIOLÊNCIA.

A educação possui papel crucial no combate à violência, com estratégias de implementação de programas de conscientização, por meio de atividades, discussões que buscam estimular os alunos a obterem conhecimento acerca da natureza e dos efeitos da violência, formas de identificação e de ajuda. Além disso, é fundamental inserir nas escolas projetos de habilidades socioemocionais os quais promovam empatia e resolução de conflitos de forma pacífica (Ribeiro e Costa, 2023). Para reforçar, o documento normativo BNCC estabelece, como resolução de conflitos na escola, as contribuições da Competência 9 que se baseiam no exercício da empatia, do diálogo e da resolução de conflitos mediante a cooperação dos estudantes na propagação do respeito, acolhendo a diversidade (Brasil, 2018).

De acordo com Amarildo Luiz Trevisan, Alexandre Oliveira Silva e Bibiana Silveira Luft (2024), o enfrentamento da violência escolar exige a construção de práticas dialógicas permanentes entre educadores e estudantes. Os autores defendem que o diálogo constitui uma ferramenta essencial para a mediação de conflitos, permitindo a compreensão das causas da violência e a construção coletiva de soluções pautadas no respeito mútuo e na convivência democrática.

Outra importante forma de intervenção está relacionada à promoção da educação inclusiva. Meneses et al. (2024) demonstram que muitas situações de violência escolar estão associadas ao preconceito e à exclusão de estudantes considerados diferentes em razão de deficiência, origem social, etnia ou outras características. Nesse sentido, políticas pedagógicas voltadas à inclusão, ao respeito às diferenças e à valorização da diversidade contribuem significativamente para a redução dos comportamentos violentos no ambiente escolar.

Os jogos cooperativos também têm sido apontados como instrumentos eficazes para a prevenção da violência. Segundo Santos et al. (2023), atividades fundamentadas na cooperação favorecem o desenvolvimento da empatia, da solidariedade e do trabalho em equipe, reduzindo a competitividade excessiva e fortalecendo os vínculos entre os estudantes. Essas práticas auxiliam na construção de relações mais harmoniosas e colaborativas dentro da escola.

Além disso, a mediação escolar destaca-se como uma estratégia relevante para a resolução pacífica de conflitos. Lago e Decurcio (2024) argumentam que a mediação possibilita a escuta ativa das partes envolvidas, a responsabilização dos sujeitos e a busca por soluções consensuais, especialmente em situações de bullying e cyberbullying. Dessa forma, a escola deixa de atuar apenas de maneira punitiva e passa a investir em ações educativas voltadas para a restauração das relações sociais.

A formação continuada dos professores também desempenha papel fundamental no combate à violência. Conforme destaca Carneiro (2024), os profissionais da educação precisam estar preparados para identificar situações de risco, intervir adequadamente em conflitos e desenvolver práticas pedagógicas que promovam o respeito, a cidadania e os direitos humanos. Associada a isso, a implementação de políticas públicas de apoio psicológico e assistência social nas escolas fortalece as ações preventivas e amplia a proteção aos estudantes.

Por fim, estudos recentes sobre violência escolar apontam a necessidade de ações integradas envolvendo escola, família, comunidade e poder público. Chrispino, Melo e Chrispino (2024) observam que o fenômeno da violência escolar é complexo e multifatorial, exigindo estratégias articuladas que contemplem prevenção, acompanhamento e intervenção contínua. Dessa forma, o combate à violência não deve ser responsabilidade exclusiva da escola, mas um compromisso coletivo voltado à construção de ambientes educacionais mais seguros, inclusivos e humanizados.

Para isso, cabe aos professores identificarem, através de capacitação, e agirem diante de sinais de violência e de abuso, além de auxiliarem na prevenção precoce da violência. Conforme as recomendações de Ribeiro e Costa (2023), é necessário implementar programas de

educação parental, a fim de reduzir a negligência contra crianças, bem como programas de conscientização para as comunidades, principalmente situadas no Brasil, com uma abordagem territorial para viabilizar um ambiente mais seguro para nossas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Nas escolas, a violência se propaga como um fenômeno complexo, vinculado, muitas vezes, às desigualdades sociais estruturais as quais ultrapassam os muros da educação. Mesmo que o espaço escolar seja considerado um espaço de segurança e promoção de paz, ele pode reproduzir as disparidades sociais, culturais e geracionais que estão na sociedade. Como afirma Moehlecke (2010 *apud* Junkes e González, 2025), o contexto violento escolar torna-se uma realidade presente devido ao histórico de desigualdades permeado pela sociedade.

Nesse cenário, os atos agressivos propagados nas escolas apresentam-se como um fenômeno complexo e, muitas vezes, vinculados às desigualdades sociais que estão estruturadas além dos muros da educação. Esse fenômeno está distante de ser um fato isolado ou apenas uma questão individual do aluno. Essa questão, que chega à escola, é muito anterior a um sistema que já perpetua por muitos e muitos anos. Tudo isso se deve à compreensão das perspectivas teóricas de Pierre Bourdieu e Michel Foucault, os quais desvelaram os mecanismos invisíveis de uma dominação anterior ao próprio sujeito.

Sob a ótica de Bourdieu, a escola atua como um aparelho reprodutor de uma ordem social, o que se percebe na uniformização de conteúdos e de avaliações estatais, exercendo assim um poder coercitivo, ao impor padrões das classes dominantes, gerando nos alunos de diversas realidades uma falta de identidade. De maneira análoga, a microfísica do poder de Foucault aborda as engrenagens disciplinares e controle do espaço escolar que impõem frequentemente uma violência institucional para a produção de “corpos dóceis".

Outro aspecto importante diz respeito à propagação da violência nos meios digitais apontados por Barbosa e Bernardes (2026) os quais apresentam o papel das redes sociais, alinhados com jogos eletrônicos na manifestação de discursos de ódio e de agressividade por jovens.

Diante disso, é fundamental que a escola atue também na educação digital, conforme orienta a BNCC (Brasil, 2018), com a promoção de discernimento crítico e de responsabilidade quanto ao uso das plataformas digitais que atuam na dimensão da violência vigente.

Diante disso, a escola - como espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências socioemocionais, para a prevenção de conflitos e promoção de um ambiente seguro à aprendizagem - deve promover estratégias de autorregulação emocional, com auxílio de capacitação dos profissionais da educação para intervir precocemente em situações de riscos. Tal desenvolvimento de habilidades socioemocionais integra a Competência 9 da BNCC (empatia/cooperação) que orienta a escola na resolução pacífica de conflitos e na promoção da empatia e do diálogo (Brasil, 2018).

REFERÊNCIA

ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação; BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Escola que protege: dados sobre violências nas escolas.** 1º boletim técnico. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: < https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-que protege/BOLETIMdadossobreviolenciasnasescolas.pdf >.

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

BARBOSA, Naomi A. C.; BERNARDES, Antonio. Violência e ciberespaço: A manifestação de ataques de ódio nas redes sociais virtuais. REDD - *Revista Espaço de Diálogo e Desconexão*, v. 17, n. 2, p. 30-43, 2025. Disponível em: < https://periodicos.fclar.unesp.br/redd/article/view/20252 >.

CARNEIRO, Núbia C. Violência escolar: breve reflexão sobre as consequências para o processo de ensino e de aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 5, 2024.

CHRISPINO, Alvaro; MELO, Thiago B. de; CHRISPINO, Renata P. Violências escolares: uma revisão de literatura baseado na análise de redes sociais**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 32, n. 123, 2024.
FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
GUIMARÃES, M. C.; PEDROZA, R. L. S. Violência contra a mulher: problematizando definições teóricas, filosóficas e jurídicas. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 256-266, 2015. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/psoc/a/Dr7bvbkMvcYSTwdHDpdYhfn/abstract/?lang=pt >.
JUNKES, Jairo D.; GONZÁLEZ, José A. T. Violência e educação: uma realidade do contexto educacional brasileiro. **Profanações**, v. 12, p. 1-31, 2025. DOI: https://doi.org/10.24302/prof.v12.5755.
LAGO, Andrea; DECURCIO, Gabriela. Mediação escolar: instrumento de efetivação dos direitos da personalidade das vítimas do bullying perpetrado no espaço social das escolas**. Revista Direitos Humanos e Democracia**, v. 12, n. 24, 2024.
MENESES, Branca M. de; SOUZA, Rejane de A.; ALBUQUERQUE, Rayane de S. M. de; AMORIM, Manuela da S. Violência escolar, preconceito e educação inclusiva**. Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, n. 1, 2024.
RIBEIRO, Marcelo C.; COSTA, Juliana da S. O papel da educação na prevenção da violência contra crianças e adolescentes. **Revista Direito em Foco**, n. 15, p. 383-400, 2023.
SOUSA, Suely N. de; SOUZA, Tiago Z. de. Violência escolar: um estudo do estado do conhecimento no período de 2017 a 2022**. Tuiuti: Ciência e Cultura**, v. 10, n. 68, p. 4-36, 2024.
TREVISAN, Amarildo L.; SILVA, Alexandre O.; LUFT, Bibiana S. Violência escolar: arquivando traumas e enfrentando desafios na filosofia da educação, psicanálise e educação. **Revista Contexto & Educação**, v. 39, n. 121, 2024.

História da educação em La Salle, Cristianismo e o poder pastoral em Michel Foucault: pesquisas genealógicas com arquivos sobre verdade e subjetividade

Flávia Cristina Silveira Lemos

John Lennon Lima e Silva

Mario Tito Barros Almeida

Giane Silva Santos Souza

Ronaldo Ferreira Pinheiro

Ana Paula Carvalho

INTRODUÇÃO.

Este capítulo traz uma breve discussão da historiografia na relação com o poder pastoral, na ontologia relacional histórica de nós mesmos(as) por meio da imanência entre verdade, governo das condutas e subjetividade com a genealogia em Michel Foucault para pensar a história da educação.

Pensa-se as interrogações de acontecimentos, sobretudo, no livro "*Vigiar e Punir*" (1999) com a análise das fontes da escolarização na emergência da pedagogia em La Salle nas tentativas de controle dos corpos no tempo e no espaço, nos usos das tecnologias disciplinares

de vigilância, do exame e da sanção normalizadora no cotidiano, especialmente, no currículo e na disciplina dos corpos para tentar torná-los úteis e dóceis, além de produtivos.

Em 2010, estive pessoalmente como pesquisadora em um evento internacional, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), articulando pesquisadores(as) de vários países, áreas, universidades e grupos de pesquisa. Este espaço de conversação me atraiu porque trazia a história cultural a partir de Michel Foucault na análise dos efeitos do poder pastoral, no cristianismo na subjetividade e fabricação da verdade na história e na educação.

Havia uma proliferação de eventos na França com publicações, traduções e debates a respeito que eram e ainda são pouco difundidos no Brasil. Neste campo de estudos históricos e filosóficos, havia a discussão sobre o poder pastoral no governo das condutas por meio de tecnologias de individualização e totalização simultaneamente a partir da fabricação de uma postura de gestão do rebanho a ser construído como dócil e obediente.

HISTÓRIA ENTRE OS SÉCULOS XIX- XX E A REVOLUÇÃO DOCUMENTAL.

Para pensarmos e realizarmos o campo histórico, busca-se trabalhar com a problematização do que foi produzido enquanto sentido histórico pautado em uma história delineada como linear, causal e metódica, a qual sofreu inúmeras transformações no decorrer dos séculos XIX e XX. O debate histórico nasceu em um tenso e amplo debate de como elaborar e analisar a história em uma discussão da atualidade e da modernidade.

Diante das questões metodológicas, a proposta é de interrogar práticas discursivas e não discursivas a partir de um movimento de diversas correntes historiográficas, às quais desencadearam o processo de reformulação tanto teoricamente quanto na esfera metodológica. Estudar as fontes e manejá-las é uma perspectiva de pensar o presente e o passado para nos analisar no futuro também. Ademais, há um trabalho significativo com o método de estudo do passado, visando ampliar o objeto histórico e as diferentes formas de problematização da

subjetividade no tempo e no espaço é a busca de interrogação das práticas.

Dito isto, vale nos lembrar que há um plano de táticas, estratégias e movimentos na teoria da história trazendo elementos da sociedade que, durante os séculos XVII e XVIII e, sobretudo, do século XIX em diante, os valores iluministas, na modernidade, que ganhara uma reverberação necessária para o surgimento de racionalidades históricas como o positivismo, historicismo e, posteriormente, o materialismo histórico, entre outras teorias da história.

As correntes historiográficas, segundo Barros (2011) foram perpetuando um modelo de método respaldado, em especial, pelas preposições que seriam constitutivas dos saberes científicos. Neste sentido, o positivismo trazia a busca da universalização da história, tentando propor leis gerais para reger a sociedade na busca do objetivismo. Ao associar o metódico e epistemológico das chamadas ciências naturais, a historiografia estabelece uma ideia de neutralidade do historiador.

Em contraposição, havia uma corrente historicista que priorizava fatores idealistas considerados mais subjetivos de interpretação dos chamados fatos históricos com fundamentos epistemológicos de uma perspectiva mais particular que se distanciava das ciências naturais e seus postulados. Havia uma afirmação de negar a possibilidade de existência de leis de caráter geral. Segundo Barros, havia

> [...] paradigmas, por vezes encaminhados através de "escolas históricas" especificas, constituem de fato a ponta mais evidente do imenso iceberg teórico que começa a se consolidar no oceano historiográfico do século XIX. São estes paradigmas _ o Positivismo e o Historicismo _ e, mais adiante, um terceiro paradigma, que é o do Materialismo Histórico, que começam a trazer uma irresistível solidez teórica ao trabalho dos historiadores profissionais. A sua compreensão neste sentido, mostra-se fundamental para um adequado entendimento sobre o que é a Teoria da História. (Barros, 2011, p. 24).

Deste modo, é possível perceber a construção de um saber que fosse capaz de diagnosticar o tempo das descontinuidades e rupturas, propondo uma análise historiográfica que proporcionaria um conhecimento histórico. Apoiando-se em fontes documentais e factuais que

deixariam marcas importantes na institucionalização do saber, em termos de sua sistematização metodológica e, principalmente, na sua relação com os documentos oficiais, oriundos das instituições estatais. (Barros, 2012).

Ademais, havia uma passagem para o século XX, a pesquisa histórica passaria a seguir outros modos de vida no campo das memórias na pesquisa ao explorar de maneira mais concisa o que Bloch (2001) denominava de "vestígio". Apoiando-se em estudos interdisciplinares do estudo sobre o tempo passa a reconstruir as análises do passado com um sentido de problematizar a documentação histórica difundindo uma analítica do passado de forma a pensar determinadas conjunturas e subjetividades, como cita Bloch:

> Como primeira característica, o conhecimento de todos os fatos humanos no passado, da maior parte deles no presente, deve ser, um conhecimento através de vestígios. Quer se trate das ossadas emparedadas nas muralhas da Síria, de uma palavra cuja forma ou emprego revele um costume, de um relato escrito pela testemunha de uma cena antiga, o que entendemos efetivamente por documentos senão um "vestígio", quer dizer, a marca, perceptível aos sentidos, deixada por um fenômeno em si, mesmo impossível de captar? (Bloch, 2001, p. 73)

Destarte, observa-se que a Escola dos Annales, nota-se que Bloch se tornou um dos fundadores relevantes e expressivos que iria se perpetuar o que ficará conhecido como "revolução documental" ao inaugurar como seria a expressão taxada de *Nova História,* que estabelecia as práticas voltadas para os parâmetros de pesquisa, delimitando conceitos, como de *História Total*, *História Problema* e determinados modelos de realização de tratamento do tempo de reconhecimento da pluralidade das durações históricas tanto em termos de curta e longa duração na ênfase no aspecto coletivo. (Barros, 2012, p. 103).

Na historiografia houve grande impacto do movimento que foi construído como Escola dos Annales foi responsável pela revolução historiográfica do século passado, a partir das dinâmicas de pesquisa, contribuindo para a disseminação da história como ferramenta fundamental para a compreensão social, política e cultural do passado – e do presente.

Houve a contribuição dos estudos de Michel Foucault na análise genealógica da possibilidade de se estudar o passado e suas múltiplas faces, ao salientar os passos da pesquisa histórica-documental, buscando delimitar diferentes práticas com seus campos de forças que atuam na produção da verdade e do saber em termos de dominação e submissão de uma diversidade de saberes.

A PESQUISA GENEALÓGICA, HISTÓRICA E A DOCUMENTAÇÃO.

A genealogia surge a partir das indagações da filosofia em marteladas em Nietzsche na relação com a emergência dos objetos. No texto publicado na coletânea em *Microfísica do Poder*, intitulado *Nietzsche, a genealogia e a história*, Michel Foucault (1979) busca a história das batalhas e as lutas locais. Os estudos históricos se estabeleciam a partir de preposições contínuas e que correspondiam a uma ideia de lógica linear de cunho evolutivo. A genealogia traz a possibilidade de criticar a história nacionalista, o historicismo e a história positivista. Em suma, a pesquisa genealógica "permite realizar efetivamente uma pesquisa histórica, na qual as noções ligadas ao conceito de origem assumem significados opostos ao das fundações originais que buscam marcos fundamentais para a comprovação da exatidão essencial das coisas" (Resende, 2020, p. 338).

A análise genealógica, conforme Foucault está interessada em demarcar nos percursos acidentais, mapeando os acasos das lutas e se ocupa de cartografar a relação das forças que resultavam os acontecimentos a partir da diferença. Assim, essa resultante seria responsável pela criação de discursos historicamente na luta para as verdades, mas que no processo de validação, termina por sujeitar outros discursos. Logo, a genealogia traz a história dos combates em análise dos deslocamentos e as rupturas.

Para Foucault, havia a visibilidade dos saberes que foram subsumidos pelas visões que dominavam e totalizavam a história das lutas no presente (Resende, 2020). A busca pela singularidade dos acontecimentos era uma atividade genealógica de ação pacientemente documentária, em uma análise minuciosa (Foucault, 1979).

A genealogia busca ativar os saberes locais, traçando a insurgências das lutas das verdades esquecidas e desvalorizadas nas práticas de submissão dos modos sujeitados de existência. Portanto, é possível fazer a genealogia da história nas relações de poder, problematização a hierarquização da verdade, ordenando os discursos (Faé, 2004). A genealogia analisar as relações entre o poder e saber, interrogando as condições políticas para a produção da verdade.

> A genealogia, é, assim, direcionada para o estudo das formas de saber atravessadas por relações de poder. Portanto, pode-se entender a abordagem genealógica de Foucault como investigação histórica das manifestações, tecnologias e estratégias de poder em suas relações com o saber. (Resende, 2020, p. 340).

Essa noção de tecnologias e estratégias para a análise da relação saber-poder é constituída por Foucault através da construção do que ele chama de *dispositivos*, conceituado dentro de um "conjunto decididamente heterogêneo, que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas" (Lemos e Cardoso Jr, 2009, p. 355).

Os dispositivos e engrenagens de poder, saber e subjetivação implicava em problematizava as práticas discursivas e não discursivas, em termos da analítica das relações de poder e saber. Havia uma institucionalização das práticas com processos de apagamento, controle e a filtragem do que se fala, pensa, produz e assinala a circulação dos regimes de verdade. (Lemos e Cardoso Jr., 2009).

Para Foucault (1979), a análise de poder traz a delimitação de *emergência*, e ao destacarmos as forças que colaboram para criação desses discursos em uma prática social heterogênea, que se constitui historicamente. Ao citar os documentos como dispositivos da produção da verdade, levamos em conta as forças que se associam na manutenção do saber-poder.

Portanto, Lemos e Cardoso (2009) citam que Foucault associa o nascimento da clínica como forma de estabelecer uma relação de poder sobre os corpos, ao passo que recairia sob técnicas de disciplina, tais como: o controle do tempo, a vigilância do espaço, a demarcação

do exame, a análise da hierarquia e a normatização. Segundo Foucault (1979), cria-se a análise dos documentos que reproduz os saberes de maneira a classificá-los, compará-los e a sujeitá-los em processos de dominação de poder e saber. Foucault (1999, p. 159) ressalta que:

> [...] a criança, o doente, o louco, o condenado se tornaram, cada vez mais facilmente a partir do século XVIII e segundo uma via que é a da disciplina, objeto de descrições individuais e de relatos biográficos. Esta transcrição por escrito das existências reais funciona como processo de objetivação e de sujeição.

Havia a institucionalização do saber como práticas de poder em termos de uma metodologia genealógica, no controle do corpo, da disciplinarização de subjetividades e na docilização dos modos de vida. Deste modo, havia a materialização documental dos procedimentos de controle social que implicava pensar documentos como monumentos. Podemos citar como a Escola dos Annales trouxe o campo das práticas de poder, de saber e de subjetivação para interrogar o cotidiano genealogicamente.

EDUCAÇÃO E HISTÓRIA: PODER DISCIPLINAR, DOCILIZAÇÃO E RELAÇÕES DE PODER-SABER.

De acordo com Resende (2020, p. 343), há tanto na educação como na história "campos de disputas, de embates, de relações de força" e cabe ao genealogista questionar acerca do objeto histórico-educacional na concepção analítica da perpetuação dos lugares da memória, abordando os resultados da conjunção de forças políticas.

As investigações no campo educacional têm desempenhado uma preocupação histórica analítica das diferenças nas práticas concretas em que havia a demarcação da multiplicidade que estimula debates sobre a própria esfera das relações de forças em termos de heterogeneidade de grupos sociais de saberes e poderes. Há uma história do espaço permeada pela trama das forças em um entrecruzamento das práticas. A preocupação em estudar historicamente as práticas raras e singulares em sua heterogeneidade traz a história da educação com a

delimitação das forças traçadas em uma dimensão dos saberes e poderes em emergência e proveniência.

A história da educação permite demarcar as transformações educacionais a partir das plantas arquitetônicas, dos arquivos monásticos, dos documentos de ordens religiosas, arquivos médicos e jurídicos. Havia e há uma análise genealógica de saberes, de poder e da problematização de valores. Nesse contexto, é possível assinalar como a educação se torna crucial, delimitando as práticas de poder, de saber e de subjetivação.

> O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível (Foucault, 1999, p. 223-224).

Dito isto, a genealogia na história da educação permitiu e possibilitou assinalar a produção documental em um diagnóstico da relação de poder e saber no campo da exclusão e da inclusão no processo de normalização na construção da verdade, fazendo da educação como um dispositivo que perpetua processos de subjetivação. Deste modo, a preocupação com a história da educação e a disseminação de saberes, poderes e subjetivação.

As reformas educacionais estiveram na pauta das transformações ocasionadas pelo novo regime seu modo de operar as mudanças direcionadas ao governo das condutas na educação historicamente em termos de vigiar e punir. traria benefícios de ambos os lados, “A vigilância torna-se um operador econômico decisivo, na medida em que é ao

mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar" (Foucault, 1999, p. 200).

Foucault (1999) percebeu como as práticas concretas da produção da organização da educação histórica trazia os saberes, os poderes e subjetividades vindo como produção de controles docilização e disciplina. A genealogia busca demarcar as batalhas nas lutas da insurreição dos saberes sujeitados.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM LA SALLE E A PEDAGOGIA DISCIPLINAR.

A pesquisa do tempo histórico e sua compreensão sempre foi alvo dos mais diversos campos metodológicos que compõem a historiografia. Formular métodos para o estudo do passado e das transformações culturais, sociais e políticas, tornou-se tarefa necessária para estabelecer o governo das condutas. A pesquisa genealógica proposta nos estudos de Michel Foucault, direcionou o estudo histórico por um viés que não seguia as continuidades e a linearidade da história tradicional e trazia o campo das descontinuidades.

Para Foucault (1999), propôs um modelo de investigação que valorizava todo saber que havia sido rejeitado na construção do discurso e observava como as forças eclodiam em um embate na produção da verdade. Para esse modelo de pesquisa histórica, denominado de genealogia, Foucault ressalta a importância de investigar a documentação criada como resultado do processo de validação da verdade. Deste modo, a história da educação na genealogia, havia a análise das práticas em hospitais, hospícios, leis, prisões, assim como a escola, seriam instituições criadas para perpetuar o controle social, baseados em uma disciplinarização dos corpos e da conduta social.

Destarte, a educação traz a história das práticas de saber, de poder e subjetivação na crítica à vigilância, à punição, ao controle do tempo e dos corpos no espaço. Foucault (1999) fez a crítica das instituições disciplinares, entre elas, as escolas e a educação como modo de conduzir condutas e tentar governar os corpos e subjetividades na análise histórica da escolarização em termos de poder e saber punitivos e de

controle por meio das tentativas de história do espaço educativo, do governo de estudantes e da análise da observação escolar.

O interesse de Michel Foucault por fontes históricas da igreja se deu em contextos de análise da história da produção da subjetividade na relação entre verdade e governo das condutas, sobretudo, na análise da historiografia do cristianismo, especialmente, das práticas realizadas nos monastérios de formação do sujeito (Candiotto, 2012). Haveria uma nova arte de governar. O foco de Foucault pelo cristianismo, ou mais exatamente, história do sujeito (Chevalier, 2012).

Durante o século XVII, João Batista de La Salle, na França, buscava construir técnicas e modos de vida para educar crianças e adolescentes com guias educativos repletos de propostas voltadas ao pastoreio de condutas na escola por meio da educação regulada em termos de uma organização da escola e do ensino moderno. Esta pedagogia era criada como governo das condutas fundavam a escola por meio de modelos de salvação das almas e disciplina pautada na utilidade e docilização dos corpos (Justo, 2003).

As situações de calamidade, morte, guerras, fome, miséria e alta mortalidade infantil vinham repletas de tentativas de governo das condutas. Tanto a nobreza quanto o clero católico estavam ligados a controlar as condições concretas de vida da população, sobretudo, por meio da ideia de normalizar e disciplinar a educação e o processo de desenvolvimento humano eram precários, com alto índice de mortalidade infantil, principalmente, nos anos iniciais da vida, o que implicava em baixa longevidade (Poutet; Pungier, 2001).

A obra de La Salle teve grande repercussão pedagógica por meio de uma forte presença cotidiana na educação. Diante das desigualdades sociais e econômicas, havia uma forte incidência de hierarquização da sociedade com a nobreza e o clero, trazendo efeitos de desigualdade intensa. Havia uma divisão de classes e estamentos forte que demarcava as relações e o acesso à educação (Justo, 2003).

As igrejas eram organizadas em paróquias que se dirigiam à população em situação de grande miséria. Havia uma lógica de caridade e assistência dirigida às crianças e adolescentes que viviam em condição de mendicância. Havia um cadastro das pessoas pobres que visava oferecer auxílios que fossem refúgios para diminuir a ausência de

recursos para mantimentos e toda sorte de desgraças vividas. Não havia acesso às escolas e, raramente, as famílias tinham demandas por escolas. (Poutet; Pungier, 2001).

Os irmãos lassalistas desenvolveram metodologias, didáticas e avaliações voltadas à educação e à organização escolar focada na caligrafia, na ordem e docilidade dos corpos. Era o objetivo de La Salle oferecer limites, ensinamentos sobre organização da vida e da rotina diária. A partir desse período, havia a busca de qualificação dos(as) mestres e um currículo sobre docência e formação. Assim, emergem os cursos que passaram a ser chamados de magistérios para formar professores(as) (Justo, 2003).

A obra de La Salle se tornou vasta no século XVII com a publicação de manuais pedagógicos. A formação para a vida urbana e o acesso à escrita e à leitura era uma preocupação voltada ao controle da vida social. La Salle passou a abrir várias escolas, construindo manuais de como realizar a formação. As escolas eram financiadas pelos párocos e tinham uma preocupação em oferecer atenção para crianças pobres e visava impactar suas famílias (Compagnoni, 1980).

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Finaliza-se esse texto, assinalando que Michel Foucault (1999) estudou arquivos da formação da pedagogia em La Salle que era voltada para vigiar e punir os corpos, principalmente, de crianças e adolescentes no nascimento da escola na modernidade voltada à educação e da invenção tanto da formação docente quanto da pedagogia. Neste contexto, observa-se que a história da educação e da pedagogia, especialmente, é marcada pela disciplina, controle, vigilância, normalização, docilização, sanção disciplinar e tentativas de realização do controle dos corpos no tempo e no espaço (Carrete, 2000).

A pedagogia ligada aos monastérios e ao poder pastoral trazia uma esfera de exercício disciplinar e de vigilância generalizada para o centro da construção da sociedade na modernidade, em especial, na produção da subjetividade por regimes de verdade baseados nos dispositivos de confissão. A história da educação trazia e ainda traz as práticas

de governamentalidade como poder pastoral em exercícios espirituais de uma tecnologia de si e com a cidade (Chevalier, 2012).

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da história II: os primeiros paradigmas; positivismo e historicismo.** Petrópolis: Vozes, 2001.

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História: a Escola dos Annales e a Nova História**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BRASIL. **Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 246, de 21 de fevereiro de 2019. Institui o "Programa Escola sem Partido"**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: < https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752 >.

BRASIL. **Lei nº 5692/71 de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências**. Brasília, DF, 11 de agosto de 1971.

CANDIOTTO, C. As religiões e o cristianismo na investigação de Foucault: elementos de contexto. In: CANDIOTTO, C.; SOUZA, P. (orgs.). Foucault e o cristianismo. Belo Horizonte: Autêntica, p. 15-22, 2012.

CARRETTE, J. **Foucault and religion: spiritual corporality and political spirituality**. London / New York: Routledge, 2000.

CHEVALIER, P. O cristianismo como confissão em Michel Foucault. Trad. Pedro de Souza e Maria José Werner Salles. In: CANDIOTTO, C.; SOUZA, P. (orgs.). **Foucault e o cristianismo.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 45-55, 2012.

COMPAGNONI, Ivo Carlos. **História dos Irmãos Lassalistas no Brasil.** Canoas: Editora La Salle, 1980.

FAE, Rogério. A genealogia em Foucault. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 409-416, set./dez. 2004. Disponível: < https://www.scielo.br/j/pe/a/SmBLvMwcKwDZthfBJPNXBcM/?format=pdf&lang=pt >.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad.: Laura Fraga de A. S. São Paulo: Edições Loyola. 2014.
FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 41ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013.
FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: a história da violência nas prisões.** Petrópolis, RJ: Vozes. 1999.
FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização: Roberto Machado. 2ª Ed. RJ: Paz e Terra. 2015.
FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France** (1977-1978). Trad.: Eduardo Brandão. SP: Martins Fontes. 2008.
JUSTO, Henrique. **La Salle: patrono do magistério, vida, escritos, inovações pedagógicas**. 5ª Edicão. Porto Alegre: Salles, 2003.
LEMOS, F. C. S.; Cardoso Júnior, H. R. (2009). A genealogia em Foucault: uma trajetória **Psicologia & Sociedade**, 21(3), 353-357.
LIMA, Bruno Jáy Mercês de; LEMOS, Flávia Cristina Silveira; CORREA, Michelle Ribeiro. Genealogia e governamentalidade na pesquisa documental em psicologia a partir de Michel Foucault. **Dialogia**, São Paulo, n. 40, p. 1-26, e20879, jan./abr. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.5585/40.2022.20879
MATTOS, A. R. et. al. **"Escola sem Partido" ou educação sem liberdade?** Degenera UERJ; Rio de Janeiro, jun. 2016
PAVIANI, Bruno. Educação moral e cívica na ditadura militar brasileira: uma tentativa de legitimar o poder (1969-1971). **Anais do XV Encontro Estadual de História "1964-2014: Memórias, Testemunhos e Estado"**, 11 a 14 de agosto, UFSC, Florianópolis/SC, 2014.
PICOLI, Bruno A.; RADAELLI, Samuel M.; Tedesco, Anderson L. Anti-intelectualismo, neoconservadorismo e reacionarismo no Brasil contemporâneo: o movimento escola sem partido e a perseguição aos professores. **Rev. FAEEBA** – Ed. e Contemp., Salvador, v. 29, n. 58, p. 48-66, abr./jun. 2020 ; DOI: < http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n58.p48-66 >.

POUTET, Yves; PUNGIER, Jean. **La Salle e os desafios de seu tempo.** (tradução Henrique Justo) Canoas: La Salle, 2001.
RESENDE, Haroldo. A genealogia de Michel Foucault e a história como diagnóstico do presente: elementos para a História da Educação. **Cadernos de História da Educação**, v.19, n.2, p.335-44, 2020.
RODRIGUES, E.; FILHO, Geraldo Inácio. Educação Moral e Cívica e Ensino de História, aportes disciplinares de formação: um estudo comparado. In. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.45, p. 139-152, mar. 2012. 139-152.
SALLE, João Batista de. **Guia das Escolas Cristãs.** Canoas: Editora Unilasalle, 2012.
SENELLART, M. Verdade e subjetividade: uma outra história do cristianismo? Tradução de Cesar Candiotto e Pedro de Souza. In: CANDIOTTO, C.; SOUZA, P. (orgs.). **Foucault e o cristianismo**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 73-92, 2012.
SILVA, John L. L. E.; DE FREITAS, Felipe S. Cultura escolar e a ditadyra civil-militar: disciplinarização, subjetividade e biopolítica. In: LEMOS, Flávia C. S.; GALINDO, Dolores; GASTALHO, Pedro Paulo Bicalho de; et. al. (Orgs.) **Foucault, Deleuze, Guattari e Lourau: encontros com a arqueogenealogia e análise institucional**. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2021, v. 14, p. 683-694.

O ensino de sociologia no Ensino Médio e a lei 10.639/03

Lívia Valeska Santana Souza

Cloves Barbosa

INTRODUÇÃO.

Este artigo apresenta uma breve revisão bibliográfica sobre o ensino das Ciências Humanas e Sociais, especialmente a Sociologia no ensino médio, pois a mesma se consolidou como um projeto intelectual desafiador. Para uns, ela representa uma poderosa arma para cada contexto histórico e político de cada época para outros, manifestação teórica dos movimentos sociais revolucionários. Como afirma Leite (2018), a história da presença da Sociologia como disciplina escolar é marcada pela intermitência entre obrigatoriedade, facultatividade e completa ausência.

Essa revisão bibliográfica é fruto de uma proposta de trabalho final de duas disciplinas do programa de pós-graduação ProfSocio da UNIFESSPA, onde a disciplina Metodologia de pesquisa proporcionou um conhecimento atrelado com técnicas que possibilitem orientar uma pesquisa cientifica e com a disciplina Metodologia de Ensino, como norteadora desse processo ensino aprendizagem numa perspectiva teórica, metodológica e analítica voltada para uma reflexão de temáticas sociológicos. Destaco assim, os artigos socializados na disciplina Feijó (2012) e Leite (2018) que contribuíram positivamente para refazer esse caminho de volta, esse levantamento histórico para que hoje em pleno século XXI pudéssemos entender o processo da institucionalização da disciplina de Sociologia no ensino médio. Outro ponto desafiador proposto foi dialogar nessa revisão bibliográfica com o nosso tema de pesquisa da dissertação que é a Presença/ausência da

Lei nº 10.639/03 no livro didático de sociologia, esse tema será subsidiado principalmente pelas ideias e a importância dos estudos de Karl Marx (1818-1883), para ele a "riqueza das sociedades em que domina o modo de produção capitalista aparece como uma 'imensa coleção de mercadorias'" (Marx, 1996, p. 165). Assim, essa revisão bibliográfica abordará essa relação entre o livro didático, a sociedade capitalista e o racismo no contexto brasileiro, à luz da Lei n.º 10.639/2003.

O ensino de sociologia no Brasil revela uma área em constante desenvolvimento, marcada por debates e reflexões sobre sua relevância, metodologias, desafios e novas perspectivas para o futuro. Pois ela visa contribuir para formação do pensamento crítico e cidadão e é um importante instrumento de construção para uma educação libertadora, deve ser compreendida por suas lutas históricas para ser inserida no currículo escolar do ensino médio. Diante disso, o objetivo aqui é traçar uma breve linha do tempo sobre um breve recorte histórico da constituição e institucionalização da sociologia no Brasil e proporcionar uma reflexão de como se deu essa inclusão do ensino de sociologia no currículo escolar e apresentar um diálogo para uma compreensão histórica e social desse processo com relação à lei 10.639/03 onde torna se obrigatório o estudo da história e cultura afro brasileira e africana.

O processo de ensino-aprendizagem da Sociologia não é neutro nem desprovido de influências estruturais; ao contrário, ele é atravessado por relações de poder que refletem os interesses dominantes da sociedade. A seleção dos conteúdos curriculares, a forma como são abordados e os objetivos pedagógicos estabelecidos dialogam com uma determinada concepção de mundo. Nesse sentido, a Sociologia, quando ensinada de forma acrítica e descontextualizada, corre o risco de reproduzir as desigualdades sociais ao invés de questioná-las, ocultando os conflitos estruturais que organizam a vida social. Como destacam Pereira e Santos (2019), os desafios enfrentados pela disciplina no ensino médio incluem a superficialidade dos conteúdos e a limitação de tempo, o que dificulta a construção de uma consciência crítica por parte dos estudantes.

As diretrizes curriculares e os materiais didáticos refletem disputas ideológicas em torno da função da educação escolar. O currículo oficial

muitas vezes privilegia uma abordagem conteudista e despolitizada, que enfraquece o papel crítico da Sociologia ao reduzir a disciplina a um conjunto de definições e classificações. Tal processo está inserido em uma lógica educacional que prioriza competências técnicas em detrimento da formação cidadã, como observa Feijó (2012), ao refletir sobre a inserção do ensino médio nas engrenagens da lógica do capital. A educação, nesse contexto, torna-se funcional ao mercado, e a Sociologia perde sua capacidade de promover a reflexão sobre as estruturas sociais e as formas de dominação que perpassam o cotidiano dos sujeitos desde a sua fundação no Brasil. Como podemos constatar na passagem a seguir:

> Dessa forma, a pretensão do ensino de Sociologia durante as primeiras décadas do século XX irá voltar-se para a formação de uma elite dirigente que precisaria aprender a lidar com os desafios impostos com as transformações pelas quais vinha passando o Brasil, sendo necessário que as novas lideranças compreendessem a totalidade desse processo e encontrassem o caminho para a efetiva modernização do país. (Feijó, 2012, p.136)

O trecho de Feijó (2012, p. 136) evidencia como o ensino de Sociologia, nas primeiras décadas do século XX no Brasil, esteve atrelado a um projeto político-pedagógico elitista, voltado para a formação de uma classe dirigente capaz de conduzir o país rumo à modernização. Essa perspectiva revela uma compreensão funcionalista e instrumental da Sociologia, cujo objetivo era fornecer às novas lideranças as ferramentas teóricas e analíticas para gerir as rápidas transformações sociais, econômicas e culturais do período. Em vez de promover uma formação crítica e emancipatória para amplos setores da população, o ensino sociológico foi inicialmente monopolizado pelas elites, contribuindo para a manutenção das desigualdades estruturais e da exclusão das classes populares no debate sobre os rumos do país. Esse uso estratégico da Sociologia reforça a importância de repensar seu ensino hoje sob uma ótica crítica e inclusiva, comprometida com a justiça social e a superação das heranças autoritárias.

Há movimentos e propostas que buscam tensionar essa lógica e fortalecer o potencial emancipador da Sociologia no ambiente escolar.

Isso passa pelo reconhecimento da importância de uma abordagem pedagógica que valorize os saberes dos estudantes, o contexto local e as experiências vividas nas periferias sociais. Macedo e Engeroff (2021) apontam para a relevância dos debates travados entre educadores de Ciências Sociais, que têm buscado formas de democratizar o ensino da disciplina e de superar os entraves impostos por uma estrutura escolar marcada por hierarquias epistemológicas e burocracias normativas, como podemos constatar a seguir:

> No caso brasileiro, a trajetória da Sociologia após os anos de 1980, período em que reacendem os debates pelo retorno de sua obrigatoriedade no ensino básico, é paradigmática para a discussão nas possibilidades da disciplina de Sociologia e das áreas que a acompanham, especialmente demarcadas através dos diferentes documentos curriculares, com seus conteúdos e metodologias. É dizer que a construção dos currículos é permeada por relações de poder (APPLE, 1989; MOREIRA, SILVA, 2008), o que implica nas disputas de diferentes agentes e instituições, na hierarquia entre disciplinas e nas lutas pelo estabelecimento dos conhecimentos próprios de cada área. (Macedo e Engeroff, 2021, p. 71).

Macedo e Engeroff (2021) destacam a complexidade que envolve a consolidação da disciplina de Sociologia no ensino básico brasileiro, especialmente a partir da década de 1980, quando se intensificam as disputas pela sua obrigatoriedade. Os autores apontam que essa trajetória é marcada por relações de poder que atravessam a construção curricular, conforme analisado por Apple (1989) e Moreira e Silva (2008), revelando que os currículos não são neutros, mas produtos de embates entre diferentes grupos sociais, políticos e acadêmicos. Tais disputas se manifestam tanto na hierarquização das disciplinas quanto na definição dos saberes considerados legítimos. Nesse contexto, o ensino de Sociologia assume um papel estratégico, não apenas como conteúdo formativo, mas como espaço de tensão, onde se negocia a presença de uma perspectiva crítica e reflexiva diante das tentativas de instrumentalização e esvaziamento político de seu potencial educativo. Assim, a disciplina torna-se campo privilegiado para a discussão sobre os sentidos da educação em uma sociedade democrática.

A formação docente é outro elemento fundamental nesse processo, pois o modo como os professores de Sociologia compreende seu papel interfere diretamente na maneira como os conteúdos são trabalhados em sala de aula. Oliveira, Bodart e Campos (2024) alertam para a necessidade de historicizar o ensino das Ciências Sociais, entendendo-o como resultado de lutas políticas e epistemológicas que tensionam o lugar da disciplina na escola. Os professores, portanto, atuam em uma zona de tensão entre a reprodução e a resistência, sendo agentes potenciais de transformação, desde que contem com condições adequadas de formação, planejamento e liberdade pedagógica. Em sua reflexão Oliveira, Bodart e Campos (2024) são categóricos quando afirmam que,

> Bem sabemos que ao menos desde os anos de 1990, os estudos relativos à cultura escolar e, sobretudo, àqueles destinados à história das disciplinas escolares vêm dinamizando sobremaneira o conhecimento sobre as práticas e as representações dos saberes institucionalizados e, também, sobre os usos cotidianos dos/nos livros didáticos. Justamente por isso, entendemos que um dos grandes desafios enfrentados pelos que se debruçam sobre a história do ensino de Ciências Sociais daqui por diante é justamente se apropriar da vasta bibliografia produzida sobre o assunto *cultura escolar* dentro do campo da História da Educação, procurando incorporar as ricas discussões a respeito dos significados dos livros didáticos para além da ideia de meros "currículos editados" ainda presentes na história do ensino de Ciências Sociais (Julia, 2001; Escolano Benito, 2011; 2017; Chervel, 1990; Souza-Chaloba, 2000). (Oliveira, Bodart e Campos, 2024, p. 8).

Oliveira, Bodart e Campos (2024, p. 8) sublinham a relevância dos avanços nos estudos sobre cultura escolar e história das disciplinas, especialmente no que diz respeito ao ensino das Ciências Sociais. Desde os anos 1990, esses campos têm contribuído significativamente para a compreensão das práticas pedagógicas e das representações dos saberes no contexto escolar, deslocando o olhar para além dos conteúdos formais e valorizando os usos sociais e simbólicos dos livros didáticos. Os autores apontam como desafio atual a necessidade de que os pesquisadores do ensino de Ciências Sociais se apropriem

criticamente dessa produção, superando leituras simplificadas que reduzem os manuais escolares a meros reflexos de currículos oficiais.

Refletir sobre os mecanismos de poder no ensino da Sociologia implica reconhecer que o processo educativo é atravessado por relações de classe, raça, gênero e território. O desafio está em construir práticas pedagógicas que não apenas revelem essas estruturas, mas que também incentivem o protagonismo dos estudantes na construção de alternativas sociais. A Sociologia escolar, nesse sentido, deve se afirmar como um espaço de disputa simbólica e de formação crítica, capaz de contribuir para a leitura do mundo e a ação transformadora dos sujeitos sociais.

Para uma educação libertadora, faz-se necessário optar por uma tendência pedagógica que reflita e dialogue com as ideias de Karl Marx, especialmente ao se considerar sua crítica radical às desigualdades estruturais do sistema capitalista. A pedagogia crítica proposta por Marx parte da compreensão de que a educação não é neutra, mas profundamente inserida nas lógicas da dominação de classe, sendo, portanto, um instrumento estratégico na luta por transformação social. A educação, neste viés, deve proporcionar aos sujeitos condições para interpretar e transformar a realidade em que estão inseridos, superando as formas de alienação e exclusão social impostas pelas estruturas capitalistas.

Nesse sentido, a tendência progressista de cunho crítico-social dos conteúdos, fundamentada no materialismo histórico-dialético, destaca-se como um referencial teórico e metodológico essencial à formação de sujeitos históricos. Como afirmam Pereira e Santos (2019), é preciso romper com um ensino médio voltado apenas à preparação técnica, resgatando o papel da Sociologia enquanto espaço privilegiado de análise crítica da realidade social. A metodologia dialética, ao propor a articulação entre o conhecimento escolar e a vivência dos estudantes, contribui para uma educação que se estrutura a partir das contradições concretas da vida cotidiana, tendo como horizonte a emancipação intelectual e social.

Essa proposta ganha ainda mais sentido quando se observa o processo de mercantilização da educação, em que disciplinas das Ciências Humanas, como a Sociologia, são frequentemente esvaziadas de

conteúdo crítico e reduzidas a um repertório conteudista e superficial. Feijó (2012) evidencia que a lógica do capital impõe um modelo educacional voltado à formação de trabalhadores ajustáveis ao mercado, em detrimento da formação cidadã e reflexiva. Diante disso, a pedagogia dialética atua como contraponto a essa racionalidade utilitarista, ao defender que o processo educativo deve possibilitar a compreensão crítica das relações sociais, econômicas e políticas que estruturam a sociedade.

Ao tratar da construção histórica do ensino das Ciências Sociais, Oliveira, Bodart e Campos (2024) indicam que a institucionalização dessa área no currículo escolar esteve sempre tensionada por disputas entre diferentes projetos de educação. Eles demonstram que, apesar da inclusão formal da Sociologia na grade curricular, ainda persistem resistências à sua efetivação como instrumento de leitura crítica da realidade. Isso reforça a necessidade de que sua abordagem metodológica vá além da simples transmissão de conceitos e teorias, buscando a formação de um sujeito autônomo, capaz de intervir na sociedade.

Complementando essa perspectiva, Macedo e Engeroff (2021) argumentam que o ensino das Ciências Sociais deve ser atravessado por uma pedagogia crítica, comprometida com a democratização do conhecimento e com a valorização das experiências dos estudantes. Ao problematizar as formas tradicionais de ensinar Ciência Política e Sociologia, as autoras defendem a articulação entre os saberes escolares e os saberes populares, ampliando os horizontes epistemológicos do currículo. Isso implica romper com modelos pedagógicos centrados na autoridade do professor e na reprodução de conteúdos descontextualizados, em favor de práticas educativas dialógicas e participativas.

Para consolidar uma educação verdadeiramente libertadora e transformadora, é imprescindível adotar uma pedagogia que reconheça as contradições do mundo social como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem. Tal perspectiva não apenas denuncia as desigualdades, mas também propõe caminhos de superação por meio da conscientização crítica e da ação coletiva. A tendência progressista crítico-social, ao se orientar pelos princípios do materialismo histórico-dialético, oferece uma base sólida para que o ensino da

Sociologia contribua efetivamente para a formação de sujeitos críticos e engajados na transformação da sociedade.

Nessa perspectiva e em um debate sociológico em nível nacional o nascimento da sociologia deve se a crise gerada pela Revolução Industrial (1760) no campo econômico, pela Revolução Francesa (1789) no campo político e no campo social pela nova visão de mundo imposta pelo sistema capitalista. Neste sentido e por ser considerada uma ciência relativamente nova, visto que seu desenvolvimento e institucionalização datam dos acontecimentos sociais, econômicos, políticos e culturais das sociedades modernas.

Para Feijó (2012) a influência do pensamento positivista no processo de desagregação da sociedade escravocrata e senhorial que se deu a incorporação da sociologia à cultura brasileira, inicialmente nos primeiros cursos voltados à formação de professores, sob a influência de Augusto Comte. Dessa forma, o "desmonte" da estrutura social brasileira predominante até o século XIX foi de grande importância para o desenvolvimento da sociologia no Brasil, com base na influência dos movimentos abolicionistas na formação do seu horizonte intelectual. Importante ressaltar que Augusto Comte foi um filósofo francês fundador do positivismo e foi o primeiro a utilizar o termo sociologia (originalmente "physiquesociale" ou "física social") para designar o estudo cientifico da sociedade, uma corrente que defendia o uso de métodos científicos para compreender e organizar a sociedade por isso, Comte foi considerado o pai da Sociologia pois acreditava que a sociologia deveria entender as leis sociais para reformar a sociedade, promovendo ordem e progresso lema que inclusive inspirou a bandeira do Brasil que perdura até os dias atuais.

No Brasil a sociologia passou por várias instabilidades e pesquisas da sua produção acadêmico-cientifico para que sua institucionalização se tornasse uma realidade na vida de vários estudantes do ensino médio como mostra as pesquisas de Leite (2018) que identificou e analisou publicações online em Anais de três eventos organizados pelas seguintes sociedades científicas: ANPOCS (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais), ANPED (Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação) e SBS (Sociedade Brasileira de Sociologia). Onde observou-se a escassez ou a quase

inexistência nos debates sobre educação respectivamente na ANPOCS e ANPED, mas é na SBS que o debate alcança sua relevância.

A presença da Sociologia em solo brasileiro remonta a iniciativas advindas de Rui Barbosa, que em 1882 propunha a entrada da disciplina nos cursos de Direito, formação de militares e, também, na escola secundária, nos seguintes termos: Elementos de Sociologia e Direito Constitucional, na escola secundária e, nas Faculdades de Direito, Sociologia ao invés do Direito Natural (Leite, 2018).

É importante ressaltar que os estudos e a atuação e influência intelectual e política de Rui Barbosa e Benjamin Constant foram passos fundamentais para abrir um leque de discussões sobre o positivismo no Brasil pois foi essa corrente de pensamento que contribuiu para a institucionalização da sociologia como disciplina escolar. Os dois intelectuais foram influenciados pelas ideias de Augusto Comte e que trouxeram para o Brasil essa discussão no meio militar e educacional principalmente. Ainda para Leite (2018) a proposta de Rui Barbosa, no entanto, não teve andamento interno no Parlamento, tendo sido, a Sociologia, introduzida como disciplina obrigatória nas escolas do Exército com o nome de Sociologia e Moral por meio da Reforma de Benjamim Constant, em 1890. Dessa vez, embora a sociologia ter sido incluída, porém não foi implementada devido a morte de Benjamin Constant em 1891 ficando assim a disciplina de sociologia deixada de lado.

Com a instauração do Estado Novo (1937-1945) com o golpe de Estado de Getúlio Vargas e, os ministros, assim como o próprio presidente, passaram a ter autorização para agir livremente, sem o controle do legislativo. É nesse contexto que se inicia uma nova reforma educacional, idealizada pelo novo ministro da Educação, Gustavo Capanema [...] a educação era vista como uma forma de controle do poder ideológico sobre a população. Dessa forma, era essencial ao Estado forte de caráter totalitário, que se instalara no país, centralizar no governo federal o controle da educação, utilizando-a no combate às ideias comunistas segundo Feijó (2012).

Desse modo, a sociologia como disciplina no ensino médio no período do estado novo e no regime militar brasileiro (1964-1985) com a sociedade de um modo geral foram marcados por fortes influências de modelos de regimes autoritários, com suspensão de direitos civis e

políticos, nacionalismo exacerbado com forte intervenção em vários setores da sociedade como na economia, educação. Assim, a disciplina de sociologia mais uma vez foi retirada dos currículos escolares por ser considerada um perigo para a formação de pensamento crítico social. Ainda para Feijó (2012) nesse contexto, em que a educação era voltada para a formação prática para o trabalho, preconizava-se o aprendizado de conteúdos que pudessem ser aplicados de modo mais imediato, fazendo com que as disciplinas que compunham as ciências humanas no currículo de segundo grau tivessem sua carga horária drasticamente reduzida, levando a Sociologia e a Filosofia - enquanto disciplinas voltadas à reflexão – a serem praticamente excluídas da grade curricular, substituindo-as por disciplinas de caráter ufanista, que tinham por finalidade afirmar a doutrina do regime militar, como Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC).

Com o fim desse período marcado por autoritarismo econômico, político, social, cultural e educacional, o Brasil passa por um processo de redemocratização e o ensino de sociologia ganha novos espaços e possibilitando os estudantes uma superação do senso comum e aflorando seu pensamento de capacidade crítica da realidade. Para Feijó (2012) no final dos anos 70, o movimento de redemocratização do país, alavancado pela reorganização dos movimentos sociais, políticos e culturais (juntamente com o surgimento de novos), que levaria a profundas transformações socioeconômicas e políticas e à necessidade de mudanças também na educação nacional.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996 propõe a inclusão da Sociologia no Ensino Médio e relaciona os seus conhecimentos ao exercício da cidadania, no art. 36, inciso III (Brasil, 1996).

A Sociologia surgiu em meio às transformações intensas provocadas pela consolidação do capitalismo industrial e do modelo de sociedade de classes. Seu nascimento está diretamente ligado à tentativa de compreender e interpretar os impactos sociais decorrentes dessas mudanças: o crescimento urbano, a fragmentação dos laços comunitários, a ampliação das desigualdades, as novas formas de organização do trabalho e as transformações culturais. Como destacam Oliveira, Bodart e Campos (2024), o surgimento das Ciências Sociais — e,

particularmente, da Sociologia — está imerso em um contexto histórico marcado por conflitos, rupturas e pela busca de respostas aos desafios de um mundo em rápida modernização. Nesse sentido, a disciplina nasce já carregada de um compromisso crítico com a realidade que a gerou.

Desde suas origens, a Sociologia construiu uma imagem de si como ciência voltada à análise das estruturas sociais, das formas de dominação e das possibilidades de mudança. Essa autocompreensão se manifesta na tradição de pensadores como Marx, Durkheim e Weber, que, apesar de abordagens distintas, se dedicaram a desvendar os mecanismos que moldam a vida social. Para Pereira e Santos (2019), a Sociologia carrega um potencial pedagógico transformador, pois oferece instrumentos teóricos para que os sujeitos compreendam criticamente o mundo em que vivem e atuem de forma consciente sobre ele. Trata-se, portanto, de uma ciência que articula conhecimento e ação, análise e prática social.

A consolidação da Sociologia como disciplina escolar no Brasil, especialmente no ensino médio, representa um esforço de institucionalização de seu papel crítico e formador. Contudo, esse processo não esteve isento de disputas e resistências, sendo marcado por avanços e retrocessos conforme os contextos políticos e educacionais. Macedo e Engeroff (2021) destacam que o ensino da Sociologia deve ser pensado como um espaço de reflexão sobre os fundamentos da ordem social e das possibilidades de intervenção coletiva. Sua presença no currículo não pode ser reduzida a um conjunto de conteúdos estanques, mas precisa manter seu caráter investigativo e problematizador, dialogando com os saberes dos estudantes e com os conflitos sociais que atravessam o cotidiano escolar.

Em um cenário de avanço da lógica neoliberal e de esvaziamento dos sentidos críticos da educação, como alerta Feijó (2012), a Sociologia enfrenta o desafio de reafirmar sua vocação transformadora. Em vez de se adaptar aos modelos tecnicistas de ensino, deve preservar sua capacidade de provocar o pensamento autônomo, de fomentar o questionamento e de ampliar a consciência social. Isso exige uma abordagem pedagógica coerente com suas origens históricas e com sua função social: formar sujeitos capazes de compreender e transformar

a realidade. Assim, a Sociologia escolar torna-se não apenas um instrumento de conhecimento, mas também um campo de disputa simbólica e política pela construção de uma sociedade mais justa.

Com o avanço da industrialização, da urbanização e o crescimento do movimento operário, especialmente a partir do século XIX, a Sociologia clássica ampliou seu campo de análise para compreender as novas formas de organização do trabalho, os conflitos de classe e as transformações das instituições sociais. A globalização, em seu estágio inicial, já evidenciava a interdependência entre os países centrais e periféricos, reforçando desigualdades estruturais que despertaram o interesse de diversos pensadores sociais. Segundo Oliveira, Bodart e Campos (2024), a consolidação da Sociologia como ciência ocorreu em diálogo direto com essas transformações históricas, refletindo a necessidade de interpretar criticamente os impactos sociais da modernidade capitalista.

Nesse contexto, surgem estudos voltados à análise do papel do Estado, das ideologias e da luta de classes, com destaque para autores como Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber, cujas contribuições formam a base da Sociologia clássica. Cada um, a seu modo, buscou compreender os efeitos da modernização nas estruturas sociais e nas subjetividades humanas. Conforme observam Pereira e Santos (2019), esse referencial teórico permanece atual para o ensino da Sociologia no ensino médio, pois permite aos estudantes compreenderem os fundamentos históricos das desigualdades sociais e o papel das instituições na manutenção (ou transformação) da ordem vigente.

A inserção dessas temáticas no ensino escolar, no entanto, exige uma mediação pedagógica crítica. Como destacam Macedo e Engeroff (2021), é fundamental que o ensino da Sociologia dialogue com a história das lutas sociais e com as contradições geradas pelo avanço da globalização econômica. A educação escolar deve, portanto, favorecer a leitura crítica das dinâmicas sociais contemporâneas, sem desconsiderar as raízes históricas das desigualdades. Em um mundo marcado pela financeirização da economia, pela precarização do trabalho e pelas novas formas de dominação simbólica, retomar os fundamentos da Sociologia clássica é estratégico para formar sujeitos capazes de compreender a complexidade das relações sociais no presente.

Há, ainda, outras questões importantes como ao afirmar que o ensino de Sociologia se encontra marcado por duas lógicas distintas para Leite (2018) ainda que no Brasil a entrada da Sociologia tenha se dado pelo ensino médio, a área, bem como outras, a exemplo de Filosofia, História, Geografia e Biologia, possui uma tensão estabelecida entre o bacharelado e a licenciatura, que se revela não tanto por objetos, métodos, metodologias e/ou teorias distintas, mas, sobretudo, pela hierarquização dos campos, como se o bacharelado fosse o primado da pesquisa e da densidade teórica e a área de ensino fosse algo menor, ligado exclusivamente à educação básica, à sala de aula e marcado por certa superficialidade.

Com a entrada no cenário do marco legal da política educacional da lei 10.639/03 em que adicionou a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura essas modificações na LDB, vale ressaltar que, estendeu-se ao ensino superior por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004). Esse documento afirma que:

> [...] respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra (Brasil, 2004).

Esta proposta de revisão bibliográfica ao se voltar para a problematização do ensino de sociologia do ensino médio buscando essa presença/ausência de conhecimento e obrigatoriedade com a Lei nº 10.639/03 visa contribuir para a luta antirracista no ensino de maneira que a sociologia tenha um espaço de reflexão também para a questão do negro e da sua história africana e de um pensar sociológico a partir do viés étnico racial. Em um primeiro momento, esta pesquisa, de natureza qualitativa e com abordagem documental, concentrar-se-á na análise de um livro didático de Sociologia adotado no Ensino Médio da rede pública estadual do Pará. A escolha desse material justifica-se por sua relevância como documento pedagógico que orienta práticas educativas e materializa o currículo prescrito, refletindo as

intenções das políticas públicas voltadas à formação crítica dos estudantes. Conforme apontam Lüdke e André (1986), a pesquisa documental qualitativa permite investigar, por meio da análise de materiais impressos ou institucionais, os significados atribuídos às práticas escolares e os discursos presentes nos documentos curriculares. Nesse sentido, o livro didático será analisado não apenas como um "currículo editado", mas como um artefato cultural que traduz escolhas políticas, epistemológicas e pedagógicas (Choppin, 2004).

Ao aproximar o livro didático de sociologia do crivo de um olhar sociológico não eurocentrado, sob o parâmetro da lei 10.639/03, com base na observação buscará mapear no desenho do componente curricular do ensino de sociologia e da presença/ ausência com a obrigatoriedade da referida lei a questão étnico racial que pensar sociológico é esse e quais suas diferentes formas de elaborar, propor e interpretar o conhecimento, ou seja, qual é a estrutura epistemológica adotada para a formação do estudante do ensino médio.

Ao pensar sobre o ensino de Sociologia à luz da lei 10.639/03, percebe-se que pouco se tem investido no ensino de sociologia que se estrutura em outras epistemologias como africana e afro-brasileira visando, por exemplo, a inclusão de um ensino de uma Sociologia Africana no currículo de Sociologia para o Ensino Médio, essa constatação pode ser observada durante todo o ano letivo escolar, quando muito, os temas tratados nas aulas de sociologia são racismo e preconceito, mas de modo transversal e principalmente na semana antes que antecede o dia 20 de novembro, onde comemora-se o dia da Consciência Negra, uma data importante para refletir sobre a importância da cultura afro brasileira e de combate ao racismo. Uma figura representativa na luta por uma sociedade antirracista é Zumbi dos Palmeiras, líder do maior quilombo do Brasil e símbolo de resistência contra a escravidão.

Partindo dessa verificação, faz-se necessário empreender uma investigação que considerando o preconizado na lei supracitada, buscar compreender a importância da sociologia fundamentada na cultura afrobrasileira e africana no ensino de sociologia no Ensino Médio, bem como entender o porquê de sua ausência no currículo escolar e, muitas vezes, na prática de ensino e no material didático da escola.

Consciente ou inconscientemente, propaga-se concepções de um racismo que a todo instante insiste em se fazer presente nas variadas estruturas sociais, ditando os lugares que cada um deve ocupar como se fosse ordem divina ou natural e, negando a existência do outro negro por causa da sua cor.

É fundamental fazer esse percurso do ensino de sociologia do ensino médio, entre a constatação da lei, as induções curriculares e as práticas de ensino no enfrentamento de uma educação antirracista, isto é, uma luta opressora do pensamento a partir dos bancos da escola no nível médio, quanto ao estranhamento de vidas e culturas negadas a partir do ensinar e aprender de uma sociologia afro brasileira e africana como forma de valorização e reconhecimento do outro, do seu *modus vivendi*, cultura e saberes a serem cruzados na escola.

Pois, há que considerar que o racismo epistêmico e genocida no contexto do ensino ocorre quando hierarquiza e julgam os povos definindo os africanos como povos inferiores e incapazes de pensar de maneira lógica, racional, científica. Mediante essa crença afirma-se a ideia de superioridade, também, intelectual do europeu, estaria ligado ao mecanismo de reprodução das relações de classe e poder no sistema capitalista.

Nesse ensejo, pensar sociologicamente e ou criticamente é uma atividade que não é exclusividade de um povo, mas inerente a todo ser humano, portanto, a todos os povos. Evidentemente, cada um à sua maneira e exigindo para si aquilo que lhe é mais pertinente a depender do contexto histórico-político-social. Com essa prerrogativa, delineia-se que a atividade do pensamento ligado à vida sempre esteve presente entre os povos africanos muito antes de Santo Agostinho e continuou posteriormente até os dias atuais. É preciso superar o reducionismo petrificado de que o povo africano não é evoluído e não tem nada a oferecer. Partindo dessa premissa, e da questão problema de como o livro didático de sociologia se relaciona com a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03. No percurso da pesquisa observar se consta registros históricos, econômicos, sociais, culturais, políticos da cultura africana.

A presente pesquisa propõe investigar a presença ou ausência da Lei nº 10.639/03 nos livros didáticos de Sociologia utilizados no Ensino Médio, adotando uma perspectiva afrodiaspórica, que reconhece

a diáspora africana como componente fundamental na constituição histórica e cultural do povo brasileiro. Essa abordagem visa evidenciar as intersecções entre o conteúdo didático, as estruturas da sociedade capitalista e as permanências do racismo estrutural no contexto educacional. Como argumenta Silvio Almeida (2019), o racismo deve ser compreendido como um fenômeno estrutural, profundamente enraizado nas instituições e práticas sociais, sendo o sistema educacional um dos espaços onde esse processo de exclusão se manifesta de maneira sutil, porém eficaz. Assim, ao tensionar as representações presentes nos livros didáticos, esta pesquisa dialoga com a crítica à colonialidade do saber (Quijano, 2005), propondo um reposicionamento epistemológico que desafia a hegemonia de uma racionalidade eurocentrada e abre espaço para a valorização de saberes produzidos a partir das experiências negras e diaspóricas. Trata-se, portanto, de um exercício analítico que confronta as marcas históricas da colonização, as quais impuseram uma única forma de pensamento e silenciaram outras epistemologias nos contextos latino-americano, africano e global.

A proposta desta pesquisa parte da análise da presença ou ausência da Lei nº 10.639/2003 no livro didático de Sociologia do Ensino Médio, a partir de uma perspectiva afrodiaspórica, compreendida como eixo estruturante da formação histórica, social e cultural do povo brasileiro. Não se trata apenas de delimitação geográfica, mas de reconhecer as cosmovisões, os saberes ancestrais e os modos de existência dos povos africanos e afro-brasileiros, historicamente silenciados no currículo escolar. Tal abordagem exige repensar o ensino da Sociologia não como universalidade epistemológica europeia, mas como campo aberto à pluralidade de experiências e produções de conhecimento. Nesse sentido, emerge a possibilidade de uma Sociologia afro-brasileira, voltada à formação crítica de estudantes do Ensino Médio e à valorização das raízes africanas como fundadoras da identidade nacional (Gomes, 2005).

A indagação sobre o modo como a Sociologia – historicamente constituída no bojo da sociedade capitalista – se aproxima ou se distancia das tradições africanas e latino-americanas implica revisar seu estatuto ontológico e epistemológico. Essa revisão demanda, como

defende Walsh (2007), um giro decolonial que desestabilize o monopólio epistêmico ocidental e abra espaço para epistemologias do Sul, enraizadas em outras experiências históricas, sociais e espirituais. Ao propor essa reconfiguração, o ensino de Sociologia torna-se um instrumento para repensar a própria história, inserindo o protagonismo negro para além da condição de escravizados, e recolocando sua contribuição na construção do Brasil como nação pluriétnica e pluricultural.

Nesse itinerário analítico, a atenção volta-se aos livros didáticos, não apenas como currículos editados, mas como artefatos ideológicos que expressam e, muitas vezes, reproduzem as lógicas do racismo estrutural. Como aponta Almeida (2019), o racismo no Brasil é um componente constitutivo das estruturas econômicas, políticas e culturais, sendo o sistema educacional um dos espaços privilegiados de sua naturalização. Portanto, analisar o livro didático de Sociologia à luz da Lei nº 10.639/2003 é também compreender como o racismo se manifesta de forma material, afetando oportunidades de mobilidade, cidadania e pertencimento para a população negra.

Ainda que a Lei nº 10.639/2003 represente um avanço legal no reconhecimento da história e cultura afro-brasileira na educação básica, sua implementação enfrenta entraves concretos: ausência de formação continuada para docentes, escassez de materiais didáticos específicos e falta de mecanismos de fiscalização e responsabilização das instituições escolares. Como destaca Leite (2018), a consolidação do ensino de Sociologia ainda esbarra em problemas estruturais, como o reduzido número de aulas, a disputa de espaço nos currículos e a fragilidade da articulação entre licenciatura e bacharelado. Esse quadro revela que, embora a lei esteja em vigor há mais de duas décadas, a educação antirracista ainda não se consolidou como prática pedagógica efetiva nas escolas públicas.

É preciso compreender que o ensino de Sociologia, quando comprometido com uma perspectiva crítica, pode contribuir para desnaturalizar as desigualdades sociais, raciais e econômicas, articulando educação e emancipação. Ao reconhecer a centralidade dos saberes afro-brasileiros e africanos como fundamentos da formação da sociedade brasileira, propõe-se uma ruptura com o paradigma universalista

e eurocêntrico que ainda domina os currículos escolares. A construção de uma educação verdadeiramente antirracista demanda, portanto, o fortalecimento da Sociologia no Ensino Médio como espaço formativo que reconhece os sujeitos historicamente marginalizados, valoriza suas experiências e transforma a sala de aula em território de resistência e construção coletiva de saberes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

GOMES, Nilma L. Educação, identidade negra e formação de professores: pensar a diversidade em tempos de crise. **Revista Brasileira de Educação**, v. 10, n. 28, p. 55-68, jan./abr. 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 04 junho 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação.** 2018. Disponível em: (Introdução e Estrutura da BNCC, p. 5-34; A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 561-579).

BRASIL. **Guia Digital PNLD-2021.** Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. [s.d.]. Ministério da Educação. FNDE. Disponível em: . Acesso em: 19 jun. 2025.

BRASIL. **Lei 11.684, de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br >. Acesso em: 10 jun. 2025.

CHOPPIN, Alain. O livro didático: relações com o saber, instrumentos e representações sociais**. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 939-966, dez. 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400010.

FEIJÓ, Fernanda. **Breve histórico do desenvolvimento do ensino de sociologia no Brasil.** PerCursos (UDESC), Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 119-135, jul./dez. 2012.

LEITE, Kelen C.; MARTINS, Marcos F.; CORROCHANO, Maria C.; SILVA, Carolina M. da. Sociologia no ensino médio: institucionalização da disciplina e produção científica sobre o tema. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 384-400, set./dez. 2018.
LEITE, Miriam Pillar Grossi. Sociologia no ensino médio: entre desafios e permanências. **Revista Brasileira de Sociologia da Educação**, v. 6, n. 2, p. 11-23, 2018.
LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1996 [1867].
MACEDO, Joana da C.; ENGERROFF, Ana M. B**.** A ciência política e o ensino das ciências sociais: balanço do Grupo de Discussão do IV Congresso da ABECS. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 5, n. 1, p. 67–87, jan./jun. 2021. ISSN 2594-3707.
FEIJÓ, Fernanda. Nadando com tubarões na lógica do capital. **Revista Mediações**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 133–153, jan./jun. 2012.
PEREIRA, Lívia Reis; SANTOS, Flávia dos. A Sociologia e o ensino médio: desafios e perspectivas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Aracaju, v. 12, n. 28, p. 241–253, maio/ago. 2019. DOI: https://doi.org/10.20952/revtee.v12i28.12240.
OLIVEIRA, Amurabi; BODART, Cristiano das N.; CAMPOS, Raquel D. de. História do ensino das Ciências Sociais: situando o debate. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 24, 2024.
QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.
WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do poder: um olhar a partir da diferença colonial. In: WALSH, Catherine *et al*. **Interculturalidade, descolonização do Estado e do conhecimento.** Buenos Aires: CLACSO, 2007.

Desafios e possibilidades no processo de inclusão educacional de alunos com Síndrome de Down: um estudo de caso em uma escola pública em Abaetetuba-PA

Roberta Dias Soares

Rafaele Habib Souza Aquime

INTRODUÇÃO.

A inclusão, fundamentada nos Direitos Humanos, busca garantir a participação e equidade no contexto educacional, valorizando a diversidade e promovendo a participação plena no processo de ensino-aprendizagem.

Desde a década de 1990, legislações como a Constituição Federal (1988), a Declaração de Salamanca (1994), a LDB (1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) consolidaram a escola como espaço de inclusão social. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforça o direito ao ensino regular com apoio especializado.

Embora haja avanços, persistem desafios estruturais e pedagógicos em torno das formações inicial e continuada dos docentes e a presença de recursos logísticos, didáticos que promovam uma educação acessível (Mantoan, 2003; Glat; Pletsch, 2011). A Síndrome de Down (SD), com suas especificidades cognitivas e motoras, demanda metodologias inclusivas e um ambiente que valorize potencialidades (Fernandes, 2012), destacando-se o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como ferramenta para eliminar barreiras existentes nesse processo.

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma experiência pessoal de uma das autoras e buscou analisar os desafios e possibilidades da inclusão de alunos com SD em uma escola pública de Abaetetuba-Pará, compreendendo a SD como parte da diversidade humana.

A pesquisa se orientou pela seguinte questão: como ocorre o acompanhamento pedagógico de estudantes com SD em uma escola pública de Abaetetuba-PA, considerando os desafios e possibilidades na educação especial e inclusiva?

Para abordar essa questão delimitamos como objetivo geral compreender o processo de inclusão escolar de alunos com SD no ensino público, analisando as práticas pedagógicas que favorecem a efetivação de uma educação inclusiva. Os objetivos específicos desta pesquisa são: a) analisar as principais estratégias e desafios enfrentados no processo de inclusão de alunos com SD; b) investigar os recursos pedagógicos adaptados utilizados na sala de aula, bem como as possibilidades que favorecem a aprendizagem desses estudantes; c) investigar as ações pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do Plano de Ensino Individualizado (PEI) envolvendo escola e família d) analisar a contribuição da formação inicial e continuada dos professores para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

Com o intuito de alcançar tais objetivos foi realizada uma pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso com um aluno com SD do 4º ano do ensino fundamental, em uma escola pública localizada no município de Abaetetuba-PA. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender a realidade escolar de forma aprofundada. Como procedimentos metodológicos utilizamos a observação participante e entrevistas semiestruturadas, as quais possibilitaram a coleta de informações relevantes para a análise.

O trabalho está estruturado em: referencial teórico sobre SD, educação inclusiva, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Plano de Ensino Individualizado (PEI), Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e formação docente; delineamento metodológico; análise dos resultados; e considerações finais com indicação de pesquisas futuras.

REFERÊNCIAL TEÓRICO.
A SÍNDROME DE *DOWN* E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.

A SD, identificada geneticamente por Jérome Lejeune em 1958, resulta da presença de um cromossomo extra no par 21, sendo também chamada de Trissomia do 21. Existem três formas: Trissomia Simples (a mais comum), Translocação e Mosaicismo (BRASIL, 2013).

A SD ocorre em cerca de 1 a cada 700 nascimentos, podendo ser diagnosticada ainda na gestação ou ao nascimento, por meio de características físicas como hipotonia, baixa estatura e prega palmar única. A deficiência intelectual é uma das características também, afetando habilidades cognitivas, de linguagem e sociais (PUESCHEL, 1998; JOAQUIM, 2006).

O processo educacional exige estratégias específicas que promovam comunicação, autonomia e aprendizagem significativas, com ênfase em estímulos visuais, materiais concretos e ensino estruturado (ALVES, 2011).

Apesar dos importantes avanços legais que asseguram o direito à inclusão escolar, ainda existem desafios relacionados a barreiras pedagógicas, estruturais e atitudinais. Tais desafios incluem lacunas na formação docente para o trabalho com a diversidade, bem inseguranças por parte de profissionais no que diz respeito à implementação de práticas inclusivas. Nesse contexto, é fundamental refletir sobre a formação continuada dos professores, reconhecendo os progressos já realizados, mas também atentando para os aspectos que demandam fortalecimento e aprimoramento (MARTINEZ, 2005; DUARTE, 2022).

A atuação colaborativa entre professores e profissionais do AEE é fundamental para uma inclusão efetiva. Compreender as especificidades da SD é essencial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e respeitosas.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: RECURSOS PEDAGÓGICOS ADAPTADOS E O DUA.

A Educação Especial, voltada para pessoas com deficiências, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades no Brasil envolveu as fases de exclusão, segregação, integração e, mais recentemente, inclusão (Sassaki, 1997). No entanto, é importante destacar que, embora haja um movimento em direção à inclusão, práticas excludentes ainda persistem, mesmo em ambientes que buscam operar com currículos inclusivos. Por isto, não se pode afirmar que se tenha alcançado um patamar ideal, mas sim que se trata de um processo contínuo, com avanços e desafios coexistindo.

O modelo de integração, embora tenha inserido alunos com deficiência no ensino regular, falhou em não garantir condições adequadas de aprendizagem, responsabilizando o aluno pela adaptação (Freitas, 2006; Glat; Blanco, 2007).

A partir da década de 1990, com documentos como a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), consolidou-se o paradigma da inclusão, incorporado à legislação brasileira, como a Constituição (1988), a LDB (1996) e a Política Nacional de Educação Especial (2008), assegurando o direito à escolarização no ensino regular.

A educação inclusiva propõe a eliminação de práticas discriminatórias e a valorização da diversidade, sendo, antes de tudo, uma atitude de aceitação das diferenças (Rodrigues, 2015). Para Stainback e Stainback (1999), todas as crianças devem aprender juntas, com igualdade de oportunidades e eliminação de barreiras.

Os recursos pedagógicos adaptados desempenham um papel essencial para garantir a equidade e possibilitar que alunos que são o público da educação especial participem ativamente das atividades escolares. Há materiais em braile, jogos pedagógicos acessíveis, tecnologias assistivas, livros com pictogramas[8], softwares educativos

[8] Pictogramas são símbolos gráficos que representam objetos, conceitos ou ideias por meio de desenhos simplificados. Eles são utilizados para transmitir

adaptados, recursos táteis e ajustes nas atividades escritas ou orais (Brasil, 2008). Mais do que instrumentos de suporte, esses recursos representam o compromisso da escola com a diversidade e com o direito de todos à educação de qualidade. Como destaca Mantoan (2006), a inclusão implica repensar a escola para que ela se organize de modo a valorizar as diferenças como aspectos constitutivos do processo educativo.

A utilização desses recursos contribui para a construção de ambientes educativos mais inclusivos ao reconhecer que as barreiras para a aprendizagem não estão nos alunos, mas na organização do ensino. Como afirmam Sassaki (2005) e Ainscow (2009), as barreiras à participação e à aprendizagem não são inerentes ao aluno, mas ao modo como o ensino é planejado e executado.

É importante ressaltar que a adaptação de recursos não significa simplificar conteúdos, mas sim diversificar as formas de acesso e de expressão da aprendizagem. Essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas planejadas desde o início para contemplar a diversidade, evitando soluções improvisadas e garantindo uma participação efetiva de todos.

Nesse contexto, destaca-se o DUA, um conceito que emergiu a partir das pesquisas do Center for Applied Special Technology (CAST), fundado em 1984, nos Estados Unidos. O DUA foi formalizado na década de 1990 como uma proposta pedagógica inspirada na ideia de Desenho Universal, inicialmente aplicada à arquitetura e engenharia, com o objetivo de criar ambientes e produtos acessíveis a todas as pessoas, independentemente de suas características ou habilidades (CAST, 2018). Adaptado à educação, o DUA propõe que o planejamento pedagógico contemple, desde sua concepção, a diversidade de perfis dos alunos, promovendo múltiplas formas de acesso ao conteúdo, expressão do conhecimento e engajamento.

Assim sendo, o DUA pode ser definido como um conjunto de princípios que orientam o desenvolvimento de currículos flexíveis e inclusivos, eliminando barreiras à aprendizagem e promovendo a participação efetiva de todos os estudantes (CAST, 2018). Conforme

informações de forma rápida e eficiente em diversas áreas, como comunicação visual, sinalização e *design* gráfico.

apontam Rose e Meyer (2002), o DUA propõe que as estratégias pedagógicas sejam inclusivas desde a concepção, permitindo múltiplos meios de representação, expressão e engajamento, evitando adaptações tardias que muitas vezes marginalizam ou isolam os alunos com necessidades educacionais específicas.

Um destaque fundamental dentro dessa dimensão é a tecnologia assistiva, um conceito que abrange uma ampla gama de recursos, serviços e dispositivos utilizados para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais de pessoas com deficiência (Alves, 2011). As tecnologias assistivas podem incluir desde softwares de leitura de tela e audiobooks, até pranchas de comunicação alternativa e aplicativos educativos acessíveis. Conforme o Comitê de Tecnologias Assistivas do MEC (Brasil, 2009), tais recursos são essenciais para assegurar a autonomia e participação dos alunos, ampliando significativamente as possibilidades de acesso ao currículo.

Conforme preconiza a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a utilização de recursos pedagógicos adaptados, o investimento em tecnologias assistivas e a adoção dos princípios do DUA constituem elementos indispensáveis para garantir uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva.

A inclusão requer que a escola se adapte ao aluno, não o contrário, reconhecendo as diferenças e superando desigualdades (Brasil, 2008). Para isso, instrumentos como o AEE e o PEI são fundamentais, articulando apoio e práticas pedagógicas que assegurem a participação ativa do estudante que é público da educação especial e da comunidade escolar como um todo. (Perrenoud, 2000; Andrade, 2014).

O AEE E O PEI NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM SD.

O AEE é um serviço previsto na legislação brasileira que tem como objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos públicos da educação especial no ensino regular. Conforme disposto no Decreto nº 7.611/2011, o AEE deve ocorrer de forma

complementar ou suplementar à formação escolar, não substituindo o ensino comum, mas potencializando a aprendizagem e a inclusão.

Para tanto, o professor do AEE deve ter formação docente e conhecimentos específicos da educação especial. Suas possibilidades vão além de um espaço físico estruturado, pois o foco não deve ser a deficiência como único referencial para conhecer o aluno, deve-se pensar a partir de sua dinâmica de vida, de suas relações sociais e educacionais (Vygotsky, 2007).

Sendo assim o AEE não desenvolve suas práticas de acessibilidade limitadas ao conceito de deficiência. Seu objetivo é encontrar a criança, o aluno, identificar seus desejos e experiências, compreendendo os sistemas de significação e representação nos quais ela está inserida. Conforme Baptista (2011), o ensino inclusivo requer que o professor compreenda o aluno não apenas a partir de sua deficiência, mas sim da sua experiência de vida e do seu percurso escolar. Dessa forma, o professor do AEE aproxima-se do aluno com a finalidade de encontrar um ser único, para encontrar a diferença e não a deficiência.

O AEE conforme estabelece a Resolução nº 4/2009, desempenha uma função complementar à escolarização dos alunos com SD, atuando de forma articulada com o ensino regular. Nesse processo, destaca-se o coensino como uma estratégia indispensável para a inclusão escolar. O coensino consiste na atuação colaborativa entre o profissional do AEE e o professor da sala regular, baseada na divisão de responsabilidades, na troca de saberes e na construção conjunta de metodologias que respeitem as diferentes formas de aprender (Bausch, 2017; Pletsch, 2020). Não se trata apenas do compartilhamento do espaço físico, mas da elaboração de práticas pedagógicas integradas que promovam um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

Para que essa colaboração seja efetiva, é fundamental uma comunicação contínua entre os profissionais, garantindo que as estratégias e objetivos do AEE estejam alinhados com as práticas da sala regular. Logo, os alunos com SD se beneficiam de abordagens pedagógicas diversificadas, favorecendo seu desenvolvimento integral.

Nesse contexto, o PEI emerge como um instrumento essencial, previsto na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, para orientar as ações do AEE. O PEI é um documento que descreve as adaptações necessárias

e as estratégias pedagógicas adequadas às necessidades específicas de cada aluno, elaborado em parceria com a equipe pedagógica, a família e, sempre que possível, o próprio estudante (Mendes, 2002). Ele permite a personalização do ensino com a articulação entre escola e família (Kassouf, 2004).

Portanto, tanto o AEE quanto o PEI são ferramentas indispensáveis para a construção de práticas educacionais mais inclusivas, que respeitam as singularidades dos alunos com SD e promovem seu desenvolvimento acadêmico, social e pessoal (Glat; Blanco, 2007; Oliveira; Freitas, 2016; Pereira; Lopes, 2020). A seguir, serão abordadas outras estratégias, como os recursos pedagógicos adaptados e o DUA, que ampliam as possibilidades de uma inclusão efetiva no cotidiano escolar.

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA.

A consolidação de uma educação inclusiva depende diretamente da formação dos professores. Mais do que conhecer os marcos legais da inclusão, o docente precisa desenvolver competências práticas e teóricas para lidar com a diversidade em sala de aula, sobretudo quando se trata de alunos com deficiência, como os estudantes com SD. No entanto, ainda existem inúmeros desafios que dificultam a preparação adequada dos professores para atender a essas demandas. Analisar essas dificuldades e refletir sobre os caminhos possíveis para superá-las é essencial.

A formação docente inicial deve aliar três dimensões principais: o conhecimento teórico sobre deficiência, a prática pedagógica adaptada, e a postura ética e acolhedora diante da diversidade humana (Mantoan, 2006). Contudo, historicamente, os cursos de formação inicial têm tratado a inclusão de maneira superficial, muitas vezes limitando-se a disciplinas isoladas e sem integração efetiva com as práticas do cotidiano escolar (Sassaki, 2005).

No caso dos alunos com SD, as lacunas na formação dos professores impacta diretamente nas possibilidades de aprendizagem e de participação desses estudantes (Mendes, 2010). A SD, por envolver

características específicas, como hipotonia muscular, dificuldades na linguagem expressiva e necessidades de maior estímulo à autonomia, exige práticas pedagógicas intencionais e diferenciadas, apoiadas em metodologias ativas e inclusivas (Mantoan, 2003).

Muitos professores, após a conclusão da graduação, não têm acesso a qualificações sistemáticas voltadas para práticas pedagógicas inclusivas, o que dificulta a atualização frente às novas pesquisas e abordagens educacionais. Segundo Oliveira e Rodrigues (2019), essa carência de formação impacta diretamente na qualidade das práticas pedagógicas, pois impede que o educador se aproprie de estratégias eficazes para lidar com a diversidade na sala de aula. A ausência de conhecimento específico também gera insegurança e medo, sentimentos que podem levar o docente a adotar práticas excludentes.

Outro obstáculo relevante é a falta de apoio institucional. A responsabilidade pela inclusão não deve recair apenas sobre o professor, mas ser compartilhada por toda a equipe escolar. Para Mendes (2010), o sucesso da inclusão depende diretamente do compromisso coletivo da escola, incluindo o fornecimento de recursos adequados, a colaboração entre os profissionais e o apoio contínuo da equipe gestora.

Ainda persistem concepções equivocadas sobre a deficiência baseadas na ideia de que esses alunos não são capazes de acompanhar o currículo comum. Tais crenças reforçam práticas segregadoras e contrariam os princípios da inclusão. Mantoan (2003) salienta que a verdadeira inclusão rompe com a lógica de trajetórias paralelas e propõe uma escola que reconhece a diversidade como parte de sua identidade.

Historicamente, a formação de professores no Brasil negligenciou as temáticas da diversidade e da inclusão, tratando-as como conteúdos periféricos (Pletsch, 2020). Muitos cursos de licenciatura ainda apresentam currículos que abordam a educação inclusiva de forma fragmentada, geralmente por meio de disciplinas isoladas, sem integração com os demais componentes da formação pedagógica. Isso gera um distanciamento entre o conhecimento teórico e a prática cotidiana da sala de aula.

No caso específico dos alunos com SD, a compreensão das características cognitivas, linguísticas e sociais desses estudantes deve ser parte integrante da formação, pois são essas especificidades que

demandam estratégias didáticas diferenciadas e sensíveis à singularidade de cada aluno. Conforme destaca Mendes (2010), formar professores para a inclusão desde o início de sua trajetória acadêmica é fundamental para romper com paradigmas excludentes.

Se a formação inicial representa a base para a construção de práticas inclusivas, a formação continuada é o que assegura a atualização, o fortalecimento e a consolidação dessas práticas ao longo da trajetória docente. A formação continuada é entendida como um processo permanente de construção de conhecimentos e habilidades, realizado após a formação inicial, e que deve acompanhar a prática cotidiana do professor (Libâneo, 2013). No contexto da inclusão escolar, a formação continuada torna-se essencial para que os docentes possam rever, adaptar e inovar suas práticas pedagógicas.

O desenvolvimento de práticas inclusivas exige que o professor esteja em constante processo de atualização, ampliando seu repertório metodológico e adquirindo conhecimentos sobre recursos de acessibilidade pedagógica, bem como sobre a construção de ambientes de aprendizagem mais flexíveis, acolhedores e sensíveis à diversidade. Mantoan (2006) afirma que a formação continuada deve proporcionar momentos de reflexão coletiva sobre a prática docente, de modo a romper com o modelo de cursos pontuais e descontextualizados, e articular- se diretamente com as demandas reais da escola.

Ademais, uma formação continuada eficaz deve incentivar o trabalho colaborativo entre professores, gestores, famílias e profissionais do AEE, formando uma rede de apoio sólida que fortaleça o processo de inclusão no cotidiano escolar.

Para os alunos com SD, contar com professores que buscam continuamente aprimorar seus conhecimentos e práticas significa ter garantido o direito a uma educação significativa, respeitosa e emancipadora. Por isso, investir na formação inicial e continuada é fundamental para assegurar ambientes de aprendizagem acessíveis, acolhedores e inclusivos.

METODOLOGIA.

A presente caracteriza-se como um estudo qualitativo, de natureza exploratória, cujo objetivo é compreender os desafios e as possibilidades no processo educacional de alunos com SD. De acordo com Minayo (2001, p. 21), "a abordagem qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes". Dessa forma, essa ação permite a análise aprofundada dos fenômenos sociais, considerando as particularidades dos sujeitos envolvidos.

Diante do delineamento exposto, também caracterizamos a presente investigação como um estudo de caso com um aluno do 4º ano de uma escola pública localizada no município de Abaetetuba-PA. Segundo Yin (2001, p. 32), "o estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos". Nessa conjuntura, o estudo de caso possibilita a análise detalhada do fenômeno investigado, permitindo a compreensão dos aspectos educacionais e sociais que envolvem a inclusão do aluno no ambiente escolar.

A coleta de dados foi realizada por meio de dois instrumentos principais: as técnicas de observação participante e as entrevistas semiestruturadas. A observação participante proporciona ao pesquisador a imersão no ambiente estudado, permitindo captar nuances do cotidiano dos participantes. Nesse sentido, Angrosino (2009, p. 67) afirma que "a observação participante permite ao pesquisador tornar-se parte da rotina dos sujeitos estudados, promovendo uma compreensão mais profunda de seus comportamentos e interações". A referida observação foi conduzida em abril de 2025, ao longo de quatro dias, sendo esses alternados entre a sala de aula regular e a sala do AEE, e, nesse período acompanhou-se a rotina escolar do aluno. Ao longo do acompanhamento, as informações relevantes foram registradas em um diário de campo. Esse método viabilizou a obtenção de dados diretos e contextuais sobre a vivência do estudante no ambiente escolar.

Além da observação, realizamos entrevistas semiestruturadas com o responsável pelo aluno, a professora da turma regular e a professora do AEE. Para Triviños (1987, p. 146), "a entrevista semiestruturada caracteriza-se por uma interação verbal entre pesquisador e entrevistado, permitindo uma exploração mais profunda dos temas investigados sem a rigidez de um questionário fechado".

As entrevistas seguiram um roteiro previamente elaborado, com perguntas diferenciadas para cada participante, considerando suas funções e vivências específicas no processo de inclusão do estudante, o que permitiu captar perspectivas complementares sobre a temática. As entrevistas foram gravadas com a autorização dos participantes, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Posteriormente, os áudios foram transcritos e, por questões éticas, os registros foram encaminhados via e-mail aos respectivos participantes, possibilitando que avaliassem os dados coletados e autorizassem a sua utilização para as análises. Destacamos que as entrevistas foram realizadas em dias distintos das observações, respeitando a disponibilidade de cada participante.

Para o tratamento dos dados coletados, optou-se pela análise de conteúdo, conforme a metodologia proposta por Bardin (2011). Essa técnica permite a categorização e a interpretação dos dados de forma sistemática, possibilitando a identificação de padrões, significados e inferências acerca da inclusão escolar do aluno com SD. Segundo Franco (2008, p. 23), "a análise de conteúdo é uma técnica que permite a organização e interpretação dos dados de maneira rigorosa, identificando categorias e padrões que emergem do material empírico".

CAMPO DE PESQUISA.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública regular localizada no município de Abaetetuba-PA. Para as devidas caracterizações, como o propósito de manter o sigilo da instituição, a identificaremos apenas como "Escola I".

A Escola I localiza-se em uma comunidade urbana, no centro do município de Abaetetuba. Ao entorno da escola, há comércios, igrejas,

supermercados, oficinas de mecânica, padarias e casas bem estruturadas, além de outras escolas. Por isso, na comunidade ainda existem situações precárias de moradia e ausência de saneamento básico.

Os níveis e modalidades oferecidos na Escola I são: ensino fundamental – anos iniciais e finais, assim como educação especial. Neste ano de 2025, a escola atende cerca de 470 alunos do 1º ao 8º ano do ensino fundamental. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP), na escola, estão matriculados 29 alunos PCDs, e um aluno com SD.

PARTICIPANTES DA ENTREVISTA.

A presente pesquisa foi desenvolvida com a participação de duas professoras, uma da sala de aula regular e a outra do AEE. Contamos também com a colaboração do responsável pelo aluno com SD.

Conforme estabelecido no TCLE, a identidade dos participantes da pesquisa foi mantida em pleno sigilo. Para tanto, os identificamos com a palavra "Participante", seguida de uma letra, "A", "B" ou "C", a qual foi estabelecida a partir da ordem de realização das entrevistas.

DESCRIÇÃO DO ALUNO COM SD.

O presente estudo tem como foco analisar os desafios e as possibilidades no processo educacional de alunos com SD por meio de um estudo de caso. Nesse contexto, faz-se necessário caracterizar o aluno envolvido para uma melhor compreensão da análise posterior. Cabe esclarecer que, conforme o TCLE já mencionado anteriormente, a pesquisa foi autorizada pela responsável legal do aluno. Tal autorização abrangeu tanto a realização do estudo de caso quanto as observações participantes nas salas de aula regular e no contexto do AEE. A identidade do aluno foi devidamente preservada, sendo atribuído o nome fictício "José", em conformidade com os princípios éticos e de respeito aos direitos dos participantes da pesquisa.

O aluno José possui dez anos. Atualmente, cursa o 4º ano do ensino fundamental. O estudante apresenta dificuldades de aprendizagem e demostra que ainda não se encontra plenamente alfabetizado (descrição apresentada pelas participantes A, B e C). A comunicação com

José ocorre de forma satisfatória, sendo mediada por gestos, expressões faciais e fala reduzida, o que permite compreendê-lo em grande parte das interações. José frequenta o AEE na própria escola, no contraturno, e faz uso de apoios externos à escola, como fonoaudióloga, fisioterapeuta e terapeuta ocupacional (descrição realizada pela participante A).

DESCRIÇÃO DA TURMA.

Com base nos registros da observação participante, a turma é do 4º ano do ensino fundamental – anos iniciais. Essa é composta por 25 alunos com faixa etária entre 9 e 10 anos. Tais discentes são residentes nas áreas urbanas e campesinas de Abaetetuba. Na turma, há dois alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e um aluno com SD. Essa dispõe de duas profissionais de apoio. Uma delas atende os dois alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a outra auxilia o aluno com SD. É essencial destacar que esses estudantes são assistidos pelo AEE na escola, no horário do contraturno.

A partir dos objetivos e dos procedimentos metodológicos propostos para a presente pesquisa, apresentamos os resultados e as discussões acerca dos dados obtidos por meio das entrevistas e das observações realizadas. A partir das orientações propostas por Bardin (2011) acerca da análise de conteúdo, os dados foram organizados em cinco categorias de análise e suas respectivas subcategorias, as quais são compostas por fragmentos de relatos obtidos nas entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa associadas a episódios significativos das sessões de observações realizadas em sala de aula. Para fundamentar as análises, buscamos estabelecer diálogo entre a discussão dos dados e os conhecimentos disponíveis na literatura referente aos temas levantados.

DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR. BARREIRAS ESTRUTURAIS E PEDAGÓGICAS.

No processo de inclusão escolar de alunos com SD, as barreiras estruturais e pedagógicas ainda constituem um dos principais

entraves para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade. De acordo com as observações realizadas na escola pública regular, nota-se que, embora haja esforços por parte da gestão e dos professores, o ambiente escolar ainda carece de infraestrutura adequada. Um exemplo disso é a falta de materiais didáticos adaptados e espaços acessíveis, o que impacta diretamente na participação ativa dos alunos com deficiência.

Durante as observações na sala de aula do ensino regular foi possível perceber que, apesar do empenho da professora regente, o aluno com SD demonstrava dificuldades em acompanhar as atividades propostas, muitas vezes por falta de recursos visuais ou atividades concretas adaptadas ao seu ritmo de aprendizagem. Essa limitação revela o que Carvalho (2011) denomina de barreiras pedagógicas, ou seja, obstáculos que surgem na prática docente devido à ausência de estratégias diferenciadas, formação específica ou materiais acessíveis que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes.

Esse cenário foi confirmado nas entrevistas. A participante. A relatou: "[...] eu tento adaptar algumas atividades, mas não tenho material suficiente. Às vezes faço do meu jeito, mas sinto que não é o bastante para atender ele como deveria". Essa fala evidencia o que Sassaki (2010) aponta como uma das fragilidades da inclusão: a formação pedagógica para trabalhar com a diversidade em sala de aula. A docente se mostra disposta, mas enfrenta dificuldades por não ter formação continuada específica ou suporte pedagógico adequado.

Por outro lado, a participante B destacou: "[...] o atendimento especializado tenta suprir essas lacunas, mas é no contraturno e nem sempre conseguimos alinhar com o que está sendo feito em sala". Essa fala mostra a existência de uma fragmentação no processo de ensino-aprendizagem, como discutido por Mantoan (2006), ao enfatizar que a inclusão só é eficaz quando há uma articulação constante entre o ensino comum e o AEE. O fato de o atendimento acontecer em turno separado pode dificultar a continuidade das aprendizagens e a adaptação de conteúdos no cotidiano da sala regular.

Além disso, a participante C também compartilhou sua visão sobre o tema: "[...] meu filho gosta de ir para a escola, mas sinto que ele fica meio perdido às vezes. Ele precisa de mais apoio dentro da

sala". Segundo Oliveira (2015), é essencial que a escola repense suas práticas e sua estrutura para que realmente atenda à diversidade presente nas salas de aula.

Entretanto, apesar dessas barreiras, algumas iniciativas mostram avanços importantes no processo de inclusão. Por exemplo, a participante A mencionou que: "[...] sempre procuro sentar ele mais perto de mim, para que eu possa acompanhá-lo de forma mais próxima e explicar com calma quando ele não entende". Essa estratégia demonstra uma ação pedagógica sensível às necessidades do estudante, favorecendo a mediação direta da aprendizagem.

Outra prática destacada foi compartilhada pela participante B: "[...] quando percebo que ele está com dificuldade, preparo jogos pedagógicos específicos para reforçar os conteúdos, porque ele responde muito bem a atividades lúdicas". Essa fala evidencia o uso de metodologias ativas e adaptadas, que potencializam o aprendizado e promovem maior engajamento do aluno.

A participante C também ressaltou um aspecto positivo: "[...] gosto muito quando fazem reuniões comigo, me explicam como ele está se desenvolvendo e me orientam sobre como posso ajudá-lo em casa". Esse relato ilustra a importância do diálogo entre escola e família, fortalecendo a parceria educativa e favorecendo a continuidade do apoio ao estudante, tanto no ambiente escolar quanto familiar.

FORMAÇÃO DOCENTE.

A participante A, embora demonstrasse sensibilidade e boa vontade, enfrentava dificuldades para desenvolver estratégias adequadas às necessidades do aluno com SD. As atividades propostas seguiam um modelo com pouca variação de recursos ou metodologias, o que limitava a participação ativa do aluno.

Esse aspecto é reforçado pela fala da docente: "[...] eu nunca tive uma formação específica para trabalhar com crianças com SD. A gente vai tentando aprender na prática, mas tem coisas que a gente não sabe como lidar". Essa declaração evidencia o que Mantoan (2003) e Carvalho (2011) argumentam ao afirmar que o sucesso da

inclusão está diretamente ligado à formação dos professores. A ausência de preparo específico compromete não apenas a aprendizagem do aluno com deficiência, mas também o planejamento e a segurança pedagógica do professor.

A participante B também pontuou: "[...] vejo que muitos professores ainda não se sentem preparados. O AEE tenta ajudar, mas falta formação para que eles saibam como incluir de verdade o aluno no processo". A fala demonstra que o AEE não pode ser compreendido como uma compensação para a falta de preparo do ensino regular. Como apontam Glat e Pletsch (2011), o AEE deve atuar em parceria com os professores da sala comum.

A participante C reforçou essa percepção ao comentar: "[...] às vezes, percebo que a professora não sabe muito como ensinar pra ele. Ela tenta, mas parece insegura. Acho que se tivesse mais preparo, ajudava muito". Essas falas dialogam com os apontamentos de Oliveira e Rodrigues (2019), que defendem a formação docente como um processo contínuo voltado para a construção de uma prática pedagógica crítica e reflexiva.

Apesar dessas barreiras, é importante destacar que as educadoras demonstram esforços significativos para superar tais barreiras. A própria participante A relatou que: "[...] sempre que posso, participo de cursos on-line e procuro ler materiais sobre inclusão. Sei que ainda falta muito, mas tento aprender para melhorar meu trabalho com ele". Esse movimento evidencia um compromisso ético e profissional, mesmo na ausência de políticas institucionais que garantam formação adequada.

De maneira semelhante, a participante B ressaltou: "[...] percebo que ele aprende melhor com atividades mais práticas, então sempre que possível adapto algumas tarefas para que ele possa manipular objetos ou usar imagens". Tal iniciativa demonstra uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno com abertura para experimentar novas metodologias.

Além disso, a mãe, participante C, reconheceu os esforços da equipe escolar ao afirmar: "[...] eu vejo que elas se preocupam com ele. Sempre falam comigo, perguntam como ele está em casa e tentam ajustar o que fazem na escola. Isso é muito importante pra mim

e pra ele". Esse relato evidencia a importância do diálogo entre escola e família, fundamental para que as ações inclusivas tenham continuidade e coerência, como defendem Mantoan (2003) e Glat (2007).

Por conseguinte, observa-se que, embora existam desafios significativos relacionados à formação docente, as educadoras mobilizam estratégias alternativas e demonstram disposição para aprender e melhorar suas práticas. Essa realidade reforça a necessidade de políticas públicas que assegurem formação inicial e continuada com enfoque na educação inclusiva

BARREIRAS INSTITUCIONAIS E ATITUDINAIS.

A resistência institucional ainda é um dos principais entraves à inclusão de alunos com SD, manifestando-se na falta de apoio e em práticas excludentes no ambiente escolar (Mantoan, 2003). Apesar do discurso inclusivo, há uma distância entre a política e a prática. A participante A relatou: "[...] não tem apoio suficiente da gestão. Fica tudo nas costas do professor". Isso revela tanto o despreparo institucional quanto visões preconceituosas sobre o aluno com deficiência (Glat & Blanco, 2007).

Durante as observações notamos que "[...] na atividade de leitura em grupo, o aluno com SD não foi incluído na roda [...] ficou em uma mesa distante" (Observação participante, abril/2025). A participante C também expressou frustração: "José já entende quando está sendo deixado de lado".

Por outro lado, houve práticas exitosas. Em uma aula de artes, o aluno foi incluído ativamente, demonstrando entusiamo "[...] ele ficou muito feliz, mostrando para todo mundo o que pintou" (Observação participante, abril/2025). A participante B também destacou avanços: "[...] conseguimos que a coordenação liberasse tempo para reuniões entre o AEE e os professores".

A participante A ressaltou o papel das atitudes: "[...] procuro sempre chamar ele para participar [...] ele se sente parte da turma". Desse modo, mesmo com as barreiras presentes, há esforços e experiências positivas que devem ser fortalecidos, exigindo mudanças na cultura escolar e formação contínua para

garantir a participação plena e significativa dos alunos com deficiência em especial com SD.

ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. ADAPTAÇÕES CURRICULARES.

As adaptações curriculares são essenciais para garantir o acesso e a participação dos alunos com Síndrome de Down (SD), por meio da flexibilização do currículo, sem comprometer os objetivos educacionais (Baptista, 2011).

Nas entrevistas, as participantes A e B relataram a necessidade de adaptar conteúdos, muitas vezes de forma intuitiva e com poucos recursos. A participante A destacou: "[...] nem sempre tenho formação para saber como adaptar, mas tento facilitar os conteúdos; uso imagens, atividades com menos texto [...]". A participante B acrescentou: "[...] usamos o PEI como guia, mas cada aluno tem seu tempo, e nem sempre o currículo da escola acompanha esse ritmo".

As observações indicaram que as adaptações são pontuais e pouco sistematizadas: "[...] durante a aula de Matemática [...] o aluno com SD recebeu uma folha com atividades de somar com apoio de figuras, mas não houve explicação diferenciada" (Observação participante, abril/2025).

Esse modelo revela adaptações paralelas, que não asseguram participação plena. Oliveira e Freitas (2016) defendem uma reorganização do processo educativo para a inclusão.

Apesar das dificuldades, há comprometimento docente: "[...] a gente sempre procura adaptar as atividades para que ele participe junto com os colegas, mas, às vezes, é difícil, por falta de material adequado" (Participante A). Esse esforço reflete a postura de transformar as práticas para atender às especificidades dos alunos (Mantoan, 2003).

A parceria com a família também é fundamental: "[...] sempre que a gente chama, a mãe vem conversar; pergunta como pode ajudar" (Participante B), fortalecendo o processo educativo (Glat & Blanco, 2007).

O aluno demonstra entusiasmo e interesse: "[...] ele é muito interessado, sempre quer fazer as tarefas, gosta de participar dos jogos e das rodas de conversa" (Participante A), evidenciando a importância da motivação para a aprendizagem significativa (Vygotsky, 2007).

USO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS INCLUSIVOS.

O DUA propõe múltiplos meios de representação, expressão e engajamento (Rose & Meyer, 2002), o que foi identificado na escola observada com o uso pontual de imagens, jogos e letras ampliadas. Em uma atividade, "[...] a professora utilizou figuras para apoiar a interpretação textual. O aluno com SD mostrou-se mais engajado ao identificar as imagens" (Observação participante, abril/2025).

A participante B reforçou: "[...] recursos visuais ajudam bastante. Eu uso figuras, objetos concretos, vídeos [...], mas às vezes faltam materiais e tempo". A professora também recorreu a jogos, cartões ilustrados e recursos táteis: "[...] assim, ele consegue interagir melhor" (Participante A). Já a participante C completou: "[...] ele aprende mais vendo e fazendo do que só ouvindo. Quando tem esse tipo de coisa, ele volta para casa contando o que aprendeu".

Esses relatos mostram que o uso diversificado de recursos amplia o acesso ao conteúdo e favorece o engajamento (Mantoan, 2006; Brasil, 2008).

ENSINO COLABORATIVO.

O ensino colaborativo é essencial para a inclusão, ao promover articulação entre professores da sala regular e do AEE (Carvalho, 2011). Contudo, as práticas ainda são limitadas, como relatou a participante A: "[...] eu tenho muita vontade de trabalhar junto com a participante B, mas a gente quase não consegue se encontrar".

A participante B também destacou: "[...] quando conseguimos conversar, tento entender como está sendo o desempenho dele, mas falta um espaço mais sistemático para essa troca".

As observações confirmaram a falta de alinhamento: "[...] o aluno com SD realizou, no AEE, atividades com números e cores, enquanto

na sala regular a turma explorava adição" (Observação participante, abril/2025).

A participante C reforçou: "[...] se elas trabalhassem mais juntas, ia ser melhor. Às vezes, parece que o que ele aprende em um lugar não tem nada a ver com o outro".

Esses relatos mostram que a efetivação do ensino colaborativo depende de planejamento integrado, formação contínua e reorganização do tempo escolar (Mantoan, 2006; Oliveira & Rodrigues, 2019).

O PAPEL DO AEE E DO PEI. CONTRIBUIÇÕES DO AEE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.

O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras, complementando ou suplementando a formação dos estudantes com deficiência (Brasil, 2008).

A atuação do AEE é um suporte essencial, embora enfrente entraves. A participante B relatou: "[...] eu tento trabalhar os conteúdos de forma mais lúdica, no tempo dele, com atividades mais visuais. Tem dado certo; ele tem avançado na leitura e na oralidade", evidenciando a importância de estratégias individualizadas (Oliveira, 2015).

As observações mostraram que o aluno com SD apresentava maior engajamento quando as atividades eram adaptadas: "[...] durante a atividade com figuras geométricas coloridas, o aluno demonstrou entusiasmo e conseguiu identificar corretamente os objetos, mesmo que com ajuda; mostrou avanços em relação às semanas anteriores" (Observação participante, abril/2025).

A participante A também reconheceu os benefícios: "[...] percebo que depois que ele começou a ir mais frequente no AEE, ficou mais comunicativo, tenta participar mais das atividades em grupo". Isso reforça que o AEE complementa, mas não substitui a sala comum.

Por outro lado, a participante C ponderou: "[...] às vezes, parece que ele aprende mais lá no AEE do que na sala comum. Acho que porque lá é mais calmo, tem mais atenção". Esse risco, segundo Mendes (2010), reforça a necessidade de integrar o AEE ao ensino regular,

evitando práticas paralelas e promovendo uma educação inclusiva e articulada.

PLANEJAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DO PEI.

O PEI visa personalizar o ensino, articulando currículo comum e necessidades do aluno, com participação da equipe pedagógica, família e AEE (Oliveira, 2015). A participante B destacou: "[...] trabalhamos com o PEI, construímos juntos [...] atualiza sempre que necessário", demonstrando uma prática colaborativa.

Embora a participante A tenha relatado desafios: "[...] reconheço que o PEI ajuda, mas nem sempre consigo acompanhar como gostaria", houve evidências de avanços. Por exemplo, a participante C ressaltou: "[...] a professora do AEE me explicou como ele aprende melhor [...] mostra que tem um plano para ele", indicando clareza e alinhamento entre escola e família.

As observações mostraram esforços exitosos, como o uso de imagens e atividades adaptadas em várias aulas, promovendo a participação do aluno com SD nas rodas de conversa e nos jogos pedagógicos. Entretanto, ainda ocorrem lacunas, como registrado: "[...] na atividade de Ciências [...] o conteúdo não estava adaptado" (Observação participante, abril/2025).

Em síntese, a implantação do PEI representa um avanço no processo de inclusão de alunos com SD, e esse instrumento deve ser compreendido não como um fim em si mesmo, mas como um meio para garantir a aprendizagem inclusiva.

ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO REGULAR E AEE.

A articulação entre o ensino regular e o AEE é essencial para a efetivação da educação inclusiva (Brasil, 2008). A participante B relatou: "[...] a gente sempre tenta planejar junto com a professora do regular. Eu passo orientações, sugestões de atividades adaptadas, e ela também me traz as dificuldades que percebe".

Contudo a participante A apontou: "[...] eu gostaria de ter mais tempo para planejar com a professora do AEE, mas nossa rotina é muito corrida". Essa falta de tempo institucionalizado compromete a construção coletiva do planejamento (Oliveira, 2015).

A participante A complementou: [...] foi entregue uma atividade escrita sem adaptação para o aluno com SD, mesmo após a professora do AEE ter sugerido uma versão com imagens e frases curtas", demonstrando que a comunicação nem sempre se traduz em práticas efetivas (Glat & Blanco, 2007).

A participante C afirmou que: "[...] eu vejo que ele está aprendendo mais agora. Antes, ficava muito perdido. Agora, a professora da sala fala com a do AEE, e ele está conseguindo acompanhar melhor", indicando impactos positivos quando há parceria (Santos, 2018). Logo, a articulação está em construção, com esforços mútuos, mas ainda demanda mais tempo para planejamento e apoio institucional para se consolidar plenamente.

RECURSOS PEDAGÓGICOS E DUA. MATERIAIS ADAPTADOS E ACESSIBILIDADE.

Em atividades com imagens e frases curtas, o aluno com SD demonstrou maior engajamento e autonomia. A participante A afirmou: "[...] uso letras maiores, imagens coloridas e materiais visuais para ajudar na compreensão".

Porém a participante B relatou dificuldades: "[...] tenho que confeccionar muita coisa sozinha; falta tempo e material". Ela também destacou: "[...] ele aprende melhor com desenhos, cores e coisas pra tocar".

Apesar dos benefícios, foram observadas situações sem adaptações, gerando pouca participação do aluno: "[...] diante de uma atividade extensa e sem apoio visual, ele permaneceu inativo" (Observação participante, abril/2025).

Diante disso, percebemos a importância de uma política institucional que assegure o acesso contínuo a materiais acessíveis, bem como a formação dos profissionais para utilizá-los de forma estratégica.

Segundo Rose e Meyer (2002), o DUA busca atender à diversidade, promovendo inclusão e equidade. Na prática observada, identificamos a incorporação desses princípios, com a flexibilização de métodos, materiais e avaliações.

A participante A afirmou: "[...] eu já tentei variar as atividades; uso vídeos e jogos, mas não tenho formação em DUA. Eu faço como acho que vai funcionar melhor para ele", evidenciando a intenção de aplicar o DUA, mesmo sem formação específica (Mantoan, 2006).

A participante B demonstrou maior familiaridade, mas destacou desafios "[...] no AEE a gente tenta trabalhar com mais possibilidades de linguagem, mas nem sempre há tempo para planejar em conjunto", apontando para a necessidade de articulação e apoio institucional (Silva & Moreira, 2019).

Nas observações práticas alinhadas ao DUA foram identificadas como o uso de recursos variados que potencializam a participação do aluno com SD: "[...] durante uma atividade de leitura, a professora utilizou cartazes, leitura em voz alta e vídeos curtos. O aluno acompanhou com mais atenção" (Observação participante, abril/2025). Por outro lado, em aulas expositivas e sem recursos, o desinteresse foi evidente.

A participante C reforçou: "[...] ele aprende melhor quando tem vídeo, desenho e música. Se for só no caderno, ele se perde".

Esses relatos demonstram a necessidade de ampliar os meios de acesso à informação e à expressão do conhecimento, considerando as especificidades e potencialidades de cada estudante. Dessa forma, nota-se que, embora ainda de forma incipiente, os princípios do DUA já começam a ser percebidos e, em certa medida, aplicados no cotidiano escolar.

FORMAÇÃO DOCENTE
FORMAÇÕES - INICIAL E CONTINUADA.

As entrevistas revelaram lacunas na formação inicial das professoras sobre educação inclusiva.

A participante A afirmou: "[...] na faculdade, a gente quase não viu nada sobre inclusão. Só tive uma disciplina, e foi muito teórica". Isso evidencia a fragilidade dos cursos de licenciatura (Rodrigues, 2015).

A formação continuada aparece como alternativa, mas, segundo a participante B: "[...] faço cursos quando posso, mas nem sempre há formação específica sobre o PEI ou adaptações. A gente precisa buscar por conta própria". Falta, portanto, um compromisso institucional com essa formação (Oliveira; Freitas, 2016).

Nas observações identificamos a insegurança da professora do ensino regular, que recorria frequentemente à professora do AEE: "[...] pediu sugestões para adaptar uma ficha de leitura para o aluno com SD" (Observação participante, abril/2025).

A participante C também relatou: "[...] a professora é muito boa, mas, às vezes, não sabe o que fazer. Ela já me falou que nunca teve outro aluno com Down".

PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE INCLUSÃO.

A participante A revelou inseguranças quanto à sua capacidade de atender o aluno com SD: "[...] quero muito que ele aprenda, mas, às vezes, fico em dúvida se estou fazendo do jeito certo". Esse sentimento expressa compromisso ético, mas também incertezas.

Já a participante B apresentou visão mais segura: "[...] a inclusão é possível, mas precisa ser planejada. Não é só colocar o aluno na sala, tem que ter adaptação e diálogo".

As observações mostraram abertura para o trabalho coletivo: "[...] durante uma atividade de Matemática, a professora do regular pediu à do AEE uma forma mais visual. Juntas, adaptaram o exercício com tampinhas coloridas" (Observação participante, abril/2025).

Esse episódio evidencia que a percepção inclusiva se constrói na prática, por meio do diálogo e colaboração (Oliveira, 2016). A participante A também reconheceu os avanços do aluno: "[...] ele aprende, só que no tempo dele. Isso me fez repensar [...]: não é ensinar igual para todos, mas dar chances iguais". Portanto, as falas e observações indicam compromisso, abertura e disposição para práticas inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A presente pesquisa teve como objetivo geral compreender o processo de inclusão escolar de alunos com SD no ensino público regular, analisando as estratégias e as práticas pedagógicas na educação especial e inclusiva. Para isso, foi realizado um estudo de caso com um aluno com SD matriculado no 4º ano do ensino fundamental, em uma escola pública. Também foram realizadas observações participantes tanto na sala de aula regular quanto na sala do AEE. A partir dessas observações, bem como das entrevistas realizadas com a professora do ensino regular, a professora do AEE e a responsável pelo aluno, foi possível identificar aspectos significativos e esforços voltados para a inclusão, mas também barreiras institucionais e atitudinais que ainda persistem no contexto escolar.

Observou-se a existência da articulação entre o ensino regular e o AEE, o uso de recursos pedagógicos adaptados, embora restritos, os quais necessitam ser ampliados.

Essas dificuldades, já apontadas por autores como Mantoan (2003) e Alves (2011), demonstram que a efetivação da inclusão demanda mais do que boa vontade. É necessário planejamento, investimento em políticas públicas, formação continuada e compromisso institucional com a equidade.

Por outro lado, verificamos que práticas pedagógicas diferenciadas, adaptadas às necessidades e às potencialidades do aluno com SD vêm sendo aplicadas com êxito, sobretudo no âmbito do AEE. A construção e a implementação do PEI, ainda que com limitações, como a falta de recursos específicos, tempo insuficiente para planejamento conjunto entre professores, têm proporcionado avanços na

aprendizagem e na participação do aluno, o que demonstra a importância do atendimento especializado como um suporte indispensável à inclusão.

As falas das entrevistadas revelam que há uma compreensão, por parte das profissionais envolvidas e de construir práticas pedagógicas que atendam às necessidades do aluno público da educação especial, utilizando recursos lúdicos e incentivando o protagonismo estudantil. Contudo, ainda se observa a ausência de uma proposta curricular verdadeiramente inclusiva, elaborada desde o início segundo os princípios do DUA, pois acaba por exigir adaptações posteriores.

Concluímos, portanto, que a inclusão de alunos com SD no ensino público regular é um processo em constante construção. A pesquisa demonstra a necessidade de fortalecimento da formação docente, tanto inicial quanto continuada, de modo a preparar os profissionais para práticas pedagógicas inclusivas fundamentadas em princípios como o DUA. Aponta-se também para a necessidade de maior investimento em recursos acessíveis e de ampliação do trabalho colaborativo entre professores do ensino regular, do AEE e de toda a comunidade escolar.

Diante da complexidade do tema, como sugestão para trabalhos futuros, propomos a realização de estudos comparativos entre diferentes contextos escolares, buscando compreender como distintas realidades impactam a efetividade das práticas inclusivas.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Identifying and overcoming barriers to inclusion. *In*: FERREIRA, S. S. *etal.* (Eds.). **Inclusive education:** Challenges and opportunities. Londres: Routledge, 2009.

ALVES, F. **Para entender a Síndrome de Down.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

ANDRADE, F. **A pedagogia do afeto na sala de aula.** 2ª ed. Recife: Prazer de Ler, 2014.

ANGROSINO, M. E. **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAPTISTA, C. R. **Inclusão escolar e seus desafios.** Porto Alegre:

Mediação, 2011.
BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
BAUSCH, R. **A co-ensinação na inclusão escolar:** práticas e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2017.
BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988.
BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.
BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, 2008.
BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília: Ministério da Educação, 2009.
BRASIL. **Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down.** Brasília: Ministério da Saúde, 2013.
BRASIL. Lei nº 13.146/15, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2015.
CAST – **Center for Applied Special Technology.** Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Wakefield, MA: CAST, 2018.
CARVALHO, M. de C. M. K. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Desafios do Oferecimento de uma Educação Especial dentro da Atual Política de Educação Inclusiva do Governo Federal. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, p. 61-79, 2011.
DUARTE, E. E. Síndrome de Down e o Desenvolvimento Pedagógico. **Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 581-593, 2022.
FERNANDES, M. C. **Educação inclusiva e práticas**

pedagógicas para alunos com deficiência intelectual. Campinas: Papirus, 2012.
FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília: Liber Livro, 2008.
FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo processo. *In*: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares. São Paulo: Summus, 2006
GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. *In*: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007. p. 15-35.
GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Políticas de inclusão escolar no Brasil:** avanços e desafios. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.
JOAQUIM, M. F. A inclusão de alunos com Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, ano 1, São Paulo, p. , 2006.
KASSOUF, D. M. **Práticas educacionais e a inclusão escolar.** Campinas: Autores Associados, 2004.
LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.
MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Moderna, 2006.
MARTINEZ, A. M. **Psicologia escolar e compromisso social.** São Paulo: Alínea, 2005.
MENDES, E. G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. *In*: PALHARES, M. S.; MARINS, E. S. C. F. (Orgs.). **Escola inclusiva.** São Carlos: EduFSCar, 2002. p. 61-85.
MENDES, E. G. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. São Paulo: Cortez, 2010.
MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 2001.
OLIVEIRA, M. R. **O brincar e a aprendizagem na educação inclusiva.** Campinas: Papirus, 2015.

OLIVEIRA, D. L.; FREITAS, A. A. de. Plano de ensino individualizado: um instrumento pedagógico para a inclusão? **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 195- 210, 2016.
OLIVEIRA, M. R.; RODRIGUES, L. F. Educação inclusiva e práticas pedagógicas: desafios e possibilidades no ensino de alunos com Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 25, n. 3, p. 417-432, 2019.
ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova York: Organização das Nações Unidas, 2006.
PEREIRA, D. C.; LOPES, V. M. O PEI como estratégia de ensino inclusivo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 26, n. 4, p. 745-758, 2020.
PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.
PLETSCH, M. D. **O trabalho colaborativo no contexto da educação inclusiva.** Rio de Janeiro: FGV, 2020.
PUESCHEL, S. M. **Síndrome de Down:** guia para pais e educadores. Campinas: Ed. Papirus, 1998.
RODRIGUES, J. M. C. **Pessoas com Síndrome de Down:** uma reflexão para pais e professores. Rio de Janeiro: Wak, 2015.
ROSE, D.H.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age**: Universal design for learning. Alexandria: ASCD, 2002.
RODRIGUES, D.; SANCHES-FERREIRA, M. **Desenho Universal para a Aprendizagem: um guia para educadores.** Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2019.
SANTOS, M. A. Inclusão escolar: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 3, p. 215-230, 2018.
SASSAKI, R. K. **Educação Inclusiva:** A questão do Deficiente na Escola Regular. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.
SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construção e vivências. 3ª ed. São Paulo: LTR, 2005.
SASSAKI, R. K. **Inclusão:** Construindo uma Sociedade para Todos. 8ª Ed. Rio de Janeiro. WVA, 2010.
SILVA, C.; MOREIRA, T. **Práticas pedagógicas colaborativas na educação inclusiva.** Brasília: MEC, 2019.

STAINBACK, S. STAINBACK W. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.
TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: Corde, 1994.
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Intervenção psicossocial sobre racismo recreativo em uma escola estadual do município de Belém do Pará: um relato de experiência

Clara Marques Almeida

Bárbara Araújo Sordi

INTRODUÇÃO.

O racismo é uma construção social complexa que se traduz em forma de opressão e exclusão, que tem efeitos nos modos de subjetivação, logo nas emocionalidades, assim como nas relações de poder, afetando leis, normas, espaços, instituições. Sendo efeito da colonização, autores como Quijano (2005), consideram sua invenção e violência percussora da modernidade, sendo essencial para consolidação do capitalismo e exploração euroestaduniense.

Para Munanga (2020), o racismo apoiou-se primariamente da ideia de "raça", que é fundamentada no juízo da superioridade de determinados grupos sobre outros, manifestada por práticas conscientes ou inconscientes construídas. Esta noção, segundo Almeida (2019), iniciou no século XVI para designar divisões de categorias entre seres humanos, questões de poder e hierarquia relacional, aprofundando posteriormente pela transformação social trazida pelo iluminismo, período em que considerava o homem como "centro de tudo". Neste período, afirma Munanga (2004), classificava e comparava-se os grupos de seres humanos, com base em suas culturas e fenótipos, especialmente por seus aspectos físicos.

Com o positivismo na modernidade adjunto da filosofia, emergiu a noção de que a pele não branca, era sinônimo de comportamentos menos inteligentes, violentos e imorais, uma vez que com esse construto científico, biológico europerizado (Munanga, 2004), favoreceu mesmo

depois da abolição da escravatura, a perpetuação ideológica de opressão e exclusão de pessoas negras, o que ficou conhecido como *racismo científico*, ou seja, a ideia de raça difundida pela ciência, como parte da biologia.

O historiador Thomas Laqueur (2001), ao criticar o racismo científico" do século XIX, lembra da utilização da craniometria (medição do crânio e, por extensão, do tamanho do cérebro) como uma suposta prova da superioridade racial branca, na qual afirmava que os cérebros de pessoas negras eram menores e menos desenvolvidos comparados aos de pessoas brancas, o que "provaria" sua incapacidade intelectual e justificaria a escravidão ou a segregação.

Laqueur (2001) aponta que muitos cientistas da época, como Samuel George Morton, selecionavam ou interpretavam dados de forma tendenciosa para corroborar preconceitos pré-existentes. Eles desconsideravam evidências que contradiziam suas crenças e frequentemente ajustavam os resultados para mostrar os grupos "inferiores" como tendo volumes cerebrais menores.

O ponto central da análise de Laqueur é que a ciência não estava descobrindo verdades biológicas neutras, mas sim construindo uma base biológica (supostamente objetiva) para sustentar a estrutura de poder social e racial já existente. Portanto, afirma a Almeida (2019), o racismo foi fundamentado junto do conceito de raça, regido como mecanismo ético ou psicológico de forma individual ou grupal e utilizado como ferramenta de dominação e hierarquia da comunidade branca (Almeida, 2019).

No Brasil, Oda (2000), relata que cientistas como Nina Rodrigues e Oliveira, argumentavam que a miscigenação resultaria na degeneração da população, acreditando que a presença de raças “inferiores” prejudicaria o desenvolvimento do país. Logo, o racismo científico desempenhou um papel significativo na formação das políticas sociais e raciais durante o final do século XIX e início do século XX, sendo utilizado para justificar políticas de branqueamento, que promoviam a imigração europeia em massa com o objetivo de “melhorar” a composição racial da população brasileira e marginalizar e desvalorizar a cultura e a identidade de negros/as e indígenas.

Após ser desacreditado pela comunidade científica e descartada a ideia biológica de inferioridade racial, portanto, de não existir mecanismo plausíveis e éticos que defendam superioridade interracial, a ideologia de hierarquia continuou (e continua) a se propagar, criando meios e subsídios para sua permanência, como por exemplo, muitas pessoas utilizaram a noção de democracia racial para ocultar a existência do racismo, como construção social presente nas subjetivações e relações de poder (Almeida, 2019; Munanga, 2005; Petschelies, 2024).

O racismo no Brasil é, portanto, estrutural, um instrumento utilizado para o conflito e domínio de raças, sendo fator que determina quais ambientes as pessoas "podem" residir, quais locais de poder "devem" ocupar ou, até mesmo, de que maneira "deveriam" comportar-se, dentre outras características (Almeida, 2019). Trata-se de um sistema que revela construtos políticos, sociais e econômicos que privilegiam a cultura e poder das pessoas brancas, especialmente das oligarquias, enquanto marginaliza as populações negras, a partir de estratégias apoiadas na naturalização da realidade posta, em que se oculta o reconhecimento histórico e atual do racismo com suas desigualdades (Bersani, 2017; Bento, 2019).

Cida Bento (2022) nos dá algumas direções teóricas. Para a autora, o Brasil vive sob a égide do Pacto da Branquitude, construído por acordos tácitos e não verbalizados. Este pacto se fundamenta ocultando as estratégias de violência da população branca em uma espécie de amnésia, que permitem recalcar os atributos negativos de seu passado histórico e se identificarem com poder e sucesso, em uma espécie de representação de superioridade internalizada. Além disso, permite a hereditariedade de ocupações de lugar de poder e privilégios, disfarçados pelo discurso de meritocracia.

Bento (2022) demonstra como qualquer denúncia de racismo, qualquer ameaça a falsa ideia de meritocracia ou qualquer risco de perda de privilégios é vivenciado pelas pessoas brancas como um verdadeiro ataque, tornando-os o foco de grande vitimismo, denunciando a "fragilidade branca", recurso para manutenção do *status quo*. Portanto, há naturalizações do/a preto/a trabalhador/a, porém se este/a

nega exploração, será visto como preguiçoso/a, abusado/a, insolente e exagerado.

Neste processo, como afirma Kilomba (2019), pessoas negras se tornam a representação mental daquilo que as pessoas brancas não querem ser, projetando para elas suas nuances de agressividade e sexualidade, recalcadas inclusive, de seu passado histórico: embora brancos tenham estuprado, escravizado e matado, são as pessoas negras que são vistas como selvagens, sexuais, perigosas. Por isso, a autora afirma que a ideia de alma negra é uma construção do branco, ou seja, faz parte das fantasias brancas sobre o que as pessoas negras são. Neste cenário, a humanidade do branco se faz na desumanização do negro.

A partir do pacto da branquitude, é possível pensar, junto a Moreira (2019), que a omissão e a negação do racismo praticadas pela população branca em instituições, meios políticos, econômicos e sociais, ou seja, lugares de poder, surgem com o fim de controlar, invalidar, calar, isolar e retirar das pessoas negras também os seus direitos de ocuparem espaços como autoridades (Moreira, 2019).

Pessoas brancas ao serem idealizadas como modelos a serem seguidos, contribuem para que essa comunidade dominante não se reconheça como parte da desigualdade racial, e para isso constroem teses mentirosas que defendem a existência da harmonia e democracia entre as raças historicamente construídas, acobertando os atos excludentes, preconceituosos, criminosos e anti-humanitários (Gonzalez, 2018; Pinheiro, 2023).

Com isso, o sistema colonial racista exige que as pessoas negras enfrentem cotidianamente situações de subalternidade e aprendam à força, a conviverem com as dificuldades, indiferenças e não contestarem essa ideologia, simplesmente por terem nascido negros, as reduzindo sempre a uma herança histórica (Souza, 1983).

É importante destacar que, outro produto aplicado nesse meio de propagação racista, é o *racismo recreativo* – caracterizado como sendo uma prática de violência racial, que utiliza a via narcísica do humor, para, por meio de piadas, brincadeiras, estereótipos negativos já naturalizados, ofender e estigmatizar pessoas pretas (Moreira, 2019).

O racismo recreativo tende a ser propagado a partir dos princípios impostos pela cultura pública brasileira racial, tendo como estratégia envergonhar aspectos da negritude, como é o exemplo da caracterização de personagens negros/as humorísticos, criados por programas televisionais, que funcionam como dispositivos simbólicos violentos, os quais atrelam à população negra uma estética inferior estereotipada, muitas vezes, desumanizada (Caminha 2020).

Logo, com o humor e os veículos midiáticos sendo tecnologias discursivas de poder, pessoas brancas difundem a representação positiva de si mesma, a perpetuação do sentimento de superioridade, fazendo pessoas negras telespectadoras de seu sucesso, ao mesmo tempo em que naturalizam práticas racistas, banalizando crime de injúria racial, por exemplo (Tabacaru, 2015).

O riso, segundo Dahia (2010), surge como agente simbólico diante do conflito entre pessoas racistas e militantes antirracistas, além disso, pode ser uma forma camuflada para esconder o racismo denegado, atravessado por gerações, e que encontra novas estratégias de permanência e disseminação na sociedade.

De acordo com Moreira (2019), é importante destacar que a violência do racismo atinge a subjetivação de pessoas negras, não sendo incomum a internalização de estigmas sobre si, fato que pode também fazer com que atuem na perpetuação de práticas de propagação do racismo recreativo. Além disso, risadas das sátiras podem acontecer devido à ausência da consciência política racial, especialmente quando se trata de um corpo afetado diretamente pelas agruras do racismo, evidenciando cisões psíquicas do "eu" que sofre e o que não se reconhece como sofredor ou não se identifica com sua comunidade.

Estes efeitos em pessoas pretas são refletidos por Na´im Akbar (1981), que constata a presença da hostilidade, aberta ou disfarçada, contra seu próprio grupo, devido a identificação e convivência com grupo dominante, conduzindo alienação da sua própria cultura. Portanto, seria um efeito à saúde mental das pessoas negras, sendo um equívoco chamá-las de racistas, uma vez que não se beneficiam do racismo estrutural e sequer estão protegidas de sofrerem violências.

Para Dahia (2008), devido o racismo recreativo estar atrelado ao humor e a brincadeira, disfarçando seu caráter violento, é preciso o

cuidado com sua tolerância e suavização para instituir práticas de combate efetivo, por meio do letramento racial e da intolerância a violências raciais. Moreira (2019) complementa esse posicionamento e afirma que a não responsabilização dos atos racistas recreativos emerge, mitigadas no vocábulo da liberdade de expressão, favorecendo com que as pessoas responsáveis por esse discurso, aleguem não praticarem o racismo, mas sim reproduzirem atitudes que já são propagadas na sociedade e, por não haver a tomada de consciência nesses casos, preconiza também a ausência do sentimento de culpa.

Por isso, entende-se que a utilização do humor serve como mais um dispositivo de reprodução cultural e estrutural de hierarquização da raça e de estratégia de domínio da população branca, gerando estereótipos e sendo a causa de problemas psicológicos e emocionais graves enfrentados pelas vítimas que os vivenciam, como medos patológicos, desconfiança permanente, ódio e afastamento do próprio grupo (Moreira, 2019; Resende, 2024).

Cabe ressaltar que, no Brasil, há duas leis que criminalizam o racismo e suas práticas, sendo elas:

> a) Lei 7.716/89, é inafiançável e imprescritível, abrangendo atos de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia ou religião, com pena de reclusão de 2 a 5 anos e multa, e se refere atos que impedem ou dificultam o acesso a cargos públicos, emprego, estabelecimentos comerciais ou serviços, por motivos de raça, cor, etnia, religião;
> b) Lei nº 14.532/2023 equiparou a injúria racial (ofensa à honra individual por motivos raciais, usando termos pejorativos relacionados à raça, cor, etnia ou origem, como xingar alguém de "macaco" ou "preto") ao crime de racismo, aumentando sua pena e retirando a fiança, com previsão de punição mais severa para ofensas em eventos públicos e cometidas por funcionários públicos, com foco no combate à discriminação estrutural.

A reflexão sobre Pacto da branquitude e efeitos na saúde mental da população negra nos leva à importância de refletir sobre a juventude. A adolescência é uma fase do desenvolvimento marcada por intensas transformações físicas (puberdade), emocionais (busca de identidade, autonomia), cognitivas (pensamento abstrato) e sociais (novos papéis), com o cérebro passando por uma profunda reestruturação,

explicando impulsividade e tomada de decisões, sendo um período de construção da identidade pessoal e social.

Ser adolescente já é desafiador, mas para jovens negros/as, esses desafios estruturais são ainda maiores, devido as dificuldades na saúde, nas relações sociais e no bem-estar, lidando com o peso do racismo e das desigualdades. Logo, para pessoas negras, a adolescência torna-se não sendo só uma fase da vida, mas um período marcado pelo estigma racial e por injustiças que levam os seus corpos e mentes, de múltiplas maneiras (Santos et al, 2024).

Considerando que o racismo atinge diversas áreas da sociedade, o ambiente da escola não está isento dessa realidade (Moreira-Primo, 2020). No espaço escolar, tais práticas afetam diretamente o desenvolvimento emocional, social e educacional dos (as) estudantes negros (as), impactando sua autoestima, identidade e permanência no ambiente educativo, uma vez que se faz necessário intervir nesse espaço com ações psicossociais que estimulem o pensamento crítico, a escuta ativa e o letramento racial (Pinheiro, 2023).

Na escola, esse processo se manifesta por meio de práticas discriminatórias, muitas vezes naturalizadas, como apelidos, exclusões e a omissão de adultos diante dessas situações, que leva as vítimas a não se manifestarem e denunciarem (Moreira-Primo, 2020). Por isso, faz-se necessário práticas para inclusão escolar que, além de adaptar e rever conteúdos, busquem olhar com cuidado para o processo de ensino e aprendizagem e das relações sociais escolares, considerando o caráter crítico e estrutural aliado ao respeito e a valorização dos direitos e singularidades de cada pessoa (Fonseca et al, 2018).

Mediante a isso, a intervenção psicossocial é uma abordagem de pesquisa-ação que visa implementar essas reflexões significativas na vida de pessoas e comunidades, sendo considerada uma metodologia prática de pesquisa que gera mudanças e transformações, para tratar problemáticas presentes na atualidade, como o racismo recreativo (Neiva, 2020).

Para Magalhães (2025), a intervenção psicossocial tem como objetivo possibilitar melhor bem-estar para pessoas, grupos, instituições, organizações e/ou comunidades, promovendo por meio do caráter científico, reflexão crítica e reformulação de novos conhecimentos e

comportamentos de forma autônoma, cooperando para que as pessoas compreendam de forma aprofundada e crítica, as suas realidades.

Ao considerar a escola como sendo uma instituição basilar na constituição de modos de subjetivação e lócus para letramento racial, foi realizada uma intervenção psicossocial de letramento racial, com enfoque no racismo recreativo, com estudantes do sétimo ano do nível fundamental de uma escola pública estadual, com fim de promover práticas antirracistas, a partir da identificação do humor nas expressões racistas cotidianas e da reflexão coletiva e crítica sobre o racismo recreativo. Este artigo tem o objetivo de relatar tal experiência, a fim de divulgar práticas e oficinas de letramento racial em escolas, especialmente na região Norte. Aposta-se na replicação e incentivo para demais profissionais, apostando na responsabilidade social e comprometimento da psicologia no combate a branquitude e ao racismo estrutural.

PERCURSO METODOLÓGICO.

Este trabalho trata-se de um relato de experiência que consiste em uma forma de narrativa, no qual o autor ou autora narra através da escrita um acontecimento vivido. Sendo, portanto, um conhecimento que se transmite com aporte científico. Por isso, o texto deve ser produzido na 1ª pessoa de forma subjetiva e detalhada. (GROLLMUS; TARRÉS, 2015). Portanto, será narrada o percurso metodológico da ação nesta seção.

O Projeto surgiu da disciplina “Psicologia, Diversidade e Inclusão” em interdisciplinaridade com a disciplina “Projeto Integrador III”, do quarto semestre do curso de Psicologia do Centro Universitário Metropolitano da Amazônia (UNIFAMAZ), ambas ministradas pela professora Dra. Bárbara Araújo Sordi. A primeira disciplina aborda temáticas sobre diversidade sexual, capacitismo e relações raciais nas escolas, enquanto a segunda tem como intuito realizar práticas de campo, sendo eleito neste semestre o método de intervenção psicossocial, fundamento a partir do livro “Intervenção Psicossocial. Aspectos Teóricos, Metodológicos e Experiências Práticas” de Kátia Maria Costa Neiva.

Portanto, foram ministradas aulas sobre tema: Colonialidade e Pacto da Branquitude, assim como a leitura e discussão do livro "Como ser um educador antirracista?" de Bárbara Carine, com elaboração de um Jornal antirracista e debate a partir do artigo "O apagamento institucional dos racismos e das lgbtfobias nas escolas: pela construção de saberes a partir das margens" de Fernanda Fabiano.

Na disciplina de Projeto, o grupo foi composto por sete estudantes e foram realizadas aulas teóricas sobre intervenção psicossocial, visita de profissionais que atuavam com oficinas em escolas, assim como foi preciso realizar um relatório de intervenção na primeira regimental, momento em que era preciso ter realizado visita e diagnóstico institucional, apresentando à turma.

Cabe destacar que a intervenção psicossocial é elaborada por fases, sendo estas: 1) diagnóstico, 2) intervenção e 3) devolutiva e/ou divulgação dos resultados. De acordo com Neiva (2010), a etapa do diagnóstico consiste no mapeamento das necessidades da comunidade, além de definição dos objetos centrais a serem trabalhados, já a intervenção envolve o planejamento do projeto de ação, a aplicação desse planejamento, uma vez que, a partir das necessidades encontradas, há a verificação se os objetivos centrais foram contemplados ou se houveram mudanças, analisando com isso, a eficácia da intervenção. Por fim, seguindo a mesma visão teórica, a devolução ou divulgação dos resultados é a fase que os resultados são compartilhados com a comunidade, grupo ou instituição, também sendo possível por intermédio disso, a divulgação da proposta interventiva para fins científicos.

Para elaboração do projeto, ancorou-se em autores/as e estudiosos/as de representatividade negra, especialmente a obra "Racismo Recreativo", publicada em 2019 com autoria de Adilson Moreira, e o livro "Racismo Estrutural", também de 2019, do escritor Silvio Almeida, no livro "Racismo Estrutural" (2019).

A identificação do diagnóstico foi realizada em 2 (duas) etapas, sendo a primeira uma visita na instituição de ensino Santo Afonso em 27 de fevereiro de 2025, por intermédio de uma entrevista aberta com a psicóloga escolar que já trabalhava há 4 anos na instituição, para assim conhecer a realidade do local e avaliar as necessidades da comunidade escolar.

Em seus relatos e experiências na instituição, a profissional enfatizou algumas problemáticas enfrentadas pelos (as) discentes, tais como muitos casos de falas racistas presentes na sala de aula, como "pretinho/a", assim como ofensas praticadas pelos(as) alunos (as) que geravam discórdia e brigas entre a própria comunidade, sendo um reforçador para a ocorrência de agressões físicas e a construção de torcidas organizadas, propagando ainda mais violência no ambiente educacional.

Também foi comunicado que a escola enfrentava constantes furtos e evasões escolares, uma vez que, segundo a psicóloga, muitos desses acontecimentos eram causados pela vulnerabilidade financeira da comunidade que também é composta em sua grande maioria, por famílias pobres e à margem da sociedade. Por conta disso, para obter-se um enfoque central da tematização e aprofundamento do enfoque a ser trabalhado e estudado com precisão, realizou-se uma segunda visita à escola.

A segunda etapa do diagnóstico ocorreu no dia 10 de março de 2025 e consistiu na distribuição de um questionário estruturado no papel A4 para todos (as) os (as) alunos (as) do 1º ano, turno matutino, com a seguinte pergunta: "Qual desses temas você deseja saber mais?", o qual continha as seguintes opções descritas: racismo, LGBTQIAPN+ e capacitismo – Temas abordados na disciplina Psicologia, Diversidade e Inclusão.

Após distribuição entre os (as) discentes, foi dado um intervalo de 10 (dez) minutos para que pudessem marcar com o "X" o quadrado ao lado da opção do tema pretendido ser aprofundado e, após a contabilização de forma quantitativa dos votos, verificou-se que dentre os (as) 27 (vinte e sete) discentes presentes, a maioria, composta por 17 (dezessete) estudantes, elegeram o tema "racismo" para ser debatido e, com o tema mapeado e escolhido como objeto da ação pelo grupo, foi possível elaborar a intervenção.

Antes da intervenção em campo, foram realizadas supervisões teóricas, com indicações de literatura e reflexões no grupo, assim como foi agendada uma prática de oficina na turma de psicologia, para avaliação conjunta com a turma de ajustes e possíveis sugestões.

A metodologia da oficina para o campo foi demarcada em cinco momentos: 1) Música para reflexão e quebra-gelo, com apresentação do tema; 2) Jogo de expressões racistas; 3) Roda de conversa; 4) Explicação do Banner com conceitos Chave; 5) Entregar de folder. A ação em campo também contou com a presença de uma psicóloga parceira, a fim de acolher situações que exigissem a prática de algum profissional, como a escuta individual ou algum encaminhamento.

O primeiro momento iniciou com a música "A coisa tá preta" do artista Riccon Sapiência. Para tal, foi exibido o videoclipe e distribuída a letra impressa para cada discente, com intuito de proporcionar melhor experiência com a obra musical. Ao finalizar a canção, foram realizadas as seguintes perguntas norteadoras: "Do que você acha que a música trata?", "Sentiu algo ao escutar a música?"," Algum trecho que lhe chamou a atenção?", sendo pretendido refletir sobre a letra, sua temática e marcadores.

Na segunda etapa, discentes foram divididos em quatro grupos menores e, para cada grupo, foi entregue uma caixa contendo 10 (dez) *cards* com as seguintes frases: 1) "Chamar uma pessoa preta de macaco (a)"; 2) "Preto(a) do cabelo duro"; "Cabelo de Bombril", "Cabelo Pixaim"; 3) "Neguinha(o)", "Torrada(o)", "Escurinho(a)"; 4) "Tinha que ser preto(a)", "Preto(a) fazendo pretice"; 5) Preto(a) sujo(a); 6)" Não sou tuas negas";7) "Inveja branca", "Lista negra"; 8) "Isso é serviço de preto(a)"; 9) "Da cor do pecado"; 10) "Preto(a) quando não suja na entrada, suja na saída".

Cada grupo foi acompanhado por duas mediadoras que tinham por objetivo promover o diálogo e a reflexão crítica sobre cada expressão racista presenciada no convívio social diariamente. Logo, para guiar esta atividade, foram feitas as seguintes perguntas para os/as estudantes que retiravam um *card*: "Você já ouviu falar nessa frase?'; "Em qual situação/contexto?"; "Como você entende a frase?"; "A expressão evoca algum sentimento?".

Após esse momento, os (as) discentes foram redirecionados pelas mediadoras para constituírem uma roda maior e com isso foi solicitado para que cada estudante, eleito como representante, discorresse sobre a interação da vivência que foi discutido nos pequenos grupos.

E a partir disso, instituiu-se a roda de conversa com a pergunta: Como racismo atravessa as supostas brincadeiras do nosso cotidiano?

Utilizando as falas dos (as) discentes, fundamentou-se o conceito e o modo de operação de racismo recreativo no meio social. Em seguida, foi apresentado 01 (um) *folde*r e 01 (um) *banner* à turma. O folder continha informações pertinentes ao tema do racismo recreativo, com os tópicos: "O que é racismo recreativo?"; "racismo e injúria racial"; "troque essas falas por essas "; "algumas consequências do racismo recreativo"; "seja uma pessoa antirracista", além de canais de denúncia e exemplos de práticas antirracistas possíveis de já serem incorporadas pelos estudantes. Já o *banner* trazia imagens de pessoas pretas ilustres para falar sobre representatividade negra e a importância da ocupação dessas pessoas nos espaços de poder.

Por fim, foi realizado o *feedbaack* da atividade, a partir das seguintes perguntas norteadoras: "Como vocês se sentiram participando dessa oficina?"; "Vocês acham que as discussões foram importantes para a vida de vocês?; "O que vocês aprenderam?". Após a devolutiva, foi distribuído brindes (pipoca e o folder) e lanche para os/as participantes da oficina, em momento de encerramento e confraternização.

Mediante a ação, foi realizada uma conversa com a professora para avaliação da ação e, com isso, elaborou-se um relatório final e apresentou-se à turma de Psicologia para compartilhamento. Também foi possível apresentar o trabalho no V Congresso Internacional: Boas Práticas em Saúde Mental-Belém/PA, que houve abordagem de profissionais de psicologia que referiram sobre a importância do tema e pediram informações de como reaplicar o método em outras comunidades. Por fim, elaborou-se este capítulo, que pretende ser compartilhado nas escolas, cumprindo a etapa de devolutiva e divulgação de uma Intervenção Psicossocial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO.

É preciso destacar as dificuldades de execução deste projeto. À princípio a ação seria aplicada aos alunos (as) do 1º ano, turno manhã, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Alves Maia, no bairro do Telégrafo-Belém/PA. No entanto, questões sociais se

impuseram, pois houve furto de toda a fiação de cobre da escola no mês de abril de 2025, causando a falta de energia na instituição, por conseguinte, ocasionando a interrupção das atividades escolares e fazendo com que a maioria das turmas tivessem aulas somente na modalidade remota.

Tais questões já retomam a discussão sobre racismo estrutural, onde crianças e adolescentes têm sua educação interrompida por vulnerabilidades que envolvem a violência urbana e descaso estatal, presente na demora de resolução do problema. Outrossim, sabe-se que o acesso à internet não é acessível a todos/as estudantes da rede pública e que nem todos tem ambiente adequado para assistir as aulas, muitos/as contam até com a alimentação escolar, logo acredita-se que a educação remota retirou o direito de escolarização de parte deste público.

Apesar da psicóloga que mediava a ação ter afirmado que o problema seria resolvido à tempo, infelizmente a interrupção das aulas e os casos de precariedade da escola se estendeu além do previsto, até o mês de junho, impossibilitando com que a equipe aplicasse a oficina ao público-alvo analisado desde o início.

Mediante ao imprevisto, a intervenção foi redirecionada a outro campo de pesquisa e a outro público-alvo, dessa vez, alunos do 7º ano, turno manhã da escola de ensino fundamental e médio Santo Afonso, localizada no bairro do Telégrafo, onde a equipe docente se disponibilizou, acolheu a oficina e apresentou aos seus discentes de forma breve, o que seria discutido e compartilhado pelo grupo universitário.

Em suma, mesmo sem contato prévio com os novos participantes da ação e não ter sido possível reconhecer as suas demandas centrais, a partir da realização da intervenção, percebeu-se que o diagnóstico feito na escola José Alves Maia se estende à comunidade da escola Santo Afonso, evidenciando assim, o racismo recreativo como prática dominante e estrutural entre essas 02 (duas) instituições de ensino no mesmo bairro.

Ressalta-se que os obstáculos enfrentados pela equipe também dizem muito sobre como opera o sistema de opressões em volta do racismo, uma vez que o roubo da fiação de cobre na instituição José Alves Maia, como já dito, enquadra-se como caso de racismo ambiental,

já que se trata de uma escola localizada na periferia sem acesso a recurso ambiental (básico) de energia, com uma população predominante de perfil racial vulnerável (população preta) em uma evidente intersecção entre injustiça racial e ambiental (Bullard, 2005).

Nesse sentido, a intervenção ocorreu em 27/05/2025, pela manhã. Os (As) estudantes ofereceram um retorno positivo, uma vez que participaram durante todas as etapas da ação de modo ativo e dinâmico, interagindo por meio de perguntas, como: "como devo agir quando um colega me insulta?", "como eu poso denunciar?" e verbalizando vivências próprias em suas famílias e como sendo vítimas do racismo na própria escola.

Uma das alunas relatou receber apelidos recorrentes por conta dos seus cabelos curtos e crespos, como: "carequinha", gerando desconforto e vergonha, mas que havia "aprendido" a lidar com essas situações, pois mesmo que tentasse conter, os episódios não cessavam. Seu relato demostra insatisfação, mas também tolerância forçada diante esses acontecimentos, conforme pode-se observar a seguir: "Alguns meninos falam do meu cabelo, me chamam de carequinha, antes eu ficava com raiva, chorava e ficava chateada, mas depois eu não liguei mais, tento ignorar".

Assim, Moreira (2019) relata que pelo fato da população negra ser alvo constante do racismo e a sua censura, a naturalização dos mecanismos e atos racistas, como as brincadeiras e injúrias raciais, torna-se uma realidade, (Souza, 2021) que força as vítimas aprenderem a conviver com o desconforto que é gerado, como também naturalizar essas atitudes, ou seja, àquele que sofre também passa a internalizar o racismo recreativo como algo "comum".

Foi relatado por alguns discentes, outros casos de preconceito racial com entes queridos, sejam eles familiares ou amigos, que mais uma vez, foi notório o incômodo e constrangimento deles (as) ao relembrarem essas vivências, uma vez que umas das falas que pode ser destacada é: "Já ouvi história de um amigo ser chamado de macaco, sei que é porque ele é negro, isso deixou ele triste"; "uma vez escutei minha tia falando que também tinha sofrido racismo, daí foi a primeira vez que entendi o que era isso", notando-se que, o racismo faz

parte das esferas sociais e quando percebido, marca de maneira subjetiva e profunda a vida de pessoas negras (Bento, 2022)

Logo, tais relatos confirma o que o autor Silvio de Almeida (2019) afirma na obra "Racismo Estrutural", em relação ao racismo e subjetividade, ao considerar que é evidente que algumas pessoas negras, desde cedo, são inseridas "à força" em um contexto socialmente racista e, mais do que isso, são moldadas a lidarem com a naturalização desses casos e camuflarem suas dores, pois crescem aprendendo a "existir no mundo". De certo modo, Almeida (2019) acrescenta a constante negligência da justiça que comumente normaliza a violência e desigualdade contra pessoas negras, de forma não acidental, mas estrutural, em um cenário que coopera mais uma vez para o reducionismo da negritude ao objeto do constructo histórico, de servidão, escassez e sofrimento.

Na etapa dos pequenos grupos, houve relatos da presença de diversos casos de racismo na própria turma, disseminados principalmente por "piadas" hostis, agressões verbais e não verbais, que, segundo os relatos, causavam indignação nas vítimas e em algumas pessoas que presenciavam a situação, sendo motivos para que muitas vezes acarretassem brigas e discussões entre quem não aceitava essas práticas e com quem praticava.

Diante disso, Ribeiro (2019) confirma que as escolas servem como "divisor de águas" para enxergar a existência e normatização do racismo, pois sua estrutura contribui para que as pessoas negras sejam constantemente questionadas, seja por sua pele, quanto por outras características físicas, como o cabelo. Com isso, torna-se um espaço de opressão, que propaga a desigualdade racial naturalizada e força estudantes negros, a conviverem e entenderem que são incomodados pela sua condição racial.

Alguns exemplos de piadas hostis e agressões verbais relatados foram: "Preto da macumba", "coisinha queimada", "branco queimado", "Chico de chiquititas", "macaco" se referindo a uma pessoa, "botijão queimado", "torrado" e "petróleo", que segundo os (as) alunos (as) que citaram esses casos, são bem recorrentes nas aulas e, mesmo que fossem rebatidos as vezes, os episódios de agressões, o preconceito e injúria racial, permaneciam e não eram levados à diretoria da escola.

Dessa forma, Moreira (2019) confirma que os xingamentos raciais são bastante praticados, pois utilizam da via do humor para acobertar o racismo, logo, ganham força porque raramente são penalizados e considerados pelas autoridades, sendo tolerados, omitidos e mais do que isso, recriados. Assim, passam a ser naturalizados e quando rebatidos, permanecem.

Também foi possível observar que durante o compartilhamento dos relatos que foram falados entre pares e que depois compartilhados por alguns adolescentes ao grupo maior, que certo "grupinho" de alunos estava rindo e ironizando, por meio de expressões faciais ironizadas e provocadoras, a fala dos/as discentes que estavam narrando suas histórias e pontos de vistas, uma vez que alguns desses jovens, foram apontados por algumas vítimas, como sendo os mesmos que praticavam o racismo.

Este fato concorda com o que Dahia (2010) descreve acerca do riso coletivo: este é usado como linguagem para socializar e pertencer, assim como também pode ser utilizado como forma de constranger e humilhar outra pessoa, desqualificando até mesmo a dor que é sentida pela vítima. Desta forma, o humor que surge diante do sofrimento de pessoas negras revela comportamento de satisfação, gozo e superioridade pela humilhação racial.

Por conseguinte, o medo por parte de alguns discentes em compartilhar e tecer críticas sobre a temática do racismo recreativo foi notado, personificado em uma participante que, em certo momento, indagou: "Tia, será que eu falo? Tenho medo que me batam depois". Portanto, o silenciamento pelo medo apareceu com inibidor de denúncia.

Cabe ressaltar, conforme aponta Ribeiro (2018), que o silenciamento é uma estratégia antiga, desde período colonial, para desumanizar pessoas negras, retirando o protagonismo de suas narrativas e a denúncia de um cenário desigual, de reconhecimento de suas pautas. Dessa maneira, acredita-se que a ação proporcionou uma fissura na amordaça invisível, por ser um ambiente acolhedor e de segurança para que as vítimas pudessem denunciar esses casos.

Ainda sobre tal, Almeida (2019) relata sobre a "política do medo", um construto estrutural que visa silenciar populações racializadas e fazer com que a comunidade negra não denuncie. Sendo assim,

pessoas violentadas racialmente raramente reivindicam os seus direitos, pois o medo que já foi socialmente aprendido e internalizado a partir da branquitude, os colocam em posições de insegurança diante às instituições de poder que, inclusive, omitem e suavizam, na maioria das vezes, denúncias de origem racistas.

Ademais, cabe apresentar o relato de um estudante negro, com cabelos crespos: "Eu tenho um cabelo cacheado e pequeno igual da colega que as pessoas mangam dela, e sempre fizeram piadas comigo por causa disso, daí quando eu vi que ela tinha um cabelo igual ao meu, eu comecei a fazer piadas com ela também, igual faziam comigo, e agora eu vi que isso não é legal, que deixa ela triste, e daí vou parar de fazer isso". Nota-se, a partir da fala apresentada, que na turma existia a prática do racismo recreativo, como também da reprodução dele por pessoas negras, inferindo com isso, a existência da própria opressão racial internalizada. Contudo, também se verifica uma reflexão e desejo de mudança, a partir da intervenção.

Dando sequências aos resultados da ação, no momento da descrição levada pelo aluno foi notável o seu semblante triste e emotivo, além da voz embargada que remetia o arrependimento e o quão esse assunto o atravessava e o comovia, mesmo que em alguns episódios tentasse esconder dos demais colegas.

Foi comovente presenciar esse relato, pois é um exemplo de que a própria estrutura social e historicamente racista impõe o construto que leva a pessoa negra a entrar num processo de negação da própria história e a inferioriza, para assim, pertencer ao lugar de poder e privilégios, ideologizada na esfera da branquitude.

Também é importante relatar que em um dado momento da dinâmica, a discente já citada, precisou se retirar da sala para se recompor, uma vez que ficou muito emocionada por relatar falas a respeito de seu cabelo curto e cacheado, após passar por transição capilar com o fim do alisamento, sendo apelidada por alguns colegas de "carequinha", observando-se os atravessamentos emocionais vivenciados por ela.

Souza (1983) relata que a pessoa negra constantemente tenta "cicatrizar uma ferida que sangra", havendo uma luta interna pela autoaceitação que gera dor e sofrimento, pois é marcada por pensamentos

que encontram barreiras, como os estereótipos, do prazer ligado à sua identidade.

Esse momento mobilizou a discussão reflexiva sobre a importância de interromper práticas de "piadas" ofensivas, além da relevância em se tornar aliado/a ativo/a no combate ao racismo, denunciando sempre que presenciarem tais práticas, já que segundo Pinheiro (2023), não basta evitar práticas racistas, é preciso lutar contra atos racistas. E tal fato impõe, segundo Ribeiro (2019), um processo delicado, exigente, contínuo que, por vezes, pode ser desagradável, pois envolve desconstrução da própria imagem, assim como cobrança, vigilância das próprias atitudes, consumo, escolhas das relações sociais e de poder, como por exemplo, não silenciar, mesmo em casos que envolvam pessoas com vínculos afetivos estreitos.

Por fim, os (as) estudantes prestaram atenção e se mostraram interessados (as) em saber dos canais e meios de comunicação e denúncia que poderiam ser utilizados, fato confirmado pelos questionamentos: "Tia, aonde eu denuncio?" e "Como eu posso denunciar?", confirmando que esses discentes estavam atentos à ação e compreenderam a mensagem da qual a intervenção pretendeu entregar.

Ao final da oficina, além de abraços e agradecimentos por parte dos/as estudantes, algumas falas dos/as discentes chamaram atenção, como "essas piadas machucam as pessoas"; "é importante ter respeito", "é preciso denunciar e não ter medo"; o que evidencia que foi gerado uma reflexão e aprendizado mútuo sobre o tema, o qual assegura que objetivo "promover práticas antirracistas a partir da intervenção" do trabalho foi contemplado, mesmo com a ausência de um contato prévio com o público-alvo, entendendo-se assim, mais uma vez, que o racismo é estrutural e portanto, pode ser manifestado e abordado em qualquer esfera social, além de ser notório que o letramento racial é fundamental para fissurar tal engrenagem.

Foi possível perceber também, a participação ativa dos (as) alunos (as) durante as dinâmicas, por meio de relatos, identificação e atravessamentos já vivenciados por eles (as) em seus contextos familiares e escolares, fazendo com que por meio desse processo identificatório, eles reconhecessem e aprendessem ainda mais sobre o racismo e as suas ramificações nos contextos sociais.

A experiência nas escolas José Alves Maia e Santo Afonso, foi de suma importância para o enriquecimento acadêmico, pois permitiu vivenciar e analisar na prática, as interfaces do racismo recreativo, sendo possível também observar de perto, os obstáculos enfrentados para implementar intervenções psicossociais nesses espaços de construção e formação da identidade.

Com a ação notou-se que as escolas estudadas careciam de uma escuta especializada e ativa, que agissem e acolhessem de forma acessível e afetiva as demandas que poderiam ser levadas pelos (as) discentes, além de não oferecerem informações de canais de denúncia que amparassem ocorrências de casos racistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O presente relato demonstrou que, mesmo diante dos desafios encontrados pelo grupo para implementação da ação, é possível desenvolver práticas psicoeducativas de impacto significativo, voltadas para a promoção de uma educação antirracista.

Com a ação notou-se que, o ambiente escolar pode ser uma instituição de fomento do racismo e de sofrimento para estudantes negros e negras. Encontrou-se a presença de práticas discriminatórias, como piadas e apelidos, camuflados de brincadeiras, naturalizadas pelos (as) alunos (as), fato que pode dificultar o reconhecimento do racismo praticado naquele ambiente. Notou-se que a carência de uma estruturação com pontos de denúncia e debates sobre racismo, pode contribuir para a falta de informação entre discentes, dificultando ações de enfrentamento. Ademais, a participação de estudantes e o compartilhamento de suas vivências durante a dinâmica demonstrou que a oficina ajudou a identificação do discurso racista cotidiano e o racismo recreativo presente na comunidade escolar, permitindo a reflexão sobre práticas antirracistas e desejo de mudança.

Apesar das dificuldades encontradas na escola, ela ainda é um ambiente que pode garantir o enfrentamento do racismo, por meio de atividades que incluem o tema em sua matriz curricular e planejamento pedagógico, promovendo o letramento racial, tal como prevê a Lei nº 10.639/2003 (e sua atualização pela Lei nº 11.645/2008) que torna

obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas brasileiras, visando combater o racismo e valorizar a formação da sociedade, abrangendo a história da África, a luta e cultura negra, e a participação africana na formação nacional

Considerando o compromisso ético e social da Psicologia, ressalta-se a importância de intervenções psicossociais, para escuta ativa, diálogo e pensamento crítico, considerando-as ferramentas importantes e indispensáveis para combater violências estruturais. Por isso, ressalta-se a necessidade do letramento racial na formação acadêmica de estudantes de psicologia, assim como da atuação destes profissionais em outros ambientes, como escolas, empresas e centros comunitários.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. ISBN 978-85-940180-1-6.

BAILEY, T.K.; CHUNG, Y. B.; WILLIAMS, W. S.; SINGH, A. A.; TERRELL, H. K. Development and validation of the Internalized Racial Oppression Scale for Black individuals. J **Couns Psychol**. 2011 Oct;58(4):481-93. doi: 10.1037/a0023585.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. ISBN 978-6559212323.

BULLARD, Robert D. **Ética e racismo ambiental**. Revista Eco 21, Rio de Janeiro, v. XV, n. 98, 2005.

CAMINHA, M. O humor racista midiático: as políticas da dor e do ódio como desenho risível do corpo negro. **Artcultura: Revista de História, Cultura e Arte**, v. 22, n. 41, p. 126–147, 2020. Disponível em: < https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7716202 >.

CARONE, Iray; BENTO, Maria A. Silva (orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. Disponível em: < https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/enfrentamento-ao-racismo/publicacoes/psicologia_social_do_racismo_-_estudos_sobre_branquitude_e_branqueamento_no_brasil_-_iray_carone_by_iray_carone_z-lib.org_.pdf. >.

DAHIA, Sandra L. de M. A mediação do riso na expressão e consolidação do racismo no Brasil. **Sociedade & Estado**, Brasília, v. 23, n. 3, p. 697–720, 2008. Disponível em: < https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/5425 >.
DAHIA, Sandra Leal de Melo. Riso: uma solução intermediária para os racistas no Brasil. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 373-389, 2010. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812010000200006. Acesso em: 27 dez. 2025.
FONSECA, Thaisa da S.; FREITAS, Camila S. C.; NEGREIROS, Fauston. Psicologia escolar e educação inclusiva: A atuação junto aos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 427-440, 2018.
KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 244 p. ISBN 978-8555910807.LAQUEUR, Thomas Walter. Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud. Tradução de Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
LERNER, Ana B. C.; CAITANO, Daniele S.; CAVALCANTI, Isabel C. N. Intervenções no escolar: problemáticas da inclusão. In: CARVALHO, José S. F. de; MACHADO, Adriana M.; LERNER, Ana B. C. **Concepções e proposições em Psicologia e Educação: A trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo**. São Paulo: Editora Blucher, 2017. E-book.p.102-115
MAGALHÃES, Alex F.; COUTO, Henriqueta R. P.; DUARTE, Karinne R. Intervenção psicossocial em diálogo com a teoria da atividade: relatos de experiência numa organização privada em belo horizonte – mg. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 5, p. 22147–22176, 2025. DOI: 10.56238/arev7n5-073. Disponível em: < https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4871 >.
MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARÁ (MPPA)**. Cartilha antirracista: 2ª edição.** Belém, PA: Ministério Público do Estado do Pará, 2024. Disponível em: < https://www2.mppa.mp.br/data/files/E1/42/52/13/A72009102F73B3D8180808FF/CartilhaAntirracista_2%20Edicao.pdf >.

MOREIRA, Adilson José. **Racismo recreativo**. São Paulo: Pólen Livros, 2019. ISBN 978-8598349701.
MOREIRA-PRIMO, Ueliton S.; FRANÇA, Dalila X. de. Efeitos do racismo da trajetória escolar de crianças: uma revisão sistemática. Debates em Educação, v. 12, n. 26, p. 176–198, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n26p176-198. Disponível em: < https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8403 >.
MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004.. Disponível em: < https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoesDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf >.
MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
NEIVA, Kathia M. C**. Intervenção psicossocial: aspectos teóricos, metodológicos e experiências práticas**. São Paulo: Vetor Editora, **2010**. ISBN 978-85-7585-342-9.
KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
PETSCHELIES, Erik. Raça e cultura no pensamento antropológico clássico. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 44, n. 96, 2024. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/rbh/a/zBpmsFmZRqrywJ875WYNSWz/ >.
PINHEIRO, Bárbara C. S. Como ser um educador antirracista: para familiares e professores. São Paulo: **Planeta do Brasil**, **2023**. 160 p. ISBN 978-85-422-2125-1.
QUINJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. **CLACSO**, Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, Buenos Aires, Argentina. Julho 2005.
RESENDE, Augusto C. L. de. **Racismo recreativo, liberdade de expressão e fraternidade: algumas aproximações**. Revista Direito e Práxis, v. 15, n. 4, p. 1–32, 2024. DOI: 10.1590/2179-

8966/2024/75012. Disponível em: < https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/75012 >.
RIBEIRO, Djamila**. Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. ISBN 978-85-3593-287-4.
SANTOS, Iraneide N. dos *et al.* O racismo estrutural e seu impacto na saúde do adolescente afrodescendente brasileiro. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 34, p. e34025, 2024.
SOUZA, Neusa Santos**. Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. [S. l.]: [s. n.], 1983. Disponível em: < https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Neusa_Santos_Souza_-_Tornar-se_Negro.pdf?1599239573 >.

As políticas educacionais voltadas aos povos e comunidades tradicionais no município de Tomé-Açu (PA)

Pedro Wander dos Santos Pinheiro

Daniel Araújo Sombra Soares

Aluísio Fernandes da Silva Júnior

INTRODUÇÃO.

A diversidade cultural e étnica do Brasil constitui um de seus maiores patrimônios socioculturais, mas também um dos principais desafios para a formulação de políticas públicas que assegurem o reconhecimento e a inclusão de todos os grupos sociais. No campo educacional, esse desafio se expressa na necessidade de construir práticas e currículos que valorizem as identidades e os saberes dos povos e comunidades tradicionais, frequentemente marginalizados pelas políticas centralizadas e por modelos escolares urbanos e homogeneizantes.

A Amazônia paraense, marcada por forte pluralidade étnica, linguística e cultural, apresenta um cenário privilegiado para refletir sobre essas questões. Em especial, o município de Tomé-Açu, localizado na mesorregião nordeste do Pará, reúne significativa presença de comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, agricultores familiares e descendentes de imigrantes japoneses, compondo um território multicultural que evidencia a complexidade das relações entre diversidade, território e educação.

Nesse contexto, o presente capítulo tem como objetivo analisar as políticas educacionais voltadas aos povos e comunidades tradicionais no município de Tomé-Açu, destacando as ações desenvolvidas pela

rede municipal de ensino, como a produção coletiva do currículo e a instituição da Semana dos Povos Tradicionais, enquanto expressões de uma proposta educativa comprometida com a interculturalidade, a valorização das identidades locais e a justiça social. Busca-se compreender de que modo tais políticas e práticas contribuem para a efetivação de uma educação que reconheça as especificidades culturais e territoriais desses grupos.

A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender a educação como instrumento de afirmação cultural e de luta por direitos, especialmente em contextos amazônicos onde a diversidade é um elemento estruturante do território. Ao analisar a experiência de Tomé-Açu, o texto evidencia avanços e desafios na consolidação de políticas educacionais sensíveis às realidades locais e capazes de articular a escola às comunidades, promovendo o diálogo entre saberes científicos e tradicionais.

De modo geral, as análises indicam que a implementação de ações como o Sistema Organizacional Modular do Ensino Fundamental (SOMEF) e o Sistema Organizacional Modular do Ensino Fundamental Indígena (SOMEFI), bem como a construção participativa do currículo e a realização da Semana dos Povos Tradicionais, representam avanços significativos na valorização da diversidade e na consolidação de uma educação intercultural em Tomé-Açu. Tais iniciativas reafirmam o papel da escola como espaço de resistência, reconhecimento e protagonismo dos povos tradicionais.

O texto está organizado em quatro seções principais, além desta introdução e das considerações finais. A primeira apresenta uma caracterização dos povos e comunidades tradicionais de Tomé-Açu, discutindo sua formação histórica e os desafios contemporâneos relacionados à preservação de seus territórios e modos de vida. A segunda seção aborda as políticas educacionais brasileiras que reconhecem a diversidade e suas implicações para a realidade municipal. A terceira analisa os principais programas e iniciativas implementados em Tomé-Açu, com destaque para a organização da rede de ensino e os sistemas modulares voltados às comunidades tradicionais. Por fim, a quarta seção discute o processo de produção coletiva do currículo e a Semana dos

Povos Tradicionais, compreendendo-os como práticas de educação intercultural e de valorização dos saberes locais.

POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS EM TOMÉ-AÇU.

Compreende-se que os povos tradicionais são grupos étnicos que possuem uma longa história de ocupação e relação com determinado território. Essas comunidades têm seus modos de vida e práticas culturais preservadas ao longo de várias gerações, transmitindo conhecimentos, valores e técnicas ancestrais de forma principalmente oral.

De acordo com o Decreto 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, considera-se povos tradicionais, como grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil, 2007).

Esses povos geralmente se mantêm em harmonia com a natureza e têm uma profunda conexão espiritual com o ambiente em que vivem. Suas tradições são sustentadas pela relação equilibrada que estabelecem com a terra, os recursos naturais e a biodiversidade local. Essas comunidades possuem uma organização social própria, baseada em princípios coletivos e valores comunitários, onde a solidariedade, a colaboração e o respeito mútuo são fundamentais.

Contudo, essas comunidades também enfrentam grandes desafios, como a perda de seus territórios para o avanço do capital e da exploração dos recursos naturais, a exclusão social, a discriminação e a falta de reconhecimento de seus direitos. É fundamental que esses povos sejam respeitados, protegidos e tenham seus direitos garantidos, de forma a preservar suas identidades, culturas e formas de vida para as futuras gerações. Diante disso, constata-se que na microrregião de Tomé-Açu e em especial o município de Tomé-Açu, as comunidades tradicionais estão vivenciando esses desafios e as dificuldades citadas há pelo menos duas décadas.

Diante desse contexto, foi se formando no decorrer dos anos um cenário de graves tensões territoriais, motivados, sobretudo, pela apropriação inapropriada de terras indígenas e quilombolas por parte das empresas de dendê em Tomé-Açu. Tensões e conflitos que foram e ainda estão sendo noticiados amplamente por veículos de informações nos cenários local, regional e até mesmo nacional e que promovem juízos de valor e divide opiniões da população local acerca da temática.

Neste sentido, torna-se imprescindível a implementação de políticas educacionais comprometidas em analisar e compreender o lugar vivido dos alunos, os modos de vida de grupos étnico-culturais e suas relações com os territórios tradicionais, os conflitos socioambientais e o jogo de interessantes capitalistas, os quais evidenciam poderes econômicos no município.

Portanto, hoje, o município se afirma como um espaço multicultural, onde convivem tradições indígenas, quilombolas, ribeirinhas, migrantes nordestinos e descendentes de japoneses. Essa diversidade torna Tomé-Açu um território potente para se pensar educação, currículo e práticas pedagógicas comprometidas com a pluralidade de vozes e saberes que compõem a Amazônia.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE.

As políticas educacionais brasileiras vêm passando, desde a Constituição Federal de 1988, por um processo de ampliação de seu alcance e de inclusão de novos sujeitos sociais. A Carta Magna, em seu artigo 210, §2º, reconhece o direito das comunidades indígenas a uma educação que respeite suas línguas e processos próprios de aprendizagem, o que se estende por analogia às demais comunidades tradicionais. Esse princípio foi fortalecido pelo Decreto nº 6.040/2007, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), definindo essas populações como grupos que se reconhecem a partir de suas identidades culturais próprias e que mantêm modos de vida estreitamente relacionados aos seus territórios.

No campo da educação, esse reconhecimento se concretiza por meio de marcos normativos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 8/2012) e as Diretrizes para a Educação Escolar Indígena (Resolução CNE/CEB nº 3/1999). Ambos os documentos reafirmam o direito à diferença e a necessidade de currículos construídos de forma participativa, considerando as experiências comunitárias e as práticas culturais de cada povo.

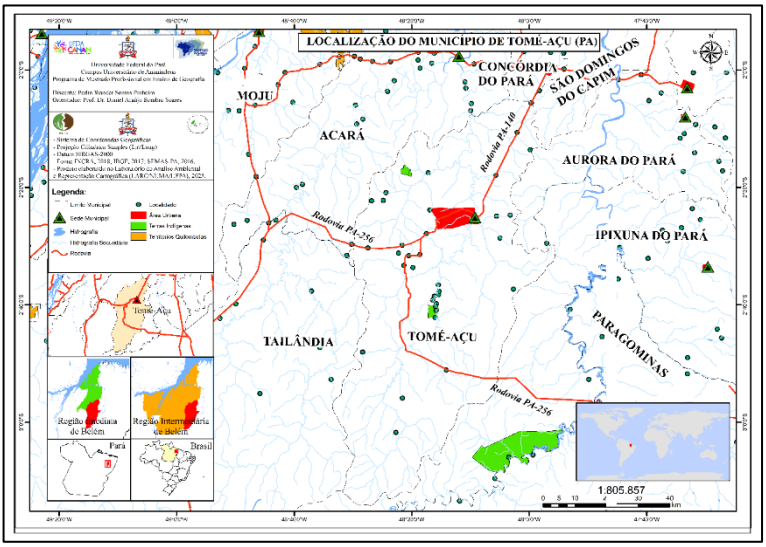
Contudo, o simples reconhecimento legal não é suficiente para garantir a efetividade dessas políticas. Como destaca Arroyo (2011), há uma distância significativa entre os textos normativos e as práticas cotidianas nas escolas, marcada por um modelo educacional ainda fortemente centrado na homogeneização e na lógica urbana. A escola tradicional, muitas vezes, ignora o território como fonte de conhecimento e acaba por reforçar uma visão única de mundo, silenciando os saberes locais.

Para Candau (2012), a interculturalidade deve ser compreendida como um projeto político-pedagógico que busca promover o diálogo entre diferentes culturas em condições de equidade, reconhecendo a existência de relações de poder históricas que marginalizaram determinados grupos. Assim, a educação intercultural não é apenas uma metodologia de ensino, mas uma postura ética e política diante da diversidade.

TOMÉ-AÇU E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA OS POVOS TRADICIONAIS.

O município de Tomé-Açu, localizado na Região Intermediária de Belém, possui uma história marcada pela diversidade cultural e pela ocupação plural do território. As comunidades tradicionais, entre elas quilombolas e ribeirinhas, mantêm práticas agrícolas sustentáveis, saberes sobre a floresta e relações sociais pautadas na coletividade e no respeito à natureza. Apesar disso, enfrentam dificuldades para verem suas realidades refletidas nas políticas públicas e no currículo escolar.

Figura 1: Mapa de localização do município de Tomé-Açu (PA).



Fonte: IBGE, 2024. Elaboração: LARC (NUMA/UFPA), 2025.

Historicamente, as escolas situadas nas comunidades tradicionais de Tomé-Açu, em muitos casos, reproduziam um modelo pedagógico urbano e descontextualizado, centrado em conteúdos universais que pouco dialogava com o cotidiano dos alunos. A ausência de uma política municipal efetiva que valorizasse o território e seus sujeitos acabava contribuindo para o distanciamento entre escola e comunidade. Como afirma Walsh (2009), a interculturalidade não se limita à convivência entre diferentes, mas pressupõe um projeto político e pedagógico que questione as estruturas de poder e promova relações mais equitativas entre os saberes.

Nesse sentido, a formação de professores é um dos pontos centrais para a efetivação das políticas educacionais voltadas às comunidades tradicionais. É necessário que o educador compreenda o território como espaço educativo, reconheça os saberes locais e trabalhe a partir da realidade vivida pelos estudantes. A escola, quando se abre ao diálogo com as comunidades, torna-se um espaço de resistência e de construção de identidades, fortalecendo a autoestima dos povos tradicionais e promovendo a permanência digna em seus territórios.

Todavia, nos últimos anos, têm sido desenvolvidas em Tomé-Açu algumas políticas no âmbito educacional no intuito de inserir as comunidades e povos tradicionais. Isso é refletido na forma como está organizada a Rede Municipal de Ensino, bem como na experiência da produção coletiva do Documento Curricular e na instituição da Semana dos Povos Tradicionais.

A estrutura de organização da Rede Municipal de Ensino diz respeito ao modo como a educação pública é organizada e gerida no âmbito do município. Essa estrutura varia conforme o contexto local, mas geralmente segue diretrizes estabelecidas pela legislação nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996).

O principal responsável pela administração da educação municipal em Tomé-Açu é a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que coordena, planeja, implementa e avalia as políticas educacionais. Suas principais funções incluem: elaborar o Plano Municipal de Educação (PME); gerir recursos financeiros, humanos e materiais; realizar concursos e seleções para professores e técnicos; apoiar as escolas com formação continuada e supervisão pedagógica e garantir o cumprimento das normas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A rede municipal atende cerca de 18 mil estudantes, distribuídos em 94 unidades de ensino e contempla as seguintes etapas e níveis da Educação Básica, a saber: Educação Infantil (creches e pré-escolas); Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais (1º ao 9º ano) e também a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com atuação na zona urbana e zona rural.

Vale ressaltar que além das turmas regulares, o município adota dois sistemas organizacionais modulares que garantem o acesso à educação em comunidades específicas: o Sistema Organizacional Modular do Ensino Fundamental (SOMEF) e o Sistema Organizacional Modular do Ensino Fundamental Indígena (SOMEFI).

O SOMEF é voltado para as escolas das modalidades Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola, garantindo que os estudantes dessas comunidades tenham acesso a um ensino estruturado e adequado às suas especificidades socioculturais. Esse modelo considera a

realidade das famílias do campo e quilombolas, proporcionando uma educação contextualizada e respeitosa às tradições locais.

Já o SOMEFI atende as escolas situadas nos territórios indígenas do município, assegurando uma proposta pedagógica que valoriza a identidade, a cultura e os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas. Esse modelo busca garantir que a educação escolar indígena seja oferecida de maneira diferenciada, respeitando as formas próprias de organização social e linguística dessas comunidades.

A PRODUÇÃO COLETIVA DO CURRÍCULO EM TOMÉ-AÇU.

O currículo é um campo de disputas simbólicas e políticas, onde se definem quais saberes são legitimados e quais são marginalizados. Para Goodson (1995), o currículo não é uma estrutura neutra, mas sim um instrumento que expressa as relações de poder na sociedade, refletindo escolhas ideológicas sobre o que deve ser ensinado. Nessa perspectiva, pensar o currículo é pensar em exclusões, silenciamentos e também em possibilidades de resistência e transformação.

Diante disso, a produção do currículo de forma coletiva no município de Tomé-Açu tem se constituído como um movimento significativo de diálogo entre diferentes sujeitos da educação, buscando integrar as realidades locais, os saberes tradicionais e as demandas contemporâneas do ensino. Esse processo parte da compreensão de que o currículo não deve ser apenas um documento prescritivo, elaborado de forma vertical por instâncias externas à escola, mas sim uma construção social e cultural, resultado da participação ativa de professores, gestores, estudantes e comunidades.

Em Tomé-Açu, a elaboração coletiva do currículo surge como resposta à necessidade de uma educação mais contextualizada, que reconheça as especificidades territoriais e as experiências dos povos e comunidades tradicionais que habitam o município. A diversidade sociocultural, marcada pela presença de comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas e de agricultores familiares, torna essencial um currículo que dialogue com os modos de vida locais e que valorize os saberes construídos na convivência com a floresta e com o trabalho na terra.

O processo de construção curricular tem se desenvolvido a partir de formações e debates coletivos organizados pela rede municipal de ensino, envolvendo educadores de diferentes níveis e áreas do conhecimento. Nessas discussões, os participantes refletem sobre as práticas pedagógicas, revisitam as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e procuram estabelecer conexões entre os direitos de aprendizagem e os conhecimentos locais. Essa prática colaborativa fortalece o sentimento de pertencimento dos professores e contribui para a consolidação de uma proposta curricular que não apenas ensina conteúdos, mas também forma sujeitos críticos, conscientes de seu território e de sua história.

A produção coletiva do currículo em Tomé-Açu, portanto, ultrapassa o caráter técnico de planejamento escolar e assume uma dimensão política e emancipatória. Ao reconhecer os sujeitos locais como produtores de conhecimento, o processo rompe com a lógica centralizadora da política educacional e reafirma o papel da escola como espaço de construção identitária e intercultural defendida por autores como Candau (2008), que entende a interculturalidade como uma prática pedagógica que reconhece, valoriza e coloca em diálogo as diferenças culturais.

Desse modo, o currículo deixa de ser um instrumento de reprodução de saberes dominantes para se tornar um campo de disputa e de afirmação de identidades, promovendo o diálogo entre o saber científico e o saber tradicional.

Essa experiência, ainda em desenvolvimento, aponta para a importância de políticas educacionais que incentivem a participação e o protagonismo das comunidades na definição dos rumos da educação. Em Tomé-Açu, o currículo coletivo representa um avanço na consolidação de uma educação comprometida com a realidade amazônica, com a justiça social e com o respeito à diversidade cultural, reafirmando a escola como espaço de resistência e de construção de novos horizontes pedagógicos.

A SEMANA DOS POVOS TRADICIONAIS.

Em 2020 foi implantada a "Semana dos Povos Tradicionais" em conformidade com a Secretaria Municipal de Educação de Tomé-Açu (SEMED), que direcionou as ações para todas as unidades de ensino do município. A realização de palestras, exposições de trabalhos, encenação de lendas e mitos, apresentação de danças foram algumas das práticas desenvolvidas durante a realização da semana destinada aos povos tradicionais de Tomé-Açu.

Essa ação educativa dialoga com os princípios da Educação para as Relações Étnico-Raciais, conforme previsto na Lei 10.639/2003 e na Lei 11.645/2008, promovendo o respeito às diferentes formas de existência e à pluralidade cultural que compõem o território de Tomé-Açu.

Além disso, a Semana dos Povos Tradicionais reforça a importância da escola como espaço de construção da cidadania e do reconhecimento dos saberes originários e tradicionais como parte legítima do conhecimento escolar, contribuindo para um currículo mais justo, plural e representativo da realidade local.

Em 2020, ano de realização da primeira semana dos Povos Tradicionais, o formato da semana respeitou as restrições causadas pela pandemia da Covid-19. Logo muitas escolas optaram em realizar eventos remotos ou com foco em apresentações que respeitasse o distanciamento social. No segundo ano em 2021, também se optou em manter o formato de 2020, devido a continuação da pandemia.

A partir de então, anualmente, especificamente no mês de agosto seguindo o calendário escolar, ocorre a semana alusiva aos Povos e Comunidades Tradicionais de Tomé-Açu.

Vale ressaltar que ao explorar a história dos indígenas e quilombolas na região e suas contribuições, os estudantes estarão conectados ao passado e ao presente, reconhecendo o valor histórico dessas populações, além de desmistificar e quebrar estereótipos que tanto deslegitimam e negligenciam suas histórias. Neste sentido, o projeto possibilita a promoção do conhecimento acerca dos povos tradicionais do município de Tomé- Açu. Tendo em vista, que os alunos precisam

compreender o significado de povos tradicionais e suas particularidades, suas identidades, memórias, culturas e tradições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Refletir sobre as políticas educacionais voltadas aos povos e comunidades tradicionais em Tomé-Açu implica reconhecer a educação como um campo de disputa simbólica e política, no qual se definem os sentidos da inclusão, da diversidade e da justiça social. As experiências analisadas ao longo deste capítulo – em especial a organização da rede municipal de ensino, a produção coletiva do currículo e a realização da Semana dos Povos Tradicionais – evidenciam que é possível construir práticas pedagógicas mais coerentes com a realidade amazônica, pautadas no diálogo entre saberes, na valorização das identidades locais e na interculturalidade como princípio ético e político.

As políticas educacionais implementadas em Tomé-Açu demonstram avanços significativos na tentativa de superar o modelo escolar homogêneo e urbano, historicamente excludente em relação aos povos e comunidades tradicionais. A criação dos sistemas modulares de ensino (SOMEF e SOMEFI) e a elaboração participativa do currículo expressam um movimento de democratização das decisões educacionais, permitindo que professores, estudantes e comunidades se reconheçam como sujeitos ativos na produção do conhecimento escolar. Trata-se de um processo que rompe com a lógica vertical das políticas centralizadas e reafirma a importância da escola como espaço de resistência, diálogo e afirmação cultural.

Contudo, os desafios permanecem. A efetivação de uma educação verdadeiramente intercultural requer o fortalecimento contínuo da formação docente, o engajamento político das comunidades e a garantia de condições estruturais que viabilizem práticas pedagógicas contextualizadas e emancipadoras. Como apontam Arroyo (2011) e Candau (2008), é necessário compreender o currículo como território em disputa e a interculturalidade como projeto de transformação social, de modo que o reconhecimento da diferença não se limite ao discurso, mas se traduza em políticas concretas de equidade.

Em síntese, a experiência de Tomé-Açu reafirma que a educação pode ser um instrumento de reconstrução identitária e de defesa dos territórios tradicionais. Ao promover o encontro entre saberes científicos e tradicionais, a escola amazônica se reinventa como espaço de pertencimento, de afirmação da diversidade e de esperança, contribuindo para a consolidação de um projeto educativo plural, democrático e comprometido com a vida e com os direitos dos povos da floresta.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília: Casa Civil, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em 25 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Cidades e Estados: Tomé-Açu (PA)**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: https://www.ibge.gov.br. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Acesso em: 24/mar.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017**. Documento preliminar, Segunda versão revista. Disponível em: (http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ images/BNCCpublicacao.pdfi). Acesso em: 06/12/2020.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: mediações e desafios**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 137, p. 11-30, 2009.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica.** Petrópolis: Vozes, 2008.
CANEN, A. **Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares**. Cadernos de Pesquisa, n. 111, p. 135-150, 2000.
GOODSON, Ivor R. **Currículo**: teoria e história. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
WALSH, Catherine. **Interculturalidade e colonialidade do poder: um diálogo a partir da experiência latino-americana**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 57-78, 2009.

O artesão das águas em Paes Loureiro enquanto potência nas práticas de letramento

Hellen Patrícia Ribeiro Rodrigues

Mayko da Silva dos Santos

Flávia Cristina Silveira Lemos

Elizete Cardoso Assunção

Ana Paula Carvalho

INTRODUÇÃO.

O capítulo é uma homenagem à obra do poeta paraense Paes Loureiro, que tem por muitas décadas realizado uma revolução literária e artística na Amazônia, no Brasil e fora do país. Seu legado é extraordinário, indescritível e profundamente marcado por uma potência criativa crítica. Os efeitos da artesania de Paes Loureiro são intangíveis e provocam intensa ressonância na sociedade em termos de letramento literário, além de trazer um campo de escuta dos modos de vida no cotidiano em cada palavra e atitude.

Busca-se trazer o campo das Letras e da Literatura como potência das águas e letramento produtor dos modos de ser e de encantamento com seu movimento de invenção e prática desejante. Há um tornar-se com singularidade dos corpos-territórios das águas e das florestas na obra do poeta. É notável como a presença da obra de Paes Loureiro traz uma ação propositiva de vidas afirmativas, em uma educação emancipadora, portanto, libertária.

O termo letramento tem sido muito discutido em diversas nuances e perspectivas. Porém, pouco se diz dele no âmbito da literatura e dos corpos-territórios em agência humana, extra-humana e não humana. Postula-se que a literatura traz como arte uma aprendizagem significativa e uma atitude crítica face ao presente atravessada pela alteridade significativa de forma a efetuar passagens existenciais e experimentais.

O conceito de letramento vem ganhando cada vez mais um grande espaço do processo de escolarização e universitário, na educação formal. Porém, não há somente letramento literário no nível de formalidade escolar. Havia e há letramento literário na educação informal em diferentes instituições e grupos. Para fazer este trabalho de letramento literário é necessário operar com o dispositivo de ensino-aprendizagem escolar e acadêmico, o apresentando como algo indispensável tanto na vida escolar quanto para a sociedade.

De acordo com Magda Soares (2004), o conceito de letramento é algo muito recente no Brasil, estando presente em nosso meio a pouco mais de duas décadas. Este termo foi criado para organizar e dar nomes a algumas práticas sociais existentes em nossa sociedade, e estão na leitura, escrita e muito além do sistema ortográfico e alfabético. Ou seja, vai muito além do ato de alfabetizar, no qual preocupa-se em apenas ensinar a decifrar códigos, a ler e escrever, pois o letramento ultrapassa esses "muros", mostrando tudo aquilo de social existente na leitura e na escrita. Pois, para Magda Soares (2003, p. 24).

> O problema da alfabetização não está, apenas, na sua característica interdisciplinar. Além desta, é preciso considerar, ainda, os aspectos sociais e políticos que condicionam a aprendizagem, na escola, da leitura e da escrita".

Antes, as pessoas eram classificadas como alfabetizadas ou analfabetos por saber ou não, escrever o seu próprio nome, condições necessárias para o exercício de práticas sociais como votar para escolher seus governantes. Sendo assim, até pouco tempo os conceitos dados a analfabeto, analfabetismo e alfabetização era algo em comum na sociedade; analfabeto – o que não sabe ler e escrever; analfabetismo – o

estado ou condição de quem não sabe ler e escrever; alfabetização – o processo de ensinar a ler e escrever.

Por isso, ao longo das duas últimas décadas vem-se trazendo novas formas de se qualificar e precisar tais conceitos, tornando-os mais amplos, discutindo-se e fazendo com que tanto a mídia quanto os setores educacionais se voltem e elevem as discussões sobre o analfabetismo, olhando com um olhar mais crítico para a alfabetização que embora ensine a ler e escrever não capacita o indivíduo a fazer uso da leitura e da escrita.

Somente na década de 80, no século XX que os sistemas de ensino começam a reconhecer que a alfabetização não se resume apenas a chamada classe de alfabetização, a ler e escrever, mas também a desenvolver as habilidades de uso social de leitura e da escrita e o gosto pelo convívio do material escrito. Para isso, é necessário que o alfabetizando tenha acesso a um espaço rico em materiais circulantes na sociedade, tais como: jornais, livros, revistas e eventos, auxiliando a criança na participação de práticas cotidianas do contexto em que ela vive e não apenas nas instituições escolarizadas de leitura.

A partir dessa realidade, surge um novo vocabulário educacional , sendo baseado no termo *letramento*. Esta linguagem com seu respectivo sistema de nomeação tem como finalidade designar o estado ou condição de um sujeito que não apenas sabe ler e escrever (alfabetizado), mas também exerce as práticas sociais de leitura e de escrita presentes no meio em que o sujeito vive.

O termo letramento aparece pela primeira vez no livro de Mary Kato: No mundo da escrita: uma perspectiva linguística de 1986. Por ser um termo tão recente em nosso meio, o letramento é confundido com o ato de alfabetizar, para tanto Soares (2003) mostra claramente a diferença entre os dois termos:

> Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades) conhecimentos, atitudes de um uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita a isso se chama letramento (p. 90).

Nesse sentido, o indivíduo alfabetizado é aquele que aprendeu a ler e a escrever, e letrado aquele que faz uso de forma competente da leitura e da escrita. Sendo o letramento um conceito que se preocupa e atua em um contexto social e não individual: "letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais" (Soares, 2004, p. 48-49). Considerando assim toda a prática discursiva de um determinado grupo social, o letramento não se resume apenas ao exercício de ler e escrever, mas também torna significativa a interação oral e individual de cada pessoa, pois:

> Trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas. Há, portanto, vários níveis diferentes de letramento. Em uma sociedade essencialmente letrada como a nossa, mesmo um analfabeto tem a participação, a que de modo precário, em um processo de letramento. Do mesmo modo, o indivíduo pode ter um grau sofisticado de letramento em uma área e possuir conhecimento superficial em outra, dependendo de suas necessidades pessoais que a sociedade ofereceu e demanda (Cosson, 2006, p. 11-12).

Neste caso, o importante não é somente ser alfabetizado, saber ler e escrever, se estamos somente decodificando códigos linguísticos, temos que tecer relações entre o lido, outras leituras e os conhecimentos de mundo. Uma pessoa pode ser letrada sem nunca ter frequentado a escola, isso irá depender dos conhecimentos trazidos consigo e resultantes da sua vivência, assim como uma pessoa formada em uma área específica e para isso estudou muito. Mas, mesmo assim, os conhecimentos adquiridos não são suficientes para saber determinadas coisas que pessoas sem formação nenhuma sabem.

O importante é sabermos diferenciar os termos alfabetização e letramento, sendo a alfabetização o processo em que se desenvolve as habilidades de ler e escrever. Já, o letramento desenvolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais. Sendo assim, a principal diferença está na qualidade do domínio sobre a leitura e a escrita. Enquanto o alfabetizado sabe codificar e decodificar o sistema da

escrita, o letrado é capaz denominar a língua no seu cotidiano em diferentes contextos.

LETRAMENTO LITERÁRIO: UM OLHAR AMAZÔNICO REGIONAL.

Letramento literário? Mas o que vem a ser esse termo? Para Rildo Cosson (2006), letramento literário vai muito além de se trabalhar com os textos literários, atua também no fator social que a escrita nos oferece e que vai muito além das práticas usuais que a escola apresenta. Ou seja, criar indivíduos que consigam enxergar o mundo a sua volta como ele é realmente. A leitura literária nos oportuniza muitas coisas, e uma delas é passar por situações não reais mais que nos fazem aprender coisas reais que a vida apresenta, nos faz viajar na ficção retratando realidade, mostrando o que realmente somos nos faz descobrir muito mais de nós mesmos. Pois para Cosson (2006, p. 17):

> A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim se renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nos mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.

É justamente essa literatura que nossas escolas precisam enxergar, deixando de lado todo aquele ensino mecânico, pois como explica Rildo Cosson (2006, p. 23) "[...] em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudista do ensino". Ou seja, o que nós precisamos é criar para o ambiente escolar o nosso próprio modo de ensinar, mas não de qualquer jeito, e nem mecanizando esse ensino, mas sim inovar com novas ideias que incentivem os alunos a ler cada vez mais.

Cosson (2006, p. 23) ao falar do modo de ensinar afirma que "[...] falta a uns e a outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso que todo saber exige". O que o autor nos diz, está diretamente relacionado com as práticas literárias de leitura, que está não seja uma mera reprodução de conteúdo informações da disciplina, a leitura deve nos proporcionar um momento de prazer sem deixar de lado o compromisso de aprender. Esse aprendizado só acontece de forma eficiente quando nos sentimos familiarizados com o texto.

Durante toda a nossa trajetória escolar nos deparamos com diversos textos literários, uns que nos chamam menos a atenção e outros com os quais parecemos ter mais intimidade e conseguimos compreender de forma mais eficiente, tudo isso, sem nunca ter os lidos. Isso ocorre por existirem fatores e características que são semelhantes e familiares para nós, por estarem próximos de nossa realidade e por retratar fielmente traços de nossa cultura. Pois para Coutinho (1995):

> O regionalismo literário consiste [...] em apresentar o espírito humano, nos seus diversos aspectos, em correlação com o seu ambiente imediato, em retratar o homem, a linguagem, a paisagem e as riquezas culturais de uma região particular, consideradas em relação às reações do indivíduo de certas particularidades de raça e tradição (p.203).

Esses aspectos de proximidade e de semelhanças de nossa cultura que encontramos dentro do texto e que nos ajudam na melhor compreensão dele, é a questão motivadora que nos leva a querer pesquisar a importância da literatura regional especificamente a amazônica como uma ferramenta para o ensino da leitura, fazendo uso da obra de Paes Loureiro "O Artesão das Águas", esse livro é composto por poemas de caráter regional de que retratam fielmente a cultura amazônica. Pois sabemos que esses tipos de poesias prendem a atenção do aluno fazendo com que ele se interesse pelo que está sendo repassado.

Por isso, acreditamos que o estudo de obras literárias de autores da região amazônica permite que o aluno conheça melhor sua história, sua região, seus costumes e suas crenças, tendo assim, um conhecimento maior daquele local, por meio dos laços culturais acima citados.

Isso considerando que o autor amazônico retrata elementos da realidade circunda do aluno leitor, fazendo com ele tenha um maior interesse por esses tipos de textos e aprimorando sua leitura. Pois de a acordo com Bordinie Aguiar (1996, p. 14), "a linguagem literária extrai dos processos históricos-político-sociais nela representados uma visão típica da existência humana".

Assim, espera-se que a partir da leitura desses textos literários que contemplam sua região, o aluno se torne mais crítico em relação ao mundo em que vive, questionando a realidade circunda e não aceitando de imediato tudo que é imposto pela mídia. Para Marta Passos Pinheiro (2006, p.7), em uma análise das práticas de leitura de textos literários, pôde observar que "os alunos devem identificar-se passivamente com os personagens, ficar emocionados com os textos poéticos, tornando-se indivíduos mais sensíveis". Ou seja, utilizar esses textos literários como uma orientação para esses indivíduos. Ela segue dizendo que "as leituras realizadas pelos alunos, fora da sala de aula representam, em geral, um alto grau de dependência em relação as práticas de leituras escolares" (Pinheiro, 2006, p.7).

Por isso, nesse momento, voltamos a reforçar que ao levar os textos literários de autores regionais amazônicos para o contexto de sala de aula, onde o professor possa incentivar no aluno o sentimento de responsabilidade não só com a comunidade escolar, mas também social e principalmente local, pois segundo Antônio Candido, "[...] trazendo livremente em si o que chamamos o bem em que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver" (Cândido, 2001, p.178).

A POÉTICA DE PAES LOUREIRO.

João de Jesus Paes Loureiro nasceu em Abaetetuba, cidade paraense situada à margem do rio Tocantins, em 23 de junho de 1939, onde passou a infância e adolescência e realizou seus primeiros estudos. Em Belém do Pará, cursou a Faculdade de Direito, Letras, Artes e comunicação, na UFPA. De 1964 até 1976, em decorrência de sua poesia de militância política e ideias democráticas, foi perseguido pela ditadura militar, sofrendo torturas, graves perseguições e privações de

oportunidades profissionais. Em 1984, tornou-se mestre em Teoria Literária e Semiologia, pela PUC de Campinas e Doutor em Sociologias da Cultura pela Sorbonne, Paris, França, em 1990. Já ocupou cargos na administração municipal de Belém, assim como Secretariado Estadual do Pará. (Loureiro, 2000)

A Amazônia é muito conhecida por sua beleza física, sua biodiversidade em fauna e flora encanta pessoas do mundo inteiro, o que poucas pessoas conhecem ou reconhece é a sua produção literária que envolve os mitos as lendas o folclore regional as religiosidades etc. Estes elementos configuram as produções locais, como singular. Para discutir a importância de se trabalhar a literatura da Amazônia é preciso, antes, compreendê-la em todos os seus aspectos; se permitir mergulhar em seu grandioso imaginário e navegar pela sua poética. O universo amazônico revela-se como o articulador entre o real e o metafisico, pois:

> A paisagem amazônica, composta de rios, florestas e devaneios, é contemplada pelo caboclo como uma dupla realidade: imediata e mediata. A imediata, de função material, logica, objetiva. A mediata, de função magica, encantatória, estética. A superposição dessas duas realidades se dá à semelhança do que acontece com um vitral atravessado pela luz: ora o olhar se fixa nas cores e formas; ora, na própria luz que os atravessa; ora, simultaneamente nos dois. Na interpenetração e interdependência entre a paisagem imediata e mediata atua o devaneio. Um devaneio que estabelece os contornos do esfumato estetizante e poetizador da visualidade. Dessa maneira, o homem contempla uma realidade imediata iluminada pela realidade mediata. (Loureiro, 1995, p.118).

O imaginário amazônico transcende os relatos e suas sustentações, são pautadas na oralização das narrativas tendo a natureza como a protagonistas das histórias, pois a dupla realidade (imediata e mediata) caminham lado a lado e expressam fartamente a vida do homem amazônico. É preciso olhar para a Amazônia com o olhar de alteridade, ou seja, colocar-se como participante da construção, respeitando os valores que os integra. Apartando-se do ver de exotismo.

RELAÇÃO COM A FLORESTA.

Assim como o rio Nilo era uma dádiva para os antigos egípcios, o mesmo ocorre com a floresta amazônica e seus habitantes. Desde os indígenas a floresta que já foi considerada o pulmão do mundo, é vida para região. Dela o caboclo amazônico retira alimentos, matéria prima, e recursos minerais. Possui a maior bacia hidrográfica do planeta e corresponde a seis países do continente americano, no Brasil, abrange dez unidades federativas. Se navegamos pelos rios amazônicos poderemos ver uma cena bastante comum, um pequeno povoado em volta de uma igreja na beira do rio, aliás foi assim que a maioria das cidades amazônicas se desenvolveram, inclusive a nossa amada Belém do Grão-Pará, que se expandiu através do forte do Presépio (atual forte do Castelo) e da igreja da santa Sé (Catedral Metropolitana de Belém, dedicada à Nossa Senhora da Graça).

> Não obstante ser uma das regiões, mas definidas e individualizadas dentro dos quadros continentais, a Amazônia não é, contudo, uma região fácil de definir e delimitar, a começar pela plurivalência de sentido do termo que nomeia, que tanto pode significar uma bacia hidrográfica como uma província botânica, um conjunto político como, espaço econômico (Loureiro, 1995, p.59-61).

O homem e a floresta eram um só, porém quando as estradas começaram a cortar a floresta e ela passou a ser vista como meio lucrativo por um olhar ambicioso de agentes externos, essa relação foi afetada drasticamente e a luta por sua preservação nunca foi tão necessária. É preciso resgatar esse sentimento de amor e reciprocidade e entender que essa separação só irá trazer prejuízo ou próprio homem.

A MITOPOÉTICA.

Em sua obra Literatura Oral no Brasil, Câmara Cascudo em uma de suas abordagens define o mito como “Produto da imaginação, o mito possui igualmente uma lógica particular, contém uma cosmologia primitiva e, por assim dizer, é uma “protofilosofia” ”; (Cascudo, 1984,

p.83). O Mito sempre foi uma narrativa para explicar algo que no momento não se encontrava razão logica. Na Grécia antiga, a mitologia estava presente no dia a dia das pessoas, principalmente no campo espiritual, eram politeístas e seus deuses tinham características humanas como forma física e sentimentos, a única diferença era a imortalidade das divindades nutrida pelas preces humanas. No entanto a poesia passou a se misturar com a mitologia como nos poemas Ilíada e Odisseia do grande poeta grego Homero que narrava a lendária guerra de Troia e o retorno do rei de Ítaca. E assim as produções fantásticas ganhavam um tom poético.

> Revelando a beleza escondida do mundo, a poesia alarga o círculo da imaginação, alimentando o pensamento. Com sua forma, ação, linguagem e repercussão na cultura, ela torna, inclusive, uma época mais memorável do que a outra. Por intermédio dela foi construída a época do heroísmo grego, com Homero; a passagem para o moderno mundo europeu, com Dante; o renascimento expansionista português, com Luiz Vaz de Camões; O choque da mudança para o mundo contemporâneo industrial, com Baudelaire; a consagração da cultura da antilhana, com Saint-John Perse; a Conflitada história sul-americana contemporânea, com Pablo Neruda (Loureiro,1995, p.50).

Da mesma maneira, o novo mundo obtinha seus mitos, suas lendas, na região Amazônica houve uma mescla entre índios, portugueses, africanos e outros. Com um ambiente totalmente diferente a mitologia amazônica nasce da floresta e da água, fruto do devaneio do caboclo amazônico e estrutura-se pelo ecoar das vozes e materializando-se na escrita e servido como princípio ativo para o meio científico

> É possível que a contemplação devaneante seja uma das atitudes do caboclo, do Homem amazônico, propiciadoras de um ethos próprio em sua cultura, gênese dessa teogonia do cotidiano que vai povoando de deuses e mitos, os rios e a floresta. Um povoamento de seres com os quais os homens convivem sob a dominância de um sentimento estetizador que tece a teia dessa cultura, fator de coesão social e condicionador de comportamentos. (Loureiro, 1995, p.194)

O estudo mitopoético baseia-se nesse encantamento poetizado das produções, o imaginário é sempre inspirado no concreto, que produz a meditação e devaneio, que transfigura o espaço e o tempo e reflete a acepção artística literária, a luz do poente cósmico da matriz popular enraizada no seio geográfico, poetizar o mito é deixá-lo mais fascinante e permitir que o seu ouvinte possa desfrutar do magico sem deixar a realidade.

ARTESÃO DAS ÁGUAS.

O livro Artesão das Águas de autoria de Paes Loureiro publicado no ano de 1989, possui 26 poemas e agrega por meio de suas poéticas uma grande contemplação amorosa pela Amazônia e com uso de metáforas e capaz de trazer e prender o leitor dentro desse imaginário grandioso e belo despertando no mesmo uma compreensão do processo histórico dessa terra e a riqueza de seus recursos naturais que lhe consolida como uma das mais importantes regiões desse país.

Esse amor incondicional transforma Paes Loureiro em um artesão que tecendo palavras com sentidos muitas vezes implícitos, utiliza de forma legível a água que para os simbolistas era objeto de transformação, dentro desse contexto torna-se como um espelho capaz de refletir a identidade cultural que integra esse território. Assim infere Loureiro no seguinte poema:

Hora da Poesia
Eis-me diante de um rio
Espelho de memorias
Caminhos já por tantos navegados
Onda após onda
Palavra após palavra
Nauto-me, navego-me, arrisco-me
Nessa via por outros percorrida
Despojado de haveres
Nu, guiado
Pela invisível chama da candeia
Retângulo correnteLogo pescador,
Dissolvendo-me no limo das palavras
Entre Helenas, arcanjos e boiunas

Ouvindo Circe canta
(Loureiro, 1989)

O poema a *Hora da Poesia* retrata de forma mística e singular elementos típicos da região que misturados com símbolos universais como *logos* (que do grego significa palavra) e Circe (deusa da mitologia Grega), forma um misto de encantamento durante toda sua estrutura. Também faz forte referência ao rio, que no decorrer de todo o poema é o grande protagonista, pois foi o primeiro modo de locomoção e ocupação da Amazônia e por meio dele e suas margens ocorreu a fundação de inúmeras cidades.

Este mesmo rio é fonte de inspiração para lendas que fazem parte do folclore da região como a cobra grande, a boiuna e a poesia prossegue narrando a dependência do eu lírico em relação ao rio que como um casal de amantes torna-se um só, pois um completa o outro. O eu lírico subentende que ele mergulha, navega, despojado e nu, imerso no silêncio, essa correlação mostra-nos que na hora da poesia precisa-se se despir e mergulhar no silencio, pois só a parti da entrega total ele se dissolve no limo das palavras, balançado pelas ondas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Ao chegar ao final desse trabalho, podemos concluir que as literaturas regionais, podem ser um grande aliado em sala, mas cabe ao professor introduzi-las nas mesmas, não só como um recurso de auxílio no processo de leitura de nossos estudantes, mas também na formação cidadã, muito mais que poéticas, elas nos revelam o meio em que habitamos e reflete toda nossa imagem geográfica e cultural é preciso valorizá-la para que ela possa continuar viva em nosso meio.

Sobre a obra "Artesão das Águas", podemos dizer que foi fascinante mergulhar em suas águas poéticas, tecidas pelo artesão do devaneio amazônico, Paes Loureiro e um grande poeta erudito, porém, com uma característica singular, que é a importância que ele dá a seu leitor, isso é notado principalmente, na linguagem simples usada por ele em seus poemas, principalmente aqueles dedicados à sua cultura ou sua cidade natal, Abaetetuba, para que seus conterrâneos se sintam sempre representados.

REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura. A formação do leitor. Alternativas metodológicas.** 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996. 176p.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura *In*: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos.** Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2001.

CAVALCANTE JÚNIOR, Francisco Silva. **Letramento para um mundo melhor**. Campinas. Alínea, 2009.

COUTINHO, Afrânio. **Introdução à literatura no Brasil.** 16 ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1995.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

LOUREIRO, Joao de Jesus Paes; **Cultura Amazônica**: Uma poética do imaginário. Belém: Cejup, 1995

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Artesão das Águas.** Belém: Cejup/Universidade Federal do Pará, 1889.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Obras reunidas.** São Paulo: Escrituras Editora, 2000

PINHEIRO, Marta Passos. **Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura na formação da "comunidade de leitores"**. Tese de Doutorado em Educação. (Programa de Pós-graduação em Educação) Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2006. Disponível em: < http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/VCSA-83LR5X/2000000110.pdf?Sequence=1 >.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2°ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

< https://www.recantodasletras.com.br> visualização 18 de julho de 2019. Hora 19:06.

“Reconstruindo a Casa dos Homens”: relato de experiência acerca da oficina pedagógica sobre masculinidade com adolescentes em uma escola pública na Amazônia

Monise Garcez Arthur

Bárbara Araújo Sordi

INTRODUÇÃO.

Refletir sobre temáticas que envolvam gênero, enquanto categoria analítica e social, e suas relações no ambiente escolar não é apenas um exercício pedagógico, mas uma urgência ética, política e social. A escola enquanto espaço formativo, precisa acolher as demandas do tempo presente, entre elas a necessidade de questionar os discursos normativos que atravessam os corpos e subjetividades de meninas e meninos desde a infância. Entre esses discursos, os que moldam a ideia do que é “ser homem” ainda permanecem pouco questionados, frequentemente naturalizados como algo inato à biologia. No entanto, cada vez mais, vêm se apontando os impactos nocivos da masculinidade hegemônica sobre a saúde mental dos próprios homens e sobre as relações sociais mais amplas.

Nesse sentido, é comum que exista uma confusão quanto ao significado de educação de gênero e a noção difundida como “ideologia de gênero". Enquanto a educação para o letramento de gênero busca compreender criticamente como discursos normativos moldam, desde a infância, expectativas sobre ser “homem” e “mulher”, fabricando corpos, a ideia de “ideologia de gênero” emerge como uma narrativa política, difundida por grupos religiosos e autoritários, que propagam a ideia de que grupos políticos de esquerda estariam infiltrados nas

escolas para doutrinar e influenciar crianças quanto sua orientação sexual e identidade de gênero, isto é, desviando de um padrão tido como norma, fato que traria prejuízos ao desenvolvimento e futura formação familiar (Sordi, 2025).

Cabe ressaltar que o movimento que sustenta essa retórica de "ideologia de gênero" não opera por análise de dados ou pela crítica informada, mas por um viés reforçamento de crenças prévias moralizantes, preconceituosas e de valores tradicionais e conservadoras sociais fundamentalmente religiosos, frequentemente desvinculado de qualquer base empírica (Lionço, 2020).

No Brasil, sobretudo com o avanço do conservadorismo, essa expressão passou a circular amplamente em veículos de comunicação, impulsionada por desinformação e *fake News* e deixando de lado o que, de fato, constitui educação de gênero que é oferecer recursos para que crianças e adolescentes reconheçam seu corpo em desenvolvimento, possam identificar e nomear violências como o abuso sexual, compreendam relações de poder podendo discernir diante de pressões de grupo, entendam métodos de cuidado e prevenção, e possam construir vínculos mais seguros, inclusive a partir do autoconhecimento.

Certamente há um conflito de bases ideológicas, posto que enquanto a religião defende a castidade e submissão feminina, preconizando o sexo para fins reprodutivos após o casamento, a educação sexual fala de prazer como saúde, de conhecimento do funcionamento do corpo e de acesso a métodos preventivos como direito, e de escolha responsável, apresentando ferramentas críticas e de métodos práticos para pensar promoção e prevenção de saúde sexual e reprodutiva, respeitando cada fase do desenvolvimento, com informações e linguagens adequadas para cada faixa etária.

Neste sentido, quando se fala em letramento de gênero no ambiente escolar, partimos do entendimento de que educar implica nomear, dar linguagem e, portanto, possibilitar que crianças e adolescentes reconheçam os discursos que historicamente moldam diferenças e hierarquias de gênero.

Judith Butler, desloca a ideia de gênero como essência e o compreende como uma identidade performativa, isto é, produzida em e pela linguagem, reiterada cotidianamente até parecer natural. Butler

(2003) aprofunda esse prisma ao demonstrar como, ao longo do tempo, as convenções de gênero foram cristalizadas a ponto de se apresentarem como se sempre estivessem ali, como se fossem naturais, quando na verdade constituem normas institucionalizadas.

Para a autora, gênero é um processo contínuo, sem origem fixa ou destino final, algo que fazemos e refazemos, e não algo que simplesmente somos. Daí sua afirmação de que todo gênero é, por definição, não natural, o que implica romper com a suposição comum de que sexo, gênero e sexualidade formariam um contínuo biológico inevitável. Assim, embora um corpo seja designado ao nascer como macho ou fêmea, nada garante que os traços culturalmente associados ao masculino ou ao feminino correspondam automaticamente a esse corpo (Salih, 2013).

Essa distância entre corpo e gênero é fundamental para compreender que também os meninos (e suas masculinidades) são moldados por expectativas normativas que lhes são atribuídas e que o papel da escola, ao promover letramento de gênero, é justamente oferecer ferramentas para que esses processos possam ser reconhecidos, questionados e reconstruídos de forma crítica.

A partir dessa compreensão de gênero como processo discursivo e performático, torna-se possível analisar como determinadas formas de masculinidades são socialmente produzidas e legitimadas.

Segundo Connel e Messerschmidt (2013) a masculinidade hegemônica se trata de padrões culturais que reforçam um modelo masculino de dominação, legitimando uma posição de autoridade cultural. É então um modelo relacional que opera em múltiplos níveis e que se impõe por meio de performances simbólicas e afetivas.

A manutenção dessa hegemonia se dá tanto por coerção quanto por consentimento, naturalizando um modo de ser homem marcado pela autossuficiência, pela dureza, competitividade e pela aversão ao cuidado. Assim, quando entendemos que gênero não é natural, mas construído por meio da linguagem e reiterado nas práticas cotidianas, também compreendemos que esse "homem" hegemônico é o resultado de normas que afastam a masculinidade de tudo aquilo que é lido como feminino.

Essa construção normativa torna-se ainda mais evidente quando observamos os dados recentes de violência de gênero. O 18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024) mostra que todas as modalidades de violência contra mulheres cresceram, incluindo o aumento dos casos de estupro — dos quais 88% das vítimas são do sexo feminino e 76% têm menos de 14 anos, evidenciando que estamos falando majoritariamente de meninas. O anuário aponta ainda um aumento de 7% nas tentativas de feminicídio em relação a 2022, sendo que 50% dos ataques foram realizados com armas brancas e 24% com armas de fogo; em 63% dos casos, o agressor era o companheiro. Esses números reafirmam que a violência masculina não se restringe à esfera doméstica: no espaço público, a maioria dos homens assassinados também são por outros homens, o que reforça o questionamento sobre os impactos psicossociais dessa masculinidade que é construída a partir da dureza, controle e agressividade.

Quando observamos que a violência atravessa de forma tão expressiva a experiência masculina, somos levados a reconhecer como a Casa dos Homens estrutura e perpetua esses modos de ser. O conceito da Casa dos Homens é uma metáfora que busca explicitar o processo social e simbólico de construção da masculinidade (Welzer-lang, 2001). O autor inicia falando de um espaço que é inicialmente pensado para homens, no qual meninos mais jovens são introduzidos por figuras masculinas mais velhas ou consideradas de maior virilidade. Após esse rito de iniciação, os meninos passam a ser submetidos a uma série de provações que os forçam a afastar-se de tudo aquilo que é identificado como feminino, aprendendo a valorizar comportamentos marcados pela rigidez, pelo embrutecimento e pela repressão afetiva. Por se tratar de uma casa, Welzer-Lang sugere que ela é dividida em cômodos hierarquizados, nos quais o trânsito entre espaços de maior prestígio só é permitido mediante sucessivas validações entre pares.

Essas exigências sociais, contudo, têm um preço. Como aponta Valeska Zanello (2020), a masculinidade normativa produz silenciamentos, adoecimentos e resistências ao cuidado que afetam diretamente a saúde mental dos homens. A cultura da virilidade impede a expressão de vulnerabilidades, limita o acesso a redes de apoio e favorece o uso abusivo de álcool e drogas como formas de anestesia psíquica e

socialização masculina. Nesse cenário, o suicídio desponta como uma das expressões mais trágicas desse sofrimento não elaborado. Ao analisar o fenômeno do suicídio masculino, reforça-se a importância de se existir uma abordagem interseccional, que considere os atravessamentos de classe, raça e sexualidade nas formas como os homens vivenciam e silenciam seu sofrimento (De Baere & Zanello, 2020). Se já constatamos os impactos dessas normas em adultos, é na educação básica, como espaço preventivo e formativo, que podemos intervir nas raízes do problema, formando sujeitos capazes de reconhecer, questionar e transformar os padrões de gênero que estruturam a violência na sociedade.

O contexto amazônico, onde este capítulo se insere, apresenta camadas ainda mais complexas. Com altos índices de desigualdade social e ausência de políticas públicas efetivas, a região impõe desafios adicionais às juventudes. isso porque no estado do Pará onde foi feita a atividade, nota-se uma prevalência de câncer de próstata entre os homens, bem como altas taxas de suicídio entre esse público, como notificado no perfil epidemiológico de suicídios que ocorreram em 2019, tendo em média 77,59% do autoextermínio provocado por homens (Maia *et al.,* 2019).

Foi nesse cenário que surgiu o projeto "Onde está Tereza? Invisibilidade, violência contra a mulher e ensino de História e patrimônio" coordenado pela professora Doutora Anna Maria Alves Linhares, pela Universidade Federal do Pará, na Faculdade de História do Campus de Ananindeua. Tal projeto, além de ser um projeto de pesquisa que se propõe pesquisar sobre as diversas formas de invisibilidade e violência contra mulheres ao longo da nossa História no livro didático, no espaço escolar e no patrimônio, também se propunha promover reflexões de combate à violência que nos acomete cotidianamente em formas de palestras e oficinas a serem ministradas em escolas públicas da Grande Região Metropolitana de Belém (Ananindeua, Belém, Marituba e Benevides).

Assumindo a importância de ações para prevenção de violências e promoção de saúde, a proposta consistia na implementação de palestras e oficinas pedagógicas de caráter reflexivo crítico acerca das abordagens de gênero, cujos temas como: 1) mulheres e feminismos, 2)

masculinidades, 3) violências domésticas e 4) sexualidade. Sendo assim, o projeto tem como objetivo promover palestras e oficinas pedagógicas de letramento de gênero com estudantes do ensino básico de escolas públicas em Belém e Ananindeua, para combate e enfrentamento de violências de gênero, em especial violência contra as mulheres, e promoção de educação sexual.

Em 2024, o Projeto foi ampliado passando a ter a contratação da psicóloga e professora Dra Bárbara Araújo Sordi, que ficou responsável pelas oficinas em escolas em Belém, recrutando também estagiárias da Centro Universitário Metropolitano da Amazônia (Unifamaz). As oficinas ocorreram seguindo os temas: 1) Gênero, Performance e Profissões; 2) A Casa dos homens; 3) Namoro Saudável, 4) Violência doméstica e 5) Prevenção ao Abuso Sexual Infantil. Este artigo relata e analisa a aplicação do recurso didático "reconstruindo a Casa dos Homens" em oficinas realizadas com turmas do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública em Belém do Pará, articulando psicologia e matemática para promover reflexão crítica sobre masculinidades e suas implicações sociais.

METODOLOGIA.

A oficina foi realizada em uma escola pública da rede estadual, localizada no município de Belém do Pará, em parceria com a professora de matemática de três turmas do 9º ano do ensino fundamental. A proposta foi pensada especialmente para esse público, considerando a necessidade de estimular a reflexão e pensamento crítico, de acordo com a faixa etária.

O material didático criado tem como base a metáfora da "Casa dos Homens", construída simbolicamente com seis cômodos, representando diferentes dimensões das masculinidades. Para o recurso foi utilizada a imagem de uma casa plotada em PVC nas dimensões de 56X50cm, no qual, cada cômodo representa um espaço simbólico da vida masculina e foi pensado para ser preenchido (construído) com frases comuns que os meninos ouvem ao longo da vida, expressões que naturalizam comportamentos como a repressão, a violência, a negação do autocuidado e a obrigação de ser provedor.

A atividade foi dividida em duas grandes etapas. Na primeira, os/as estudantes foram organizados/as em cinco grupos. Foi realizada uma introdução sobre o tema e conceito, sendo um momento de conversa e reflexão sobre a construção dessas identidades. Posteriormente, foram apresentados dados estatísticos referentes aos impactos dessa masculinidade no adoecimento físico e mental e homens.

Durante a apresentação da metáfora, cada grupo recebeu um post-it para escrever frases típicas do cotidiano masculino, que fizeram parte de suas vivências. Após esse momento mais individual de cada grupo, foi realizada a leitura das frases, em que posteriormente foram grudadas nos cômodos da casa.

Na segunda etapa, os/as estudantes foram convidados/as a imaginar uma nova casa: como gostariam que fossem as frases que habitam nessa casa? Como seria uma casa de homens acolhedora, segura, que permita a expressão e o cuidado? Cada grupo então criou frases, que passaram a compor a "Nova Casa dos Homens", simbolizando uma reconstrução coletiva da identidade masculina.

Um diferencial metodológico importante foi o caráter interdisciplinar da atividade. Em parceria com a professora de matemática, foram apresentados dados estatísticos sobre os impactos da masculinidade: taxas de suicídio entre homens, mortalidade por câncer de próstata, consumo de álcool e violência urbana. A contextualização desses números ajudou os/as estudantes a compreender que as frases que discutimos não eram apenas ideias distantes e abstratas, mas tinham efeitos concretos na vida dos homens.

A terceira etapa do Projeto ocorreu com a condução da professora de matemática. Os mesmos dados apresentados em sala e disponibilizado aos/as discentes foram pesquisados na comunidade, onde cada grupo passou a realizar seus gráficos e tabelas e, posteriormente, apresentaram na turma do 7º e 8º semestre, na culminância dos trabalhos.

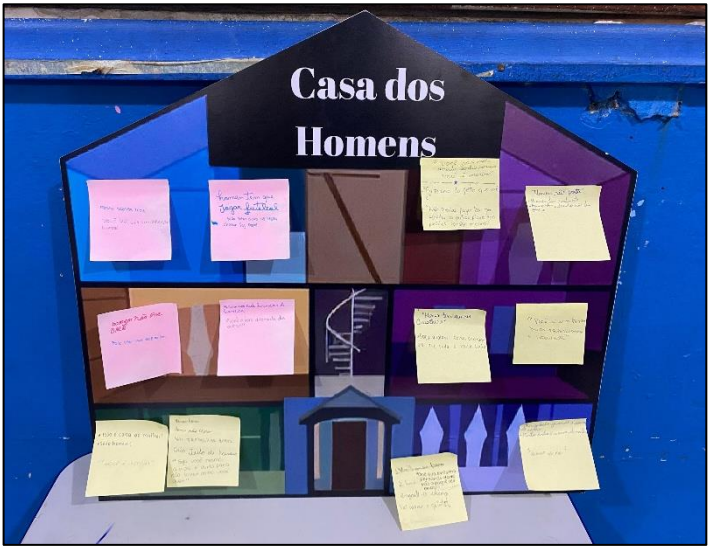
RESULTADOS.

Participaram da atividade 3 turmas de 30 alunos/as cada, do 9º ano, com idades entre 13 e 15 anos. Os efeitos da oficina foram sentidos

de forma imediata na qualidade das interações em sala de aula e na adesão dos/as estudantes à proposta.

A atividade possibilitou aos meninos, que costumam se calar em rodas de conversa, participar ativamente, opinando e construindo novas frases. A dinâmica rompeu com os padrões tradicionais e expositivos das aulas, gerando um espaço mais horizontal de escuta e acolhimento.

Figura 1 - Frases de resultado da 1ª etapa da atividade.



Fonte: Dado dos autores, 2025.

Durante o momento de partilha, foram relatadas situações comuns, como a ideia de que menino não dança balé, só pode jogar futebol, ou de que homem não chora. Os meninos também compartilharam experiências pessoais, como de se sentirem obrigados a serem "o homem da casa" e de precisarem proteger as mulheres diante da ausência do genitor, como suas mães e irmãs, além dos casos de apanharem dentro de seus lares como consequência de precisarem performar essa masculinidade, como se defender na rua e não chorar.

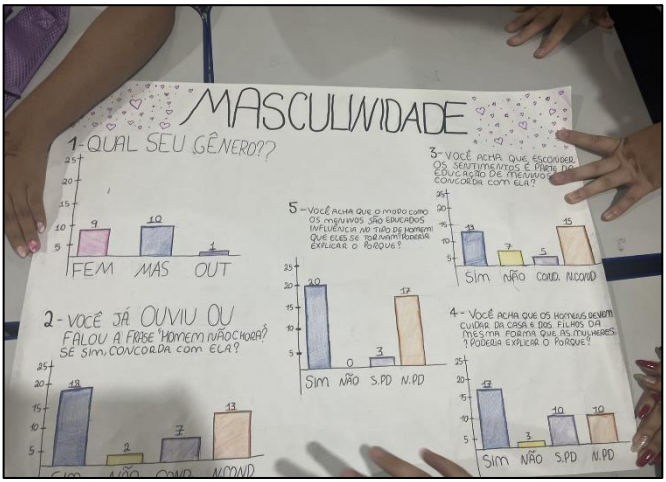
A discussão evidenciou que muitos desses comportamentos e frases são vistos como naturais, e por isso, pouco questionados. Em

determinados momentos, quando frases mais associadas ao feminino foram mencionadas, surgiram risos e/ou comentários em tom de deboche, mostrando uma dificuldade da turma em olhar para a problemática de forma séria. Contudo, essas resistências também se tornaram oportunidades pedagógicas no momento, porque nos possibilitou debater as razões pelas quais essas reações surgem e tensionar ainda mais a discussão.

Na segunda etapa da dinâmica, era preciso escrever frases que gostariam que fossem ditas na Casa dos homens, propondo uma transformação, com criação de um espaço que se sentissem seguros. Alguns estudantes conseguiram verbalizar que gostariam que na Nova Casa dos Homens pudesse haver espaço para serem acolhidos com sensibilidade e poder chorar, assim como de poderem fazer escolhas, como dançar, e serem aceitos do jeito que são, sem ter sua orientação sexual questionada. Tal fato demonstra como a criação de meninos é afetada pela masculinidade e como adolescentes gostariam que fosse diferente.

A apropriação do conteúdo pela professora de matemática, que incorporou a temática na sequência da disciplina, foi algo que gerou muitos efeitos positivos para a turma. A integração entre dados estatísticos e os discursos sociais permitiu uma leitura crítica dos números, ampliando a compreensão de discentes sobre a função social da matemática. Após o fim do projeto, os/as alunos/as deram continuação ao conteúdo de gráficos, aplicando questionários para entender mais, estatisticamente, sobre as temáticas de gênero, fortalecendo o vínculo entre o conhecimento escolar e a realidade vivida, promovendo um aprendizado contextualizado.

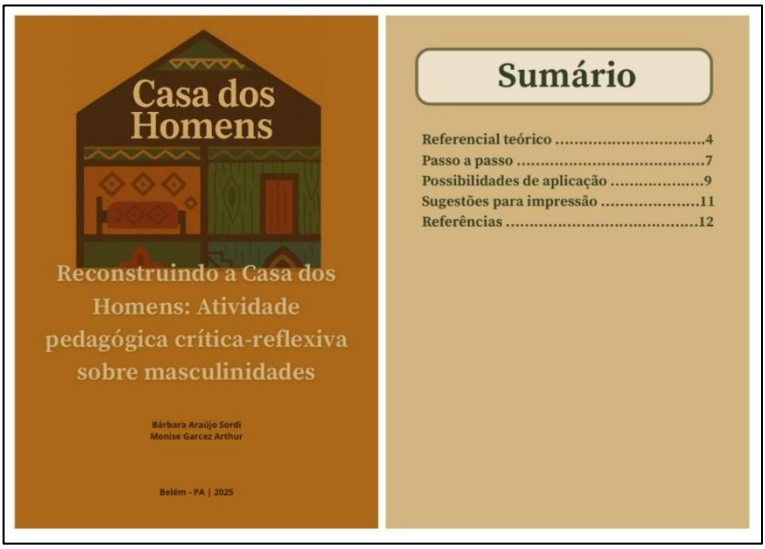
Figura 2 - Produção de cartazes como produto da disciplina de matemática.



Fonte: Dado dos autores, 2025.

Além dos aspectos narrados, após a atividade, verificou-se a necessidade de ampliação a atividade para outros espaços. A falta de recursos didáticos que trabalhassem a metáfora com adolescentes foi um motivador para a criação desse recurso. Por esse motivo, foi criado um guia como forma de orientar profissionais que queiram replicar essa atividade. Este manual conta com uma parte introdutória ao tema e contextualização, seguindo por um passo-a-passo e possibilidades de aplicação com diversos cenários, finalizando com indicações de impressão e o *pdf* do material.

Figura 3 - Guia finalizado.



Fonte: Dado dos autores, 2025.

A experiência com o projeto demonstra a potência de abordagens educativas e interdisciplinares no enfrentamento das violências de gênero. Trabalhar masculinidades com adolescentes pode ser um desafio necessário e requer metodologias que dialoguem com sua linguagem e cotidianos. O recurso permitiu organizar e desconstruir discursos muitas vezes internalizados, ao mesmo tempo que abriu espaço para a criação de novas formas de ser e sentir-se homem.

DISCUSSÃO.

Os resultados obtidos nesta experiência dialogam diretamente com a literatura sobre masculinidade hegemônica e seus impactos no desenvolvimento social e emocional dos adolescentes. A operação deste molde cultural e dominante que se sustenta por meio da naturalização de comportamentos e valores que privilegiam a autossuficiência e rejeição ao cuidado podem ser observados nas frases colhidas na primeira etapa da atividade, como “homem não chora” ou “lavar a louça é coisa de mulher”, revelando a forma desses discursos no cotidiano

juvenil, confirmando que eles são aprendidos e reproduzidos precocemente, moldando identidades e limitando possibilidades de expressão como anteriormente discutido por Zanello (2020) e Welzer-Lang (2001).

A teoria nos diz que o processo de gendramento não é natural, mas construído discursivamente; a prática mostra como essa construção acontece de maneira cotidiana, quando se diz a um menino que ele não pode chorar. Assim, ao impedir que emoções primárias como tristeza ou medo sejam nomeadas e validadas, elas tendem a retornar como emoções secundárias, frequentemente expressadas na forma de raiva (Hofmann, 2024).

Essa convenção emocional tem implicações profundas: meninos que não aprendem a reconhecer suas experiências internas, a nomeá-las ou a regular seus afetos acabam sendo ensinados a sentir apenas o que "lhes é permitido", restringindo o vocabulário emocional à raiva e comportamentos agressivos. Como consequência, vemos a reprodução dos padrões de dureza e embrutecimento que estruturam o ideal hegemônico de masculinidade e que se relacionam diretamente com os dados alarmantes de violência: homens lideram as taxas de suicídio, figuram majoritariamente como autores de violência de gênero e são, ao mesmo tempo, as maiores vítimas de homicídio cometidos por outros homens. Esses resultados reforçam a centralidade do letramento de gênero como ferramenta pedagógica capaz de romper com esse ciclo, promovendo possibilidades de existir no masculino.

A reação de riso ou deboche diante de expressões associadas ao universo feminino, observada em diversos momentos, pode ser interpretada à luz da metáfora da Casa dos Homens proposta por Welzer-Lang (2001). Dentro dessa lógica, as interações entre pares funcionam como mecanismos de vigilância e controle, punindo simbolicamente qualquer comportamento que fuja às normas prescritas. Isso porque a risada pode funcionar como um dispositivo de vigilância e controle entre os pares, como se o riso surgisse como um mecanismo de ridicularizar comportamentos percebidos como inadequados. Esse controle entre iguais é uma peça-chave para a manutenção do status masculino, reforçando a necessidade constante de virilidade.

Na oficina, ao tensionar essas normas por meio de perguntas, emergiram não apenas resistências, mas também oportunidades de desestabilizar o modelo vigente, abrindo brechas para novas formas de se pensar o masculino.

O engajamento dos/das estudantes na segunda etapa, quando foram convidados a criar frases para "Nova Casa dos Homens", demonstra que, apesar das resistências, há abertura para imaginar outros modos de ser homem. Essa possibilidade se aproxima das reflexões de Zanello (2020), que enfatiza a urgência de criar espaços de cuidado e escuta para homens, combatendo os silenciamentos e adoecimentos provados por essa masculinidade normativa. Ao favorecer a expressão afetiva e incentivar discursos de acolhimento, a atividade atuou na direção de um letramento de gênero, ampliando a compreensão dos adolescentes sobre como o gênero é construído e performado socialmente. Essa estratégia dialoga diretamente com a importância da imaginação na desconstrução de normas cristalizadas, afinal, se o gênero, como argumenta Butler, se apresenta como algo que "sempre esteve lá", é preciso um esforço criativo para pensar outras formas possíveis de existir e sentir no masculino.

Nesse sentido, a metáfora não apenas ilustra, mas abre brechas. Ela convoca os adolescentes a exercitarem a criatividade para imaginar novos padrões de comportamento, novas maneiras de ser homem e novas relações consigo e com o outro. Essa dimensão é fundamental, porque sem ela não há deslocamento daquilo que foi instituído como norma. É nesse sentido que o letramento de gênero se coloca como caminho de novas possibilidades: ao promover nomeação, compreensão e problematização, ele amplia os repertórios comportamentais e oferece recursos para que esses jovens possam criar alternativas aos modelos de masculinidade que hoje produzem sofrimento.

CONCLUSÃO.

Mais do que uma oficina pontual, a atividade possibilitou a construção de vínculos e reflexão crítica, elementos essenciais para uma educação comprometida. O envolvimento de diferentes áreas do conhecimento, como matemática e psicologia, ampliou o alcance e a

profundidade da proposta. Assim, a oficina "Reconstruindo a Casa dos Homens" demonstrou que é possível provocar reflexões significativas sobre masculinidades entre adolescentes, desde que se utilize uma abordagem lúdica, participativa e interdisciplinar, que dialogue com a realidade e ofereça alternativas simbólicas viáveis para a construção de identidades masculinas menos violentas e mais abertas ao cuidado.

Em contextos como a Amazônia, onde as desigualdades são múltiplas, criar materiais didáticos acessíveis, autorais e enraizados no território é importante para pensar em possibilidades de replicação em outros ambientes, servindo de ferramenta para formação, promoção de saúde e prevenção de violência. A atividade é um convite à reconstrução para que possamos, juntas, abrir janelas e reformar os espaços simbólicos que habitamos, por dentro e por fora.

Defende-se o letramento de gênero nas escolas, ferramenta imprescindível para construção crítica de estudantes, mas sobretudo como fator de prevenção as violências contra as mulheres e promoção de saúde para população. Aposta-se na educação afetiva e reflexiva, que parta das vivências das pessoas participantes, como fundamental para transformações individuais e coletivas e, divide-se esta experiência, na esperança de incitar colegas a pensar em metodologias ativas que cumpram a função acadêmica do conteúdo teórico, ao mesmo tempo que intervenha na educação para cidadania

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: **feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CONNELL, Robert.; MESSERSCHMIDT, James. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, v. 21, n. 1, p. 241–282, abr. 2013.

DE BAÉRE, Felipe.; ZANELLO, Valeska. Suicídio e masculinidades: uma análise por meio do gênero e das sexualidades. **Psicologia em Estudo**, v. 25, 7 maio 2020.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro

de Segurança Pública, 2024. Disponível em: < https://publicacoes.fo-rumseguranca.org.br/handle/123456789/23 >.
HOFMANN, Stefan G. **Emoção em terapia: da ciência à prática**. Porto Alegre: Artmed, 2024.
LIONÇO, Tatiana. "Ideologia de gênero" como elemento da retórica conspiratória do "globalismo". **Direitos em disputa: LGBTI+, poder e diferença no Brasil contemporâneo**, p. 373-392, 2020.
MAIA, Adria Leitão et al. Perfil epidemiológico de suicídios notificados no estado do Pará no ano de 2019. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 16, p. e484101624330-e484101624330, 2021.
SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer.** Hoboken: Taylor And Francis, 2013.
ZANELLO, Valeska. **Saúde mental, gênero e dispositivos cultura e processos de subjetivacao**. [S.l.]: EDITORA APPRIS, 2020.
SORDI, Bárbara. **Tessituras para descolonização da psicologia:** grupos feministas como dispositivos contracolonais. São Paulo: Editora todas as Musas, 2025.
WELZER-LANG, Daniel. A **construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia.** Revista Estudos Feministas, v. 9, n. 2, p. 460–482, 2001.

Vivências das acadêmicas da Amazônia: desafios e estratégias de enfrentamento

Ana Paula Souza Silva

Brenda Camila Lopes da Costa Failache

Raissa Cruz dos Santos

Bárbara Araújo Sordi

INTRODUÇÃO.

Apesar dos avanços conquistados por meio da organização coletiva e das lutas políticas das mulheres, o acesso à educação ainda é impactado por desigualdades históricas e sociais. Elas enfrentam sobrecarga devido à responsabilidade pelo trabalho doméstico e de cuidado não remunerado, o que resulta em dupla ou tripla jornada, além de cobranças relacionadas ao padrão estético e cuidado com corpo.

Nos espaços universitários, as cobranças por produtividade concorrem com as atividades externas exigidas social e moralmente, dificultando a administração de tempo e dedicação aos estudos, também atravessados por autocobranças e buscas por excelências – aspectos que produzem efeitos diretos à saúde mental.

Apesar de programas governamentais como Prouni (Programa Universidade para Todos), o Fies (Fundo de Financiamento Estudantil), e o SISU (Sistema de Seleção Unificada) contribuírem para o acesso de mulheres ao ensino superior, persistem os desafios para manutenção deles. Os cortes nos investimentos estudantis intensificados a partir de 2016, agravaram as dificuldades de acessibilidade, afetando especialmente grupos vulneráveis e minorias (da Silva *et al.*, 2019).

Atualmente as mulheres representam a maior parte de estudantes nas universidades. Pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) demostram que elas representam 59,1% das pessoas matriculadas nas universidades. No entanto, embora com maior número de escolaridade, elas recebem menos em relação aos homens e ocupam poucos lugares de lideranças e gerências (Alves, 2023).

No âmbito científico, as desigualdades de gênero também são materializadas na distribuição de recursos. De acordo com Oliveira *et al.* (2021), a sub-representação feminina na distribuição de bolsas contribui para manutenção dessa exclusão, principalmente em áreas que concentram maiores recursos destinados à pesquisa e divulgação científica.

As discrepâncias se intensificam quando gênero e regionalidade são analisados conjuntamente. Dados da região Norte sugerem que, apesar das mulheres superarem os homens no total de citações em primeira autoria, ainda há um longo caminho a ser percorrido para eliminar as assimetrias de gênero (Maroldi *et al.,* 2022). A partir da análise de um periódico regional, Pinheiro, De Castro Lisboa e Inomata (2021) apontam que o número de artigos com autoria apenas por mulheres, bem como a quantidade de publicações femininas é menor em comparação aos homens.

Na psicologia, especificamente, as mulheres representam 79,5% das integrantes (Samesp, 2021), fato que destoa da história do curso, onde os homens são os principais representantes teóricos e o que detém mais destaque, demonstrando que além da baixa representatividade nas grandes referencias teóricas da psicologia, mulheres ainda têm dificuldades em receber maior validação social.

Assim, apesar da expressiva participação feminina na formação em Psicologia e na produção de conhecimento na área, as hierarquias de reconhecimento reproduzem assimetrias históricas de gênero, dificultando que pesquisadoras, especialmente negras e indígenas, alcancem os patamares mais altos de prestígio acadêmico (Santos, Pietrocola, Queiroz, 2021).

Embora o acesso ao ensino superior represente uma conquista importante para as mulheres, fatores históricos e sociais ainda dificultam

a entrada e permanência nesses espaços, especialmente para aquelas da região Amazônica, caracterizadas em sua maioria por mulheres negras e indígenas.

No entanto, mesmo diante de um sistema opressivo e patriarcal, elas desenvolvem estratégias para conquistar direitos, utilizam a universidade como meio de desenvolvimento pessoal e os filhos/as como fator motivacional para sua permanência, buscando oferecer-lhes melhores condições de vida (Guimarães; Da Silveira 2015)

Sendo assim, fruto de uma pesquisa de iniciação científica, que teve como objetivo investigar os desafios, dificuldades e estratégias de enfrentamento desenvolvidas por acadêmicas do curso de psicologia da região Amazônica, este capítulo visa narrar um círculo de diálogo com estudantes universitárias que ocorreu em uma instituição de ensino superior em Belém do Pará.

Para tal, utilizou-se nesta pesquisa as lentes teóricas da Psicologia Feminista, vertente que considera sexualidade e gênero, junto aos demais marcadores interseccionais, como constituintes fundamentais da subjetividade, sendo, portanto, os estudos de relações de gênero e os feministas norteadores das leituras das compreensões teóricas, indispensáveis às intervenções e práticas da psicologia.

Logo, reconhecendo as violências de gênero e o patriarcado como constructos presentes nas relações de poder e nos modos de subjetivação, se compromete em desenvolver práticas, nos diversos campos da psicologia, como na clínica, o protagonismo e autonomia das minoras, em especial das mulheres (Nogueira, 2017).

Destaca-se também, como incentivo a esta pesquisa, o número baixo de pesquisas nas regiões Norte e Nordeste, em comparação com as demais regiões do Brasil e a carência de investimentos e incentivos financeiros a produção científica do país, que revelam a necessidade da pauta feminista pela via interseccional, onde o fator regional precisa ser considerado.

Por fim, reconhece-se a importância da elaboração desta pesquisa como um relevante instrumento pedagógico, que possibilita o desenvolvimento de discussões de questões socioculturais vivenciadas na Amazônia, o que possibilita contribuir com reflexões e políticas públicas locais.

MÉTODO.
DELINEAMENTO.

Trata-se de uma pesquisa exploratória, sustentada nos princípios teóricos e metodológicos da psicologia feminista para criação de um espaço de protagonismo da experiência das participantes e facilitadoras, articulando com questões políticas, sociais e históricas. A proposta feminista foi utilizada romper a hierarquia entre pesquisadoras e objeto de pesquisa, inserindo todas as mulheres como participantes, independente das funções exercidas durante as atividades (Timm, 2008).

Para tal investigação, o método qualitativo possibilita maior acesso ao conteúdo subjetivo. Dessa forma, a pesquisa qualitativa feminista favorece a expressão livre do relato das experiências, a constituição de um espaço de apoio mútuo e reflexões sobre as experiências subjetivas e os papéis estereotipados de gênero (Luna,2022). Contribuindo não apenas à nível acadêmico e científico, mas ressiginificando experiências numa perspectiva pessoal e social para todas as participantes da pesquisa.

Assim o estudo desenvolveu-se a partir de um círculo de diálogo. Esta ferramenta metodológica tem como objetivo estabelecer diálogo de forma horizontal, amparando-se no diálogo e rituais de tradições índigenas antigas que utilizavam bastão da fala e círculos em volta de um centro, para aprofundar conexões e explorar diferenças, ao invés de exterminá-las (Pranis, 2015).

Nesta prática, que possui etapas a serem cumpridas, aposta-se no compartilhamento de narrativas individuais, onde todas as pessoas são importantes no processo, e pela troca, pode-se encontrar pontos de conexões, além da promoção do autoconhecimento (Pranis, 2015).

Dentre os instrumentos estão um centro em formato circular, com elementos que representem aquele momento de conexão; um objeto de palavras que irá conduzir o diálogo em círculo e um roteiro previamente estruturado, com perguntas-norteadoras (Pranis, 2015).

Quanto sua aplicação, os círculos de diálogo iniciam com uma cerimônia de abertura que promova que as pessoas integrantes possam

se sintonizar com momento, posteriomente realiza-se uma sondagem para verificar como as pessoas estão chegando para a atividade. Posteriormente, há a etapa da criação de valores e diretrizes.

Os valores se referem há algo pessoal, um valor individual, que se pode ofertar para aquele momento, criando assim uma conexão pela via dos afetos. As diretrizes são as normas e regras que são acertadas em grupo para que aquele espaço de trocas se torne um local seguro e para que as/os participantes se sintam respeitadas/os.

Ao encerrar esta etapa, realiza-se uma dinâmica ou parte-se diretamente para perguntas-norteadoras, as quais são respondidas individualmente, pela circularidade do objeto da palavra, democratizando a fala ao permitir que todas as pessoas tenham seu tempo e direito a fala respeitados, podendo usufruir para falar ou passar adiante. Ao finalizar, verifica-se como cada participante sai do encontro e faz-se um encerramento simbólico, a fim de demarcar o fim daquele círculo (Pranis, 2015).

Em uma perspectiva feminista, Sordi (2023) sugere que as perguntas norteadoras sejam "performativa decoloniais", isto é, permitindo questionamentos e reflexões de desconstruções de performances gendradas. Além disto, tais círculos podem ser formulados tematicamente a partir dos princípios e conceitos norteadores dos estudos feministas.

Considerando os princípios desta prática metodológica e dos pressupostos feministas, em que os pressupostos epistemológicos e éticos, conforme Navaz e Koller (2007), assumem o caráter intrínseco das abordagens críticas, com o objetivo de resgatar a experiência feminina e proporcionar intervenções não sexistas e o empoderamento das participantes, optou-se por realizar um círculo de diálogo que oportunizasse trocas de vivências, onde todas as mulheres presentes poderiam contribuir umas com as outras, transcendendo a ideia de apenas uma coleta de dado e objeto de pesquisa, para presentificar a potência do encontro entre mulheres.

Acredita-se, junto com Sordi (2023), que o grupo é um espaço sem hierarquias e de cuidado mútuo aquelas que se propõem participar, portanto referente a outra lógica de transmissão do saber, na qual todas as experiências de vida são fundamentais, sendo as facilitadoras também pessoas afetadas pelo processo de reflexão e que contribuem

com narrativas. Isto porque, como demonstram pesquisadoras feministas, não há pesquisa neutra e toda história revela algo do coletivo, sendo o pessoal político. Sendo assim, considerou-se os relatos de todas as integrantes: as estudantes inscritas e as estudantes facilitadoras.

PARTICIPANTES.

Participaram do círculo de diálogo seis acadêmicas do último semestre do curso de psicologia, com idades entre 22 e 37 anos, duas da capital e quatro dos interiores do Pará. No que se refere à autodeclaração de cor/raça, três identificaram-se como brancas, uma como parda e duas como pretas. Todas estudavam em instituição de ensino superior privada e, com exceção de uma, todas eram beneficiárias do Programa Universidade para Todos (ProUni). Esses dados estão apresentados na tabela 1.

O convite às participantes ocorreu através de um folder, divulgado quinze dias antes do círculo de diálogo, nas mídias sociais *instagram* e grupos de *whatssap*. Nele continham informações sobre o tema, objetivo do trabalho, critérios de inclusão, contato das pesquisadoras e um link de inscrição do *google forms*. Em relação aos criterios de inclusão, foram selecionadas acadêmicas do curso de psicologia, cursando a partir do 8º período, maior de 18 anos, com interesse em produção acadêmica e disponibilidade para participar do círculo de diálogo.

Vale ressaltar que quatro acadêmicas se inscreveram para o círculo. O número total das participantes foi contabilizado com o número de inscritas e as duas pesquisadoras. Seguindo o pressuposto da psicologia feminista sobre a inserção de todas as mulheres do círculo como participantes.

Tabela 1 - Características das participantes.

NOME	IDADE	COR	NATURALIDADE	TIPO DE FINANCIAMENTO
Amélia	22	Branca	Belém	Autofinanciada
Beatriz	24	Parda	Viseu	Bolsista ProUni
Emílie	24	Preta	Bragança	
Luna	30	Branca	Viseu	
Milla	37	Preta	Belém	
Natasha	22	Branca	Abaetetuba	

Fonte: dados da pesquisa (2024).

LOCAL.

Para o desenvolvimento das atividades, o círculo de diálogo foi realizado no primeiro andar, de uma universidade particular, em uma das salas de aula do curso de psicologia. A sala tinha ar-condicionado, quadro, carteiras e contava com iluminação e isolamento acústico adequados para execução das atividades. Para evitar interrupções durante a prática, colocava-se uma placa para sinalizar que a sala estava ocupada na porta de entrada.

PROCEDIMENTO.

O círculo de diálogo ocorreu em um único encontro com duração de duas horas e foi organizada em cinco momentos:

Cerimônia de abertura: foi realizada a leitura e a assinatura do Consentimento Livre e Esclarecido com autorização do uso da imagem e voz[9]. Posteriormente, teve-se um momento de acolhimento e relaxamento com técnicas de respiração.

[9] Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob parecer nº 7.180.207.

Confecção dos crachás e regras coletivas: as participantes escreveram os seus nomes em crachás e foram convidadas a se apresentarem a partir uma característica que mais a representassem. Após a apresentação, as participantes estabeleceram juntas a construção dos valores e diretirzes do grupo e regras de convivência.

Aplicação da Roda da vida[10]: foi entregue para cada participante uma caneta e uma folha A4 dividida em cinco quadrantes (estudos, trabalhos científicos, saúde física/mental, cuidados/trabalhos pessoais e relações pessoais afetivas). Nessa folha, as acadêmicas responderam sobre o tempo investido em cada área, através do desenho, pintura e ou escrita (figura1).

Discussão e debate das perguntas norteadoras: após a aplicação da Roda da vida, foram realizadas as seguintes perguntas-norteadoras: "Como foi para você realizar esta dinâmica?", "O que você conseguiu perceber em relação ao seu momento de vida e sua rotina?", "Qual campo você percebe que precisa de mais investimento?","Como é isso para você?", "Quais desafios e/ou dificuldades você encontra em sua rotina relacionada a Universidade?" e "Que estratégias você utiliza ou pensa que poderia utilizar para lidar com os desafios aqui conversados?".

Encerramento do círculo de diálogo: após a discussão foi realizada uma sondagem perguntando como as participantes saiam daquele encontro e finalizou-se o encontro pedindo que cada participante falasse uma palavra do que significou as trocas realizadas no grupo e escolherem o seu nome fictício para pesquisa.

COLETA E ANÁLISE DE DADOS.

As informações sobre as características das participantes foram coletadas pelo formulário preenchido, no momento da inscrição, via Google *Forms*. As informações solicitadas estavam relacionadas aos critérios de inclusão, sendo elas: gênero, idade, cor, naturalidade, curso e período.

[10] Atividade adaptada para o círculo de diálogo.

Durante a prática circular, as respostas das participantes foram audiogravadas. Os dados foram analísados, a partir da Análise de Conteúdo - técnica de análise de dados qualitativos que permite interpretar discursos, falas, textos ou outros tipos de material, em que se organiza, codifica e interpreta os dados, com base em critérios bem definidos (Bardin, 2016). Para tal, há as seguintes etapas: 1) pré-análise, momento em eu foi feita leitura das transcrições; 2) codificação, em que se organizou as categorias de análise e 3) a interpretação e resultados, que aqui foi realizada a partir da análise das falas e do referencial teórico da Psicologia Feminista.

RESULTADOS E DISCUSSÃO.

Os resultados foram decorrentes da prática circular com as etapas previamente estabelecidas, como já descrito. Quanto as regras do encontro, estabeleceu-se coletivamente as seguintes: celular só em caso de necessidade, empatia, não julgamento, troca, ambiente confortável e sigilo.

O debate aqui proposto está estruturado em 03 (três) partes. A primeira introdutória, aponta as pressões por produtividade vividas pelas acadêmicas de psicologia na (IES) e sobre a importância do incentivo à pesquisa. A segunda expõe Marcadores de gêneros encontrados nas falas das participantes. Por fim, a terceira enfatiza às Estratégias de enfrentamento levantadas pelas estudantes no último semestre.

AS PRESSÕES POR PRODUTIVIDADE VIVIDAS PELAS ACADÊMICAS DE PSICOLOGIA NA (IES) E SOBRE A IMPORTÂNCIA DO INCENTIVO A PESQUISA.

A dinâmica do curso colabora para o aumento da sensação de cansaço, em que as tarefas acadêmicas muitas vezes se tornam prioridade em detrimento do autocuidado e do tempo livre. Isso resulta na renúncia de estudantes de suas atividades pessoais e sociais para cumprir as exigências do curso, fato que, a depender da forma como ocorre, pode provocar isolamento e fadiga emocional (Nunes, Santos; 2024). A esse respeito, uma das estudantes menciona:

> *E uma das pressões que sinto é cansaço, e, esquecimento, e pensamentos acelerados, mas eu também sinto, um pouco de gratidão, porque teve um período da minha graduação que eu fiquei muito confusa com muitas coisas, e com o TCC, eu vi que finalmente consegui me situar com algumas coisas da minha vida, aí passei a ficar mais aliviada* (Amélia).

Na fala acima, verifica-se a presença de pensamentos acelerados e esquecimentos que, conforme a literatura, podem estar associados a ansiedade e estresse, sendo reconhecido pela própria participante como atrelados ao cansaço. De acordo com Ingui (2011), sobrecarga mental e estresse crônico são causas comuns de esquecimento e lapsos de memória, pois sobrecarregam o cérebro, prejudicam a concentração e a consolidação de novas informações, afetando a memória de curto prazo. Murakami *et al.* (2024) destacam a prevalência do estresse patológico entre as mulheres, pois identificam mais fatores estressantes relacionados ao ambiente acadêmico do que seus colegas masculinos.

Esta sobrecarga também aparece em estudantes mães e casadas, isto é, em mulheres que exercem a função do trabalho do cuidado, pouco reconhecido como trabalho e não remunerado, e que acumulam tarefas de responsabilidades físicas, emocionais e mentais da maternidade. Esta realidade tem sido apontada na literatura como fator que leva exaustão ("*mommy burnout*"), além de sentimento de culpa e sentimentos de inadequação, intensificados pela falta de apoio e expectativas sociais irrealistas sobre perfeição (Rocha, Gonçalves, Dalan; 2024). Este fenômeno também foi destacado na fala de uma das integrantes:

> *O que mais me causa dificuldade em relação essa rotina da faculdade, é relacionar com ser dona de casa e mãe. Por ser dona de casa e mãe, me exige muito, e tem dias assim, que eu chego aqui, porque eu quero muito concluir meu curso, mas tem dias que chego nas últimas aqui, eu tento fazer o meu melhor, mais é muito difícil as vezes dar conta das coisas ao mesmo tempo* (Milla).

Portanto, mulheres mães e responsáveis pela gestão do lar tem um acúmulo de pressões que parecem afetar sua saúde mental e desempenho acadêmico. Sobre o desempenho, a extensa lista de leituras obrigatórias e as pressões por produtividade acadêmica geram estresse contínuo, alimentando um ambiente competitivo que intensifica a comparação entre os/as colegas, aumentando a ansiedade e a insegurança. Contexto mencionado pelas estudantes:

> *No início da minha graduação, eu senti muito medo. Tudo era muito novo pra mim, acho até o sexto semestre, eu ainda tinha muito medo, no entanto, que eu nunca fiz nenhum estágio extracurricular, hoje sinto falta, eu deixei o medo tomar conta de mim, atualmente quero fazer e participar desses projetos. Mas ainda me assusta muito* (Natasha).
> *Quando eu entrei, eu era bem insegura... Eu vim do interior, Viseu. Quase ninguém sabe onde é Viseu. Eu fui fazer uma redação na minha vida, no último ano do ensino médio e nem recebi a nota. Então eu achava que o pouco que eu sabia não era o suficiente* (Luna).

As falas acima fazem referência ao medo, a insegurança feminina atrelada a insuficiência e autocobrança diante das demandas universidade. Tais aspectos concordam com a literatura dos estudos feminista nos espaços de trabalho, que apontam maior exigência e cobrança de si como fatores paralizantes ou que fazem manter sensação de baixa autoestima.

De acordo com Clance e Imes (1978), mulheres tendem a introjetar um auto estereótipo social de que não são competentes, muitas vezes estando convictas que possuem pouca capacidade intelectual e que não são inteligentes o bastante, fato que pode levar a desenvolverem o fenômeno da impostora, isto é, a sensação de que seu sucesso foi sorte ou ocasional e o medo de assumir espaços de destaque, fato que as leva a maiores sacrifícios de si.

É importante destacar que os atravessamentos de gênero também são atravessados por raça, classe e regionalidade. Fatores como mudança de escola pública para privada, assim como da mudança de território, com todas as implicações que tais mudanças acarretam também parecem ter somado nos sentimentos de insegurança e medo. Luna trouxe em seu relato o preconceito por ter vindo do interior, que

somavam a sua insegurança e era reforçado por colegas: "As pessoas me chamavam de "caboquinha" [...] Sair do interior, e vim para uma cidade grande, o tempo todo eu me colocava nesse lugar". Além disso, segundo Da Silva *et al.* (2023), estudantes do ProUni, em geral sentem-se inseguras no que diz respeito a qualidade do estudo recebida em comparação com os demais discentes.

Tais fatos podem ser associados ao pacto da branquitude, abordado por Cida Bento (2022), que afirma existência de uma estrutura histórica desigual e racista que oportunizou e segue oportunizando ou segregando as pessoas de forma diferentes, em relação as condições econômicas, políticas e educacionais, a partir de um discurso meritocrático que oculta as estratégias de poder coloniais brancas por meio de uma "amnésia" coletiva e da negação do racismo.

Logo, a reflexão utilizando a ferramente metodológica da interseccionalidade permite uma melhor compreensão das vivências no ambiente universitário, uma vez que possibilita a ampliação do debate que envolva região, classe, o gênero e raça (Martins, 2024).

Ainda como resultado, destaca-se também a importância do incentivo à pesquisa nas universidades. A insegurança, muitas vezes atrelada a falta informação ou orientação dos professores e/ou da instituição, acabam por impactar a adesão das estudantes aos grupos de pesquisas. A fala da estudante mencionada mostra como ausência dessa prática no âmbito acadêmico pode impactar no desenvolvimento da pesquisa no âmbito institucional.

> Acho que os professores poderiam nos ajudar mais, incentivar os alunos na publicação de trabalho, e sei lá, poderia ter mais orientação nessa parte. A gente no início da graduação nos encontramos meios perdidos. No final do curso, o mais difícil foi estar aqui [...] por conta do problema do meu computador, tinha que ficar até tarde aqui na faculdade, acabava que ficava uma bola de neve todas essas questões [...] e o financeiro (Beatriz).

Nesse cenário, percebe-se que a falta de informação, de ajuda e incentivo colaboram para o aumento dos desafios das mulheres de baixa renda no ambiente acadêmico, que precisam lidar com a dificuldade financeira e o acesso limitado ao suporte tecnológico para o acesso ao

conhecimento – fatores que podem se intensificar a partir dos marcadores almagamados de raça, gênero, classe e regionalidade.

Também é importante destacar que as participantes alegaram que a maior dificuldade é no início da graduação, pois embora haja a divulgação de pesquisas e núcleos, a falta de conhecimento faz com que estudantes não entendam a importância, nem o passo a passo para iniciar a inserção em projetos de extensão e grupos de pesquisas, parecendo assuntos distantes e de difícil acesso, além da dificuldade de escrita acadêmica e do aprendizado em metologia da pesquisa.

MARCADORES DE GÊNERO.

No momento de apresentação, junto a confecção de crachás, cada participante se apresentou a partir de uma característica, a qual elas julgaram que mais lhe representavam, surgiram as seguintes palavras respetivamente: “gentil”, “esforçada”, “companheira” e “paciente” (Natasha, Luna, Amélia e Beatriz). Partindo de Bartin (2016) que propõe na etapa de interpretações de resultados a inferência controlada, a partir da mensagem enunciada, é possível indicar que tais qualidades destacadas podem ser atravessadas por aspectos culturais em relação a produção performática e de emocionalidade da construção do feminino.

A literatura feminista é extensa em demonstrar, a partir de análises e estudos sociohistoricos, a essencialização de características como inatas às mulheres, porém produtos de uma ancoragem amalgamada de discursos e instituições, que impõem docilidade, disposição ao cuidado e passividade (Zanello, 2020). Logo, há certa internalização de atributos como parte da identidade e personalidade feminina, sem o reconhecimento de que tais internalizações são produtos de questões construídas nas relações de poder históricas e, portanto, estruturais. Nessa direção, muitas mulheres naturalizam e romantizam aspectos como a devoção ao cuidado, que envolve o esforço e o sacrifício, a postura sempre gentil e paciente.

Portanto, considerando junto aos estudos feministas de linguística, especialmente de Deborah Cameron (1992), aposta-se na ausência de

neutralidade, entendendo o uso das palavras e seus sentidos atrelados a processo de relações de gênero.

Cabe também retomar o debate iniciado na categoria anterior e destacar que os marcadores de gênero como cobranças, sobrecarga com trabalho doméstico, sentimento de inseguranças são muito significativos, pois embora as participantes tenham marcadores distintos quanto classe e raça, por exemplo, todas apresentam aspectos comuns aos sofrimentos que recaem sobre o fato de serem mulheres. Sobre tal, cabe destacar algumas falas:

> *Acho que o fato de ter nascido mulher, nasceu mulher. Aí, vem junto, ser dona de casa, ser mãe de fulano, cuida dos irmãos, fazer tudo! Parece que a obrigação da mulher é sempre essa! Em questão de cobranças, eu venho sendo muito cobrada por não ter um namorado. Eu não tenho namorado e eu acho que não quero ter filhos! Eu já tenho 30 anos, e minha família me cobra isso e meus planos não são esses. Meus planos é sair da faculdade, fazer uma especialização e focar na minha vida profissional* (Luna).
>
> *Em casa sempre eu e minha mãe ficamos muito cansadas, mesmo tendo o meu pai e meu irmão. Mas só a gente que faz as coisas de casa, então isso de certa forma afeta* (Beatriz).
>
> *Como vim de "Abaité", quando cheguei aqui tudo era muito novo, então, eu não conhecia a cidade, e ficava com medo de sair. A gente sabe que as coisas ruins acontecem, assaltos. Ainda tem o fator de ser mulher, era como se eu tivesse vulnerável a tudo! Sempre vulnerável a tudo! Então, eu vim pra cá sem meus pais... Inicialmente, morando com duas mulheres também [...] Era algo que me preocupava* (Natasha).
>
> *Eu sofro de todos os lados, por questões de gênero, o fato de ter três filhas e ter que sair de casa para a faculdade, o fato de ter que dar conta de tudo, e quando digo que não quero dar conta, eu tenho eu dar conta. O fato de quebrar um ciclo que é da minha família, que é geracional. No sentindo que todas as mulheres da minha família, estão no mesmo padrão de relacionamento e nenhuma delas conseguiram concluir faculdade, e mudar, desconstruir uma visão completamente, que foi construída de maneira distorcida. Sem direitos, sem valores, e eu sofro críticas diariamente nas reuniões de família* (Milla).

Um ponto em comum na fala das participantes foi quanto aos afazeres domésticos, o "ter que fazer tudo", com afirma Luna. As estudantes que passaram a morar sozinhas passaram a precisar gerenciar uma casa, mas também já assumiam tarefas do lar na família de origem, de forma desigual com os homens da família, como indica Beatriz. Porém a sobrecarga é intensificada pelas estudantes mães, como é verificado no relato de Milla, que por ser mãe "precisa dar conta de tudo" e não tem apoio familiar, reconhecendo a herança transgeracional de padrões de gênero, em que mulheres são as responsáveis do lar e, no seu caso, sem a referência de ocupação de outros espaços que envolvam a vida profissional.

Embora o trabalho para o desenvolvimento das mulheres seja importante, sendo condição para a autonomia, melhores salários não necessariamente garantem às mulheres a liberdade da dominação masculina, pois fatores como o casamento e a maternidade, assim como as desigualdades e cobranças sociais, apresentam-se ainda enquanto fator de vulnerabilidade feminina (hooks, 2018).

Neste cenário, é preciso destacar o exercício das atividades não remuneradas que recaem sobre as mulheres que são percebidas como cuidadoras naturais, isto é, capazes de exercer a maternidade em relação a outras pessoas, como pais, irmãos, sobrinhos e membros enfermos da família (Silva *et al*.,2020). Além disso, essa função de cuidado se estende à normalização das responsabilidades domésticas, sendo que, em grande parte, ainda hoje, essas tarefas recaem sobre elas.

É preciso salientar que romper com esses moldes nem sempre é simples ou fácil, muitas vezes podendo ser vivenciado com violências dentro do próprio ambiente familiar:

> *O que mais ouço da minha família "agora tu és empoderada" só foi entrar na faculdade, que tu viraste tua cabeça. Agora tu queres mostrar serviço, tu queres mostrar que é empoderada [...] é como se fosse pecado ou a pior coisa do mundo, eu querer ser mais...aprender, a não ser mais passiva, o fato de me posicionar, de não aceitar falas machistas dos homens da família. Eu sou criticada, silenciada [...] já ouvi "cala boca!" "Para de falar!". Então é muito difícil lidar com uma geração que pensa dessa forma, com padrão de pensamentos rígidos e desconstruir isso* (Milla).

Sobre empoderamento, cabe ressaltar que este se configura como uma "tomada de consciência" crítica e coletiva, de reconhecimento de seu corpo político, configurando-se com a aliança entre conscientizar-se criticamente e transformar na prática, algo contestador e revolucionário na sua essência (Berth, 2019).

Nota-se, com relato de Milla, como a ideia de empoderamento é distorcida a fim de desvalidar sua trajetória e alcances acadêmicos, logo familiares podem usar de violências, como a psicológica, a fim de manter relaçõe de poder, mesmo que tais atitudes produzam sofrimentos. Logo, também identifica-se que violências familiares, pressão e falta de apoio mobilizadas por valores e práticas patriarcais afetam o desempenho acadêmico e a saúde mental de estudantes.

Uma mulher que não prioriza o cuidado com os outros (filhos, companheiro, família) costuma ser vista como egoísta ou com associações pejorativas. Dessa forma, é possível entender que, ao longo da história, as mulheres foram colocadas em papéis de cuidados de uma maneira que esses valores se tornaram normas morais, muitas vezes aceitas sem questionamento, já que estão profundamente enraizados em nosso entendimento ético do feminino.

As mulheres que decidem estudar já trabalham duas vezes ao dia como mães, donas de casa e profissionais e ao continuarem os estudos na universidade passam a vivenciar a tripla jornada de trabalho, além das cobranças sociais intrínsecas que cobram um dispêndio de energia, um trabalho emocional (Alves *et al*., 2023).

Além disso, muitas mulheres desconhecem as desigualdades nas tarefas de cuidado, que pode ser um legado patriarcal transmitido de geração em geração, o que naturaliza o trabalho de cuidado e as tarefas domésticas das mulheres, como pode ser observado na fala de Luna:

> *Então, em questão de gênero, eu não acho que tenho sofrido tanta pressão, porque cresci vendo minha mãe saindo de casa 5 h da manhã e voltando 20h da noite, e eu tinha que cuidar dos meus irmãos, então, praticamente, por muito tempo eu fui a mãe deles. Como eu falei a mulher já nasce com esse peso! Em questão aqui, eu acho que eu senti falta de uma base familiar, porque se eu tivesse essa ajuda, tipo um pai presente, talvez, pai que pudesse me ajudar pelo menos*

> *financeiramente, isso me pouparia muito dos perrengues da faculdade e preocupações financeiras* (Luna).

Na fala da estudante mencionada, embora apareçam marcadores de gênero, ela não conseguiu relacionar suas vivências como efeitos de uma sociedade patriarcal, mas sim com uma disfunção familiar, corroborando com discurso hegemônico que produz um imaginário social familiar cisheteropatriarcal e monogâmico como modelo de funcionalidade, saúde e felicidade.

Tais representações sociais trouxeram efeitos para participante que apresentava uma narrativa que remetia a idealização do amor romântico burguês, com fantasias relacionadas também a própria vivência familiar de origem. Portanto, no caso de Luna, há o reconhecimento da sobrecarga materna mediante abandono paterno, tão comum na região do Pará onde 48,91% dos lares são chefiados por mulheres (IBGE, 2024), que por muito tempo (sem o entendimento das relações de gênero) a fez ter uma relação prejudicada com a mãe, que sentia como ausente, e apresentando fantasias de romantização da ideia da presença da figura paterna como base familiar, apesar desta fantasia contrastar com a realidade de muitos lares, em que a presença de homens pode ser fator de risco para violências e não garante distribuições de tarefas, tampouco do cuidado. Outrossim, coube a ela a função de cuidado com irmãos, demonstrando dificuldades da realidade de muitas meninas brasileiras que acabam tendo afetado seu tempo para atividades de lazer e estudos.

Conforme Cunha, Dimenstein e Dantas (2021), além das exigências acadêmicas já mencionadas, as mulheres enfrentam uma maior carga de responsabilidades no lar. Em um cenário ideal, as atividades realizadas em casa deveriam ser divididas de forma justa entre todos/as integrantes do domicílio. Contudo, devido à desigualdade de gênero que prevalece nas estruturas familiares e domésticas no Brasil, a maior parte das tarefas relacionadas ao cuidado fica sob a responsabilidade das mulheres.

Ainda sobre as relações familiares, foi evidenciado a cobrança familiar para manutenção do dispositivo amoroso (Zanello, 2020), isto é, o lugar do amor como identitário para mulheres, na qual a autoestima das mulheres é terceirizada, em prol da atenção e do

reconhecimento do outro em que seu sucesso e validação social estariam atrelados ao casamento e maternidade, conforme apontam Luna e Milla, pela pressão familiar e falta de incentivo e apoio aos estudos na mesma intensidade.

Na contramão da autonomia feminina, identificou-se a insegurança feminina, no contexto de violência das cidades, como um fator de vulnerabilidade e que pode afetar indireta ou diretamente o desempenho acadêmico. De acordo com o gênero e a orientação sexual, o ambiente urbano, pode ser um lugar de segregação, com o intuito de fortalecer a ideia de que as mulheres deveriam limitar-se ao ambiente privado da casa e do controle masculino (Magalhães, Dos Santos, De Souza, 2024). Assim, o fato da inserção das mulheres nas universidades e o uso do transporte público para a mobilidade urbana se apresentam como um dos fatores que fortalecem a autonomia feminina, contudo devido a violência urbana, o transporte público e o deslocamento até a universidade se tornaram fatores de ansiedade e medo, sendo também um entrave a saúde mental.

Portanto, a sobrecarga feminina diante de tarefas do lar e da maternidade, a pressão e violências familiares com baixo incentivo aos estudos e manutenção do dispositivo amoroso, assim como abandono paterno nas famílias de origem e a insegurança para deslocamento de mulheres são fatores que incidem diretamente na realidade destas estudantes e na sua permanência na Universidade.

AS ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO LEVANTADAS PELAS ESTUDANTES NO ÚLTIMO SEMESTRE.

Ao longo da história, o ingresso das mulheres na educação superior foi restrito. Por muitos anos, a universidade era vista como um benefício exclusivo para os homens, e as raras mulheres que conseguiam entrar nas instituições de ensino superior enfrentavam obstáculos e discriminação. Somente no final do século XIX e no início do século XX as universidades começaram a se tornar mais acessíveis para as mulheres, impulsionadas pelos movimentos feministas e pelas batalhas por igualdade de direitos. Nos últimos anos, a função das mulheres nas universidades e, de maneira mais ampla, na sociedade, tem

experimentado significativas mudanças. A participação feminina nas instituições de ensino superior é um dos principais sinais dessa evolução.

No cenário atual, as mulheres ocupam não só posições nas universidades, mas também exercem funções essenciais na pesquisa, no ensino e na gestão acadêmica. Cada vez mais, as estudantes têm oportunidades de ingressar no ensino superior. Essa fase de preparo ao mercado de trabalho implica em várias transformações e desafios que exigem adaptações e transformações.

Compreender os elementos que contribuem para o estresse e suas consequências, assim como as estratégias de enfrentamento empregadas para lidar com esses obstáculos, é fundamental para entender a realidade das estudantes. Ao se pensar em estratégias de enfrentamento, questões como o posicionamento em relação às aspirações pessoais, o pensamento crítico em relação ao que é bom o ruim para cada situação, os desafios da insegurança pessoais ao decorrer da graduação foram ressaltados.

> *Hoje eu sinto que a faculdade me fortaleceu, hoje, já não sinto tanto medo, eu tenho muita vontade de fazer muitas coisas, ainda tenho dúvidas, mas não é medo! Eu me sinto muito corajosa, aprendi muito no dia a dia, porque em "Abaité" eu dependia dos meus pais pra sair, mas aqui, eu vou pra onde quero sozinha, eu mesma pego um ônibus, isso é muito legal. Sou muito grata por todas essas mudanças que tive me ajudou muito a ser uma mulher forte e independente* (Natasha).

A fala de Natasha demonstra como a autonomia foi importante para seu desempenho e crescimento pessoal e que o conhecimento e as experiências universitárias proporcionaram rompimento com medo possibilitando o movimento ao desejo, isto é, o impulso para novas experiências.

É valido ressaltar que o fortalecimento feminino parte de um percurso histórico de lutas pela maior equidade. O feminismo tem relação com a garantia de direitos (hooks, 2018) e a libertação dos corpos oprimidos pelo sexismo. A inserção do estudante na universidade pode ser vista como um processo, que resultar em alterações significativas na vida das estudantes, e o movimento feminista contribui para a maior

viabilização do pensamento crítico e do que questionamento em relação ao cenário histórico e político da sociedade (Sordi; Lima, 2024).

> A faculdade me tornou mais corajosa. Ela me mostrou que eu tenho capacidade, que eu posso fazer o que eu quiser. [...] a minha insegurança eu não nasci com ela, foi algo que me foi imposto devido meus relacionamentos passados. Depois passei a me olhar como 'Luna' e não como falavam de mim. Eu aprendi que tenho a capacidade das coisas e concluir a faculdade. Só o fato de estar aqui hoje, eu me sinto contemplada (Luna).

A universidade acaba sendo um lugar em que as mulheres podem ter mais autonomia e o fortalecimento do pensamento crítico, mesmo diante de uma sociedade que age com preconceitos e opressão, o que é mais urgente quando as mulheres partem do interior, para a capital com o intuito de desenvolver-se profissionalmente. Na sociedade, as mulheres foram ensinadas a se calar, para manter o bem-estar das pessoas em volta (Zanello, 2023), ao se posicionar as universitárias tem a possibilidade de fortalecer a imagem que tem sobre si, como "corajosa" e "empoderada".

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Quando falamos da trajetória acadêmica dessas estudantes, precisamos falar também sobre os papéis desempenhados por elas, ao longo dos anos, divisão do trabalho por género, desigualdade, questões de gênero, desafios da jornada dupla (ou tripla) e do dever delas na faculdade e como elas enfrentam os desafios, opressão e as desigualdades criadas pelo machismo e pelo patriarcado. Questões que são frequentemente vistas de forma natural por serem atividades.

Por meio do círculo de diálogo, foi possível compartilhar as pressões vividas pelas acadêmicas e discutir estratégias de enfrentamento. Os resultados obtidos neste estudo mostraram marcadores de gênero significativos a partir das falas das participantes, como: cobranças, sobrecarga com trabalho doméstico, maternidade imposta, a grande influência da cultura machista e patriarcal nas relações familiares, além

de sentimento de insegurança e medo, inclusive diante da mobilidade urbana.

Identificou-se que, ao entrar no ambiente acadêmico, as estudantes se deparam com vários desafios, como a necessidade de se ajustar ao grande volume de informações, a escassez de tempo livre, além de obstáculos financeiros, questões familiares e exigências profissionais. Essas mudanças introduzem uma nova realidade que requer mais comprometimento e podem se converter em uma considerável fonte de estresse, especialmente quando atravessadas pelos marcadores de gênero, como função materna, cobrança ao casamento, trabalho doméstico e sentimentos de incapacidade.

Além disso, evidenciou-se a necessidade de maior incentivo a práticas de pesquisa e extensão, com práticas inclusivas que levem em consideração marcadores interseccionais como gênero, raça, classe e regionalidade.

Por fim, constatou-se que o ensino superior contribui como fator de empoderamento, autonomia, refletindo na autoestima destas mulheres, que começaram a refletir de maneira mais crítica sobre as demandas do grupo. Esse processo resultou em mudanças significativas nas experiências diárias dos participantes, que ajustaram sua abordagem para lidar com as pressões e obstáculos enfrentados durante sua formação.

Embora a participação e os avanços das mulheres nas instituições de ensino superior mereçam comemoração, a luta pela igualdade ainda está em andamento. É fundamental que as universidades sigam a desenvolver e a refinar as iniciativas que favoreçam a igualdade de gênero, incentivo à pesquisa, criando um ambiente de acolhimento, escuta e de suporte, que assegure oportunidades justas para comunidade ao valorizar também as contribuições femininas nas esferas acadêmicas. Por fim, destaca-se a necessidade de pesquisas na região Norte, que considerem aspectos regionais e culturais nas vivências das mulheres.

REFERÊNCIAS

ALVES, K. R. M. **Trajetórias escolares de mulheres universitárias e a dupla jornada de trabalho**. 2023. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Pólen, 2019. 184p

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. 152 p.

CAMERON, Débora. **O que torna uma linguística feminista?**. In: Språk, språkbruk e kön. Relatório do simpósio ASLAs nordiska, Uppsala, 7–9 de novembro de 1991. 1992. pág. 55-69.

CLANCE, Pauline R.; IMES, Suzanne A. The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. **Psychotherapy: Theory, research & practice**, v. 15, n. 3, p. 241, 1978.

CUNHA, R.; DIMENSTEIN, M.; DANTAS, C. Trabalho e cotidiano de mulheres bolsistas PQ/CNPq da psicologia. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 21, n. 4, p. 1766-1774, 2021. Disponível em: < https://doi.org/10.5935/rpot/2021.4.22604 >.

DA SILVA, F. W. L. *et al.* Desafios da classe-que-vive-do-trabalho para permanecer na universidade: uma análise socioeconômica de estudantes da turma 2019.2 do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia da UFMA/campus de Imperatriz. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 23, p. e13811-e13811, 2023.

DA SILVA, M. B. S. *et al.* **Desafios e limitações dos estudantes bolsistas ProUni: uma análise crítica. International Journal Education and Teaching (PVDL)**. ISSN 2595-2498, v. 7, n. 2, p. 88-102, 2024.

GOV.BR. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Brasil, 2025.

GUIMARÃES, R. B.; DA SILVEIRA, D. O. Educação na Amazônia: reflexões sobre a carreira profissional de mulheres-mães do

Cesp/Uea/Parintins/Am. *In:* IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO. **Anais do IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania E Exclusão: Didática e Avaliação**, 2015.

hooks, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Editora Record, 2018.

KOLLER, Silvia. H. & NARVAZ, Martha G. Metodologias feministas e estudos de gênero: Articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654, 2006.

LUNA, J. **Dos apagamentos históricos aos feminismos plurais: Narrativas de licenciandas em matemática sobre seus percursos formativos.** 2022. Tese (Doutorado em Ensino de Matemática) - Programa Pós-Graduação Em Ensino de Matemática, Instituto de Matemática, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2022.

MAGALHÃES, H. P. C.; DOS SANTOS, G. L.; DE SOUZA, L. R. Direito à cidade e segurança pública: análise sobre a violência urbana contra a mulher no brasil introdução. **Revista de Gênero, Sexualidade e Direito**, v. 10, n. 2, 2024.

MAROLDI, Alexandre Masson *et al*. Indicadores de gênero na ciência: estudo bibliométrico da região norte do Brasil. *In:* CUARTAS *et al*. **Métricas de la producción académica: evaluación de la investigación desde América Latina y el Caribe**, 1. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2022. p. 51-74.

MURAKAMI, Karolina *et al*. Estresse e Enfrentamento das Dificuldades em Universitários da Área da Saúde. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 44, p. e258748, 2024.

MARTINS, Marcos F. Marx, **Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?**. Autores Associados, 2024.

NARVAZ, Matha G.; KOLLER, Sílvia. A marginalização dos estudos feministas e de gênero na psicologia contemporânea. **Psico.** V.38, n.3, pp.216-223, set/dez, 2007.

NOGUEIRA, Conceição. **Interseccionalidade e Psicologia feminista**. Salvador: Editora Devires, 2017.

NUNES, Maisa B.; SANTOS, Carlos A. Fatores de risco para a saúde mental e estratégias de enfrentamento de graduandos de cursos de psicologia. **Mental**, v. 16, n. 30, 2024.
OLIVEIRA, Amurabi *et al*. Gênero e desigualdade na academia brasileira: uma análise a partir dos bolsistas de produtividade em pesquisa do CNPq. Configurações. **Revista Ciências Sociais**, n. 27, p. 75-93, 2021.
PRANIS, K. **Pequeno livro de processos circulares: Uma abordagem nova/antiga para a construção da paz**. Simon e Schuster, 2015.
PINHEIRO, Caroline C.; DE CASTRO LISBOA, Rose S.; INOMATA, Danielly O. **Presença das mulheres na ciência regional: uma análise dos artigos publicados no Novos Cadernos NAEA (2010–2020)**. Informação em Pauta, v. 6, n. 1, p. 2, 2021.
ROCHA, Lais GONÇALVES, Aline DALAN, Tatiana. **Burnout materno: uma revisão bibliográfica**. Trabalho de Conclusão de Curso. São Paulo: Universidade São Judas, 2024.
SAMESP, Instituto. **Mulheres no Ensino Superior, 2021**. Disponível em: < Mulheres_no_Ensino_Superior_Brasileiro-07-03-2022.pdf >. (semesp.org.br).
SANTOS, A. G.; PIETROCOLA, M.; QUEIROZ, G. R. Desigualdades de gênero por área de conhecimento na ciência brasileira: panorama das bolsistas PQ/CNPq. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 15, p. e14101522331, 2021.
SILVA, Juliana M. S. *et al*. A feminização do cuidado e a sobrecarga da mulher-mãe na pandemia. **Revista Feminismos**, v. 8, n. 3, 2020.
SORDI. Bárbara A. Psicologia feminista e grupos reflexivos em violências de gênero em uma clínica-escola. **Dossiê "linguagens, neocolonialidades e resistências"**, v. 20, n. 1, 2023.
SORDI, B. A.; LIMA, M. L. C. Feminismos e Universidade. *In:* LEMOS, Flávia Cristina Silveira *et al*. **Ética e política contracolonial**. 1º edição. Curitiba: Editora CRV, 2024. 231-249.
TIMM, Flávia Bascuñán *et al*. **Violência Conjugal: uma perspectiva da psicologia feminista no enfrentamento às situações de violência contra mulheres**. 2008. Dissertação (Mestrado em

Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008.
ZANELLO, Valeska. **A prateleira do amor: sobre mulheres, homens e relações**. Editora Appris, 2023.
ZANELLO, Valeska. **Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação**. Editora Appris, 2020.

Entre o silêncio e a invisibilidade: desafios na identificação e notificação da violência contra a população LGBT+ nos CREAS do Pará

Anna Catharina da Silveira Carreira

Pedro Henrique da Silveira Carreira

Yara Ferreira Jaques

Valber Luiz Farias Sampaio

INTRODUÇÃO.

Historicamente, a violência assume diferentes formas e significados conforme as transformações sociais, políticas e culturais. Para além das agressões físicas, ela também se manifesta por mecanismos simbólicos e institucionais que produzem desigualdades e exclusões, conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu ao tratar da chamada "violência simbólica", entendida como formas sutis de dominação fundamentadas em relações de poder e desigualdades sociais, de gênero e de sexualidade (Patou-Mathis, 2020; Bourdieu, 2021).

Nesse contexto, a violência direcionada à orientação sexual e à identidade de gênero da população LGBTIAPN+[11] opera de forma estrutural e institucionalizada, resultando em marginalização e exclusão de direitos. Embora o Supremo Tribunal Federal (STF) tenha

[11] Buscando transcrever os *Queer Studies* nas vivências Brasileiras, alguns autores como Sena e Borges (2021) rompem com atravessamentos colonizados da população Queer Norte Americana, como as amazônidas curupiranhas.

equiparado os atos de LGBTfobia ao crime de racismo previsto na Lei nº 7.716/1989 (BRASIL, 2019), a efetividade dessa proteção jurídica ainda encontra limitações. Essa fragilidade jurídica contrasta com a gravidade do cenário nacional: segundo dados do Grupo Gay da Bahia (GGB, 2023 apud LUCCA, 2023), o Brasil lidera, há quase duas décadas, o ranking mundial de assassinatos dessa população, registrando 214 mortes violentas de pessoas homossexuais e transexuais apenas em 2023.

Em regiões como a Amazônia, essa realidade se intensifica em razão de fatores históricos, culturais e geográficos que demandam uma atuação sensível às especificidades do território. Conforme apontam Calegare e Tamboril (2017), torna-se necessária uma prática da Psicologia que dialogue com esse contexto e reconheça a interseccionalidade entre raça, classe, gênero e sexualidade como elemento estruturante das subjetividades nortistas.

Nesse contexto, os Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS), amparados pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS)[12], desempenham um papel fundamental no acolhimento de pessoas em situação de violação de direitos. Entretanto, a subnotificação das violências motivadas por orientação sexual e identidade de gênero, associada à ausência de estatísticas locais detalhadas, dificulta a formulação de estratégias de enfrentamento e contribui para a permanência da invisibilidade institucional da população LGBTIA+.

As reflexões apresentadas neste capítulo têm como base uma pesquisa realizada em um CREAS do estado do Pará, construída a partir de uma abordagem cartográfica que articulou análise documental e entrevistas com profissionais de psicologia e da assistência social, identificados ao longo do texto como Entrevistado A e Entrevistada B, respectivamente, de modo a preservar suas identidades. Mais do que apresentar um diagnóstico estatístico, esta pesquisa propõe o mapeamento dos processos institucionais que atravessam pessoas e serviços, evidenciando tensões, silenciamentos e desafios presentes na produção dos registros e no funcionamento da rede de proteção social.

[12] Lei nº 8.742/1993, atualizada em 2014.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL E DO CREAS.

A assistência social brasileira foi construída ao longo de um processo histórico marcado por disputas políticas, transformações institucionais e mudanças na compreensão dos direitos sociais. Cordeiro (2025) resgata esse desenvolvimento sob a perspectiva de profissionais da psicologia pioneiros, conhecidos como "Pré-SUAS", que atuaram ativamente nessa construção. As raízes dessas ações remontam ao século XVI com as Santas Casas de Misericórdia[13]. Conforme aponta Franco (2014), esse viés caritativo se estendeu até o século XVII na administração de cemitérios, hospitais e na "Roda dos Excluídos".[14]

Esse cenário ganhou novos contornos em 1828 com a Lei dos Municípios, que desobrigou as câmaras do cuidado com os expostos nos locais onde houvesse o serviço das Misericórdias. Foi apenas a partir da década de 1930, impulsionado pela industrialização e pela necessidade de regular as relações entre capital e trabalho, que o Estado passou a intervir de forma mais direta, ainda que por meio de iniciativas dispersas e sem uma institucionalização definitiva (CRUZ; GUARESCHI, 2009). Como reflexo desse movimento, foi criado, em 1938, o Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS), considerado um dos primeiros marcos da regulamentação formal da assistência social no país (Sposati, 2004).

Dessa maneira, uma nova fase de institucionalização da assistência social ocorreu na década de 1970 com a criação do Ministério da Previdência e Assistência Social (1974) e do Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social (SINPAS), instituído pela Lei nº 6.439/1977, integrando órgãos como a LBA e a FUNABEM, promovendo um planejamento mais técnico e reduzindo a dependência do voluntariado (Brasil, 1977). No entanto, a Constituição Federal de

[13] Em dedicação à Virgem da Misericórdia, foi criada em Lisboa pela Rainha D. Leonor (1458-1525) e se expandiu pelo mundo pelas práticas caritativas realizadas e se tornou uma instituição de auxílio aos pobres, dando origem às Santas Casas no século XVI, conhecidas por todo o país.

[14] Sistema que acolhia, de forma anônima, crianças abandonadas pelos pais durante o período, criando-as através da coleta de impostos da população até os sete anos de idade.

1988 marcou uma ruptura histórica ao incluir a assistência social no tripé da Seguridade Social ao lado da Saúde e da Previdência, transformando-a em direito universal não contributivo (Brasil, 1988). Essa conquista foi materializada pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), a Lei nº 8.742/1993, fruto de expressiva mobilização popular que descentralizou a gestão política e instituiu os conselhos paritários como espaços de controle social (Albuquerque, 2006; Cordeiro, 2025).

Embora a LOAS tenha representado um avanço, sua implementação encontrou limitações durante a década de 1990 em razão das políticas de ajuste fiscal e da redução do papel do Estado na área social (Abrucio; Costa, 1998; Yasbek, 2004). Esse cenário começou a ser superado com a aprovação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), em 2004, e a criação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), em 2005, que reorganizou a assistência social como política pública de garantia de direitos e estruturou seus serviços em dois níveis de proteção: a Proteção Social Básica e a Proteção Social Especial (Cordeiro, 2025; Cordeiro *et al*., 2018).

A Proteção Social Básica possui caráter preventivo e é desenvolvida principalmente pelos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), voltados ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Já a Proteção Social Especial atende situações em que direitos já foram violados, tendo como principal equipamento os Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS), responsáveis pelo acompanhamento especializado de indivíduos e famílias em situação de violência, negligência e outras formas de violação de direitos. Posteriormente, as Normas Operacionais Básicas do SUAS aperfeiçoaram o funcionamento desse sistema ao definir competências, formas de financiamento e mecanismos de monitoramento (Quinonero *et al*., 2013).

O Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI) constitui um dos principais serviços ofertados pelo CREAS, sendo destinado ao acompanhamento de famílias e indivíduos que vivenciam situações de violação de direitos.[15] Instituído

[15] Entende-se como violação de direitos qualquer situação em que direitos fundamentais sejam desrespeitados ou negligenciados, incluindo exploração, abandono e violência física ou psicológica (Brasil, 2014).

pela Resolução CNAS nº 109/2009, que estabelece parâmetros da Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (Brasil, 2009), o serviço enfatiza a análise territorial[16] dos municípios atendidos, considerando que situações de violação de direitos e vulnerabilidade social têm relação às condições culturais e socioeconômicas dos territórios. Essa perspectiva permite identificar como situações de risco são influenciadas por fatores estruturais e favorece a formulação de estratégias de intervenção mais efetivas (Brasil, 2014).

Assim, compreender o funcionamento do PAEFI e do CREAS exige considerar as especificidades do território onde esses serviços se concretizam. As condições culturais, sociais e econômicas influenciam diretamente na identificação das situações de violência, a produção dos registros institucionais e o acesso da população às redes de proteção, aspecto central para a análise da subnotificação de violências contra a população LGBTIA+ desenvolvida neste capítulo.

CONTEXTO TERRITORIAL E VULNERABILIDADES SOCIAIS EM MARACANÃ.

O estado do Pará, composto por 144 municípios, apresenta grande diversidade cultural, histórica e socioeconômica, características que influenciam diretamente a forma como as políticas públicas são implementadas em seus territórios. Entre esses municípios encontra-se Maracanã, localizado na mesorregião do Nordeste Paraense[17], cuja trajetória é marcada por fortes relações com a pesca, com a presença histórica de povos originários e com expressões culturais e religiosas que permanecem presentes na organização da vida social.

[16] Método de avaliação das condições sociais, político-econômicas e culturais do grupo ou território com o objetivo de planejar intervenções contextualizadas com a realidade local.

[17]Conforme estabelecido na Constituição Brasileira, a distribuição oficial da região paraense ocorre em seis mesorregiões e subdividida em 22 microrregiões (Pará, 2025; IBGE, 2025).

O próprio nome do município, originado do Tupi Antigo[18], remete a esse processo histórico e cultural. Tais elementos não constituem apenas aspectos identitários locais, mas também influenciam as formas de sociabilidade, as relações de poder e os modos pelos quais a população acessa direitos e serviços públicos. Nesse sentido, compreender a realidade de Maracanã exige considerar as especificidades do território e os impactos que elas produzem sobre as condições de vida de seus habitantes.

De acordo com dados do Observatório do Censo SUAS (2023), o município possui uma população de 27.129 habitantes. A gestão da política de assistência social é realizada pela Secretaria Municipal do Trabalho e Promoção Social (SEMTEPS), contando com um CRAS e um CREAS, responsáveis pelo atendimento de uma população distribuída em extensas áreas urbanas e rurais.

Embora apresente indicadores de desenvolvimento humano em crescimento[19], Maracanã ainda convive com desafios socioeconômicos significativos. O Produto Interno Bruto (PIB) per capita do município representa aproximadamente 0,11% da economia estadual[20] (FAPESPA, 2023), percentual inferior ao observado em municípios próximos e que evidencia limitações na geração de renda e no acesso a oportunidades. Essas condições repercutem diretamente nas situações de vulnerabilidade social enfrentadas pela população e constituem elementos importantes para a compreensão das demandas atendidas pela rede socioassistencial.

No caso da população LGBT+, entretanto, as desigualdades não podem ser compreendidas apenas a partir de indicadores econômicos. Elas também resultam de processos históricos de práticas institucionais excludentes que dificultam o reconhecimento de suas demandas e a efetivação de seus direitos. Nesse sentido, Boaventura de Sousa

[18] Diferente do Tupi Moderno (Nheengatu, a língua geral amazônica), o Tupi antigo é uma língua morta, considerada a Língua Clássica Indigena falada pelos povos da costa ao longo dos séculos.

[19] O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) da cidade cresceu de ***0,406*** nos anos 2000 para ***0,570*** em 2010.

[20] O PIB Estadual total do estado em 2021 foi de R$262 bilhões, tendo 52,4% dividido entre os cinco principais municípios: Marabá, Parauapebas, Canaã dos Carajás, Barcarena e Belém (FAPESPA, 2024).

Santos desenvolve o conceito de epistemicídio, entendido como um processo sistemático de deslegitimação e apagamento dos conhecimentos produzidos por grupos historicamente subalternizados.

No âmbito da assistência social, esse processo pode ser observado quando experiências de violência motivadas por orientação sexual e identidade de gênero são enquadradas em categorias genéricas, perdendo suas especificidades. Quando essas situações deixam de ser identificadas nos registros institucionais, tornam-se invisíveis para os sistemas de informação e, consequentemente, para a formulação de políticas públicas voltadas ao seu enfrentamento.

Essa invisibilidade também se expressa nos próprios marcos normativos da assistência social. Conforme observam Quadrado e Ferreira (2019), o documento oficial da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) não apresenta referências explícitas à população LGBT+, fator que contribui para dificuldades na elaboração de ações específicas e na preparação dos profissionais para lidar com demandas relacionadas à diversidade sexual e de gênero.

As reflexões apresentadas tornam-se particularmente relevantes para a análise da subnotificação de violências contra a população LGBT+ nos serviços socioassistenciais. Em territórios marcados por vulnerabilidades econômicas, distâncias geográficas e processos históricos de invisibilização, compreender como essas experiências são registradas – ou deixam de ser registradas – constitui um passo fundamental para o fortalecimento das políticas de proteção social e para a ampliação da garantia de direitos.

MAPEAMENTO DAS VIOLÊNCIAS: LEVANTAMENTO DE DADOS E OBSERVAÇÕES TERRITORIAIS.

A produção de dados sobre a população LGBTIA+ constitui um dos principais desafios para a formulação de políticas públicas no estado do Pará (MDHC/Aliança Nacional LGBTI+; Grupo Arco-Íris de Cidadania LGBT, 2023). A ausência de registros sistematizados e a recorrente subnotificação de casos de violência dificultam a compreensão da realidade vivenciada por essa população e comprometem o planejamento de estratégias efetivas de proteção social. Nesse contexto, o

apagamento estatístico ultrapassa uma limitação dos sistemas de informação e pode ser compreendido como uma forma de violência institucional, pois impede o reconhecimento das demandas específicas desses sujeitos e restringe sua presença nas políticas públicas.

A violência contra pessoas LGBTIA+ não se manifesta apenas por meio de agressões físicas ou verbais. Sob a perspectiva desenvolvida por Souza e Feliciano (2020), trata-se de um fenômeno estrutural que atravessa relações sociais, instituições e a própria organização dos espaços urbanos. Nessa compreensão, a violência é analisada a partir da relação entre corpo, território e espaço. O corpo LGBT assume uma dimensão política ao desafiar normas heterocisnormativas historicamente estabelecidas, tornando-se alvo de diferentes formas de violência. Essas manifestações incluem não apenas agressões letais, mas também práticas discriminatórias cotidianas, olhares de rejeição e obstáculos ao acesso a direitos fundamentais, como saúde, educação e trabalho.

O território, por sua vez, não representa apenas o local onde a violência ocorre, mas um espaço de produção e reprodução de desigualdades. A ocupação dos espaços públicos por corpos considerados dissidentes frequentemente gera disputas sociais que resultam na negação do direito ao pertencimento e à cidade. Historicamente, essa dinâmica contribuiu para processos de segregação da população LGBTIA+, produzindo trajetórias marcadas simultaneamente pela resistência e pela exclusão. Assim, a ausência de registros oficiais revela mecanismos de silenciamento que dificultam a identificação e o enfrentamento dessas violências (SOUZA; FELICIANO, 2020).

Nesse cenário, o mapeamento dessas ocorrências ultrapassa a simples produção de estatísticas. A sistematização de informações possibilita orientar políticas públicas, fortalecer a participação social e ampliar a visibilidade institucional dessa população.

Diante das lacunas existentes na produção de informações sobre a população LGBTIA+ no estado do Pará, os instrumentos nacionais de monitoramento tornam-se fundamentais para ampliar a compreensão

das violações de direitos humanos. Entre eles, destaca-se o Disque 100[21] (BRASIL, 2025).

Os dados analisados nesta pesquisa evidenciam um crescimento contínuo das denúncias relacionadas à orientação sexual e à identidade de gênero no estado do Pará entre 2019 e 2024. As notificações referentes à orientação sexual passaram de aproximadamente 500 registros em 2020 para cerca de 5.600 em 2024, enquanto aquelas relacionadas à identidade de gênero evoluíram de números praticamente inexistentes para aproximadamente 1.800 casos no mesmo período (BRASIL, 2024). Embora esse aumento possa refletir uma maior utilização do canal de denúncias e um avanço na conscientização da população sobre seus direitos, ele também revela que situações de discriminação e violação de direitos permanecem presentes no cotidiano de pessoas LGBTIA+.

A sistematização dessas informações subsidia a formulação de políticas públicas, permite identificar grupos mais vulneráveis e fortalece mecanismos de proteção social. Quando os dados são produzidos de forma qualificada, tornam-se instrumentos para o planejamento de ações intersetoriais e para o monitoramento das violações de direitos humanos (BRASIL, 2024).

Entretanto, a própria evolução dos registros evidencia limitações históricas dos sistemas de informação. Até 2022, muitas notificações agrupavam diferentes identidades sob categorias genéricas, dificultando a distinção entre demandas relacionadas à orientação sexual e aquelas vinculadas à identidade de gênero. Apenas a partir de 2023 observa-se um avanço na especificação dessas categorias, permitindo uma compreensão mais precisa das diferentes formas de discriminação e violação de direitos que atingem a população LGBTIA+ (BRASIL, 2024).

Esse processo demonstra que a invisibilidade não decorre apenas da ausência de denúncias, mas também da forma como elas são registradas e classificadas. Quando diferentes experiências são reunidas em categorias amplas, parte das especificidades dessas violências deixa de

[21] Canal da Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos destinado ao recebimento e encaminhamento de denúncias de violações de direitos humanos, incluindo aquelas envolvendo a população LGBTIA+.

ser reconhecida, comprometendo tanto a produção do conhecimento quanto a elaboração de políticas públicas capazes de responder às necessidades concretas dessa população.

A análise dos dados do Censo do Sistema Único de Assistência Social (Censo SUAS) permite compreender como as demandas relacionadas à população LGBTIA+ são incorporadas pelos serviços socioassistenciais e quais desafios ainda permanecem para sua identificação (BRASIL, Censo SUAS, 2019-2022). Entre 2019 e 2022, observou-se uma redução no número de CREAS municipais que registraram atendimento a essa população, especialmente durante e após o período da pandemia de Covid-19. Essa diminuição, entretanto, não deve ser interpretada como uma redução das situações de violação de direitos, mas como um possível reflexo do enfraquecimento das redes de apoio, das dificuldades de acesso aos serviços públicos e do próprio processo de subnotificação (IPEA; FBSP, 2025).

O contexto pandêmico intensificou vulnerabilidades já existentes. O isolamento social, as dificuldades econômicas e o aumento da convivência em ambientes familiares marcados por conflitos contribuíram para ampliar experiências de discriminação e sofrimento entre pessoas LGBTIA+. Nesse cenário, muitos indivíduos perderam o contato com redes de acolhimento e passaram a enfrentar a violência em espaços que, teoricamente, deveriam representar proteção (COLETIVO VOTELGBT, 2020).

A família, nesse sentido, ocupa uma posição ambígua. Embora socialmente seja compreendida como espaço de cuidado, diversos estudos apontam que ela também pode se tornar um ambiente de repressão quando a orientação sexual ou a identidade de gênero confrontam expectativas heteronormativas. O medo da rejeição e da exclusão leva muitas pessoas LGBTIA+ a ocultarem suas vivências, desenvolvendo estratégias de sobrevivência baseadas no silêncio e na tentativa de preservar vínculos familiares e condições materiais de existência (BRAGA et al., 2018; PERUCCHI et al., 2014).

Essa dinâmica repercute diretamente na atuação dos serviços socioassistenciais. Conforme relatado pelo psicólogo (ENTREVISTADO A, 2025) entrevistado durante esta pesquisa, o CREAS geralmente é procurado apenas após um longo percurso por outros órgãos da rede de

proteção, como sistema de justiça, saúde e educação. Quando chegam ao serviço, muitas famílias já carregam experiências marcadas pela burocracia e pela desconfiança institucional, dificultando o reconhecimento do CREAS como um espaço efetivo de acolhimento e enfrentamento das violações de direitos.

A comparação entre os dados nacionais e a realidade observada em Maracanã evidencia uma importante contradição. Enquanto os sistemas nacionais apontam crescimento das denúncias envolvendo orientação sexual e identidade de gênero, os registros locais não apresentam ocorrências classificadas nessa categoria. Essa discrepância não deve ser interpretada como uma exceção territorial, mas como um indicativo da necessidade de aperfeiçoar os mecanismos de identificação, registro e captação dessas identidades, permitindo que as estatísticas reflitam de forma mais fiel a realidade social.

Outro aspecto relevante refere-se aos próprios instrumentos de registro utilizados pelo SUAS. Durante parte do período analisado, os formulários reuniam as demandas relacionadas à orientação sexual e à identidade de gênero em uma única categoria, limitando a compreensão das diferentes formas de violência enfrentadas pela população LGBTIA+ . Essa forma de categorização evidencia como determinadas experiências podem permanecer diluídas nos sistemas de informação, dificultando a produção de diagnósticos mais precisos.

Entretanto[22], o dado que mais chama atenção nesta pesquisa refere-se ao município de Maracanã. A análise dos Relatórios Mensais de Atendimento do CREAS de Maracanã demonstrou que a unidade mantém uma demanda constante de atendimentos relacionados a diferentes situações de vulnerabilidade social. Apesar disso, não foram identificados registros de casos classificados como discriminação por orientação sexual ou identidade de gênero durante o período analisado (CREAS MARACANÃ, 2019-2025).

[22] Até o Censo SUAS de 2022, as demandas eram agrupadas na categoria "Discriminação por Orientação Sexual e Identidade de Gênero". A partir de 2023, houve a diferenciação entre orientação sexual e identidade de gênero, permitindo uma produção de informações mais específica (CENSO SUAS, 2022; 2023).

À primeira vista, a inexistência desses registros poderia levar à interpretação de que as demandas relacionadas à população LGBTIA+ não constituem uma realidade presente no município. Entretanto, quando esse resultado é analisado em conjunto com os dados do Disque 100 e com os levantamentos nacionais apresentados nesta pesquisa, essa hipótese perde consistência. O que se evidencia não é, necessariamente, a ausência dessas violências, mas a dificuldade de reconhecê-las e registrá-las pelos instrumentos institucionais disponíveis.

Outro elemento que contribui para esse cenário refere-se aos processos de formação e qualificação das equipes responsáveis pelo atendimento socioassistencial. A identificação de situações de violência motivadas por orientação sexual e identidade de gênero exige conhecimentos específicos sobre diversidade sexual, direitos humanos e protocolos de acolhimento. Quando essas demandas são compreendidas apenas como situações genéricas de vulnerabilidade, corre-se o risco de invisibilizar suas particularidades e comprometer a qualidade do atendimento ofertado.

A ausência de formação continuada também pode contribuir para o afastamento da população LGBTIA+ dos serviços públicos. Diante da possibilidade de sofrer discriminação, não ser compreendida ou encontrar profissionais despreparados para lidar com suas demandas, muitas pessoas passam a buscar formas informais de apoio e proteção, reduzindo ainda mais sua presença nos registros institucionais.

Essa necessidade de qualificação profissional foi evidenciada durante as entrevistas realizadas nesta pesquisa. Conforme relatado pela Entrevistada B (2025), casos envolvendo crianças, adolescentes e jovens LGBTIA+ frequentemente chegam aos serviços de maneira indireta, em razão do receio de estigmatização ou da percepção de inadequação do atendimento. A entrevistada destaca, ainda, que há a necessidade do fortalecimento da articulação entre a Assistência Social e a Educação constitui estratégia fundamental para ampliar a identificação, o acolhimento e o acompanhamento dessa população, mas que não ocorre devido a forte atuação religiosa e conservadorismo na região.

Dessa forma, os dados analisados apontam para a necessidade de compreender a subnotificação para além de uma questão estatística. A insuficiência dos registros limita a identificação das demandas específicas da população LGBTIA+, dificulta a produção de diagnósticos sobre a realidade local e reduz a disponibilidade de informações que possam subsidiar ações de proteção e planejamento de políticas públicas. Assim, o mapeamento das violências evidencia não apenas os casos que chegam aos sistemas de informação, mas também as lacunas existentes nos processos de identificação e registro dessas experiências no âmbito da Assistência Social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A análise desenvolvida neste capítulo permitiu compreender como a subnotificação de violências contra pessoas LGBTIA+ se relaciona aos processos de registro, identificação e acolhimento presentes na política de Assistência Social. Embora os dados nacionais e estaduais indiquem a permanência de situações de discriminação e violência motivadas por orientação sexual e identidade de gênero, a realidade observada no município de Maracanã evidencia os desafios existentes para que essas experiências sejam reconhecidas e incorporadas aos sistemas oficiais de informação.

Os resultados apresentados apontam que o apagamento estatístico não pode ser compreendido como simples ausência de ocorrências. Ao contrário, ela resulta da articulação entre fatores institucionais, formativos e socioculturais que dificultam a identificação dessas demandas pelos serviços públicos. Nesse contexto, a subnotificação revela limitações que ultrapassam o âmbito local, estando relacionada a fragilidades históricas presentes nos processos de produção de dados e nas estratégias de monitoramento das violências LGBTIA+.

A análise também evidencia a importância da qualificação permanente das equipes, do aprimoramento dos instrumentos de registro e da construção de práticas institucionais capazes de reconhecer as especificidades da diversidade sexual e de gênero. Tais elementos tornam-se fundamentais para que os serviços socioassistenciais possam

desenvolver respostas mais efetivas às situações de violência e vulnerabilidade vivenciadas por essa população.

No contexto amazônico, essas reflexões adquirem relevância particular (Ferreira Júnior; Costa, 2016). As especificidades territoriais, culturais e sociais da região reforçam a necessidade de políticas públicas sensíveis às realidades locais e comprometidas com a garantia de direitos. Nesse sentido, a Psicologia, em diálogo com as demais áreas que compõem a rede de proteção social, possui papel fundamental na promoção de práticas de acolhimento, escuta qualificada e enfrentamento das diversas formas de discriminação (CFP, 2018).

Por fim, espera-se que as discussões apresentadas contribuam para ampliar o debate sobre a produção de dados, o reconhecimento das experiências de violência vivenciadas pela população LGBTIA+ e o fortalecimento das políticas públicas voltadas à promoção da cidadania e dos direitos humanos. Tornar visíveis essas experiências representa um passo essencial para a construção de serviços públicos mais inclusivos, capazes de reconhecer a diversidade presente nos territórios e responder às demandas daqueles que historicamente permaneceram à margem dos registros institucionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução CNAS nº 109, de 11 de novembro de 2009.** Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 nov. 2009. Disponível em: < https://www.mds.gov.br/webarquivos/public/resolucao_CNAS_N109_%202009.pdf >.

BRASIL. **Manual De Instruções Para Utilização Do Prontuário Suas**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: < https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/dicivip_datain/ckfinder/userfiles/files/Manual_Prontuario_SUAS_VERSAO_PRELIMINAR.pdf >.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução nº 33, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social - NOB/SUAS. Brasília,

DF: MDS, 2012. Disponível em: < https://aplicacoes.mds.gov.br/snas/regulacao/visualizar.php?codigo=4868 >.
BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania; Aliança Nacional LGBTI+; Grupo Arco-Íris de Cidadania LGBT. **Mapa de Políticas Públicas para a Cidadania LGBTQIA+: relatório do Programa Atena.** Brasília: MDHC, 2023.
BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Observatório do Censo SUAS. Maracanã, 2023.** Disponível em: < https://paineis.mds.gov.br/public/extensions/observatorio-do-censo-suas/index.html >.
BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Censo SUAS 2023: Tabelas CREAS – Resultados Nacionais (Estados).** Brasília: Coordenação-Geral de Planejamento e Vigilância Socioassistencial, abril 2024. Disponível em: < https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/simulador/censosuas/ >.
BRASIL. Sistema Único de Assistência Social (SUAS). **Censo SUAS 2019–2022.** Brasília: Ministério da Cidadania, 2022.
BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Disque 100**. Brasília, 2024. Disponível em: < https://lgbtqia.mdh.gov.br/disque-100/ >.
BRASIL. **Painel de Dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos (ONDH)**. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2025. Disponível em: < https://www.gov.br/mdh/pt-br/ondh/painel-de-dados/2025 >.
BRAGA, Iara Falleiros et al. Violência familiar contra adolescentes e jovens gays e lésbicas: um estudo qualitativo. **Revista Brasileira de Enfermagem – REBEn**, Brasília, v. 71, supl. 3, p. 1295–1303, 2018. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0307 >.
COLETIVO #VOTELGBT. **Diagnóstico LGBT+ na pandemia: desafios da comunidade LGBT+ no contexto de isolamento social em enfrentamento à pandemia de Coronavírus.** São Paulo, 2020. Disponível em: < https://static1.squarespace.com/static/645a82ef72df1e50de-fcf770/t/6499f45988bc70512e8c591a/1739893352206/diagnóstico_LGBT_pandemia_completo.pdf >.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) em políticas públicas para a população LGBTQIA+.** Brasília: CFP, 2018. Disponível em: < https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/06/referencias-LGBT-web.pdf >.
ENTREVISTADO A. Entrevista concedida a: Anna Carreira, Pedro Carreira, Yara Jaques. Maracanã (PA), 07 out. 2025. Entrevista não publicada.
ENTREVISTADA B. Entrevista concedida a: Anna Carreira, Pedro Carreira, Yara Jaques. Maracanã (PA), 07 out. 2025. Entrevista não publicada.
FAPESPA. **Estatística Municipal de Maracanã**. Belém, 2023. Disponível em: < https://www.fapespa.pa.gov.br/wpcontent/uploads/2025/02/Maracana.pdf?utm_source=chatgpt.com >
FAPESPA. **Relatório PIB municipal 2021**. Belém, 2024. Disponível em: < https://www.fapespa.pa.gov.br/wp-content/uploads/2024/02/Relatorio-PIB-Municipal-2021.pdf >.
FERREIRA JÚNIOR, J. A.; COSTA, M. C. da**. Dissidentes, violentos e violentáveis: LGBTs nas narrativas de violência da Amazônia Paraense.** Rua, Campinas, v. 22, n. 2, 2016. Disponível em: < https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8647948 >.
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Maracanã (PA): panorama.** Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: < https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/maracana/panorama >.
PARÁ. Governo do Estado. **Subdivisões.** Belém: Governo do Pará, [2025]. Disponível em: < www.pa.gov.br >.
PERUCCHI, J; BRANDÃO, B. C; VIEIRA, H. I. S; **Aspectos psicossociais da homofobia intrafamiliar e saúde de jovens lésbicas e gays.** Revista Estudos de Psicologia. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2014000100009. Acesso em: 15 Jun. 2026.
QUADRADO, Jaqueline Carvalho; FERREIRA, Ewerton da Silva Ferreira. Os (des) caminhos da política pública de Assistência Social no

atendimento à população LGBT**. Revista Humanidades e Inovação, v. 6, n. 17, p. 272-285, 2019.**
SENA, José; BORGES, Everson. Curupiranha, a viada da Amazônia. Imagem, diversidade sexual e de gênero, decolonialidade: olhares "de fora do eixo". **Olhares Amazônicos**, v. 7, n. 15, p. 12–29, 2021.

Infância, família e escola: reflexões formativas a partir da clínica com ludoterapia kleiniana

Roberta Ane Macedo Sahdo

Melissa Gall Freitas

Amanda Resmim Lavarda

Denise Machado Duran Gutierrez

INTRODUÇÃO.

As queixas escolares frequentemente são vistas como manifestação do sofrimento psíquico na infância. A escola é um espaço social e simbólico central na constituição psíquica da criança, onde são estabelecidos vínculos, regras são implementadas, frustrações são enfrentadas e identidades são construídas. Não raro, é nesse cenário que emergem sinais de sofrimento que motivam a busca por atendimento psicológico, tornando a queixa escolar uma das portas de entrada para a psicoterapia infantil. Autocobrança excessiva, sobrecarga de tarefas e estresse decorrentes de exigências de desempenho, não se restringem ao mérito acadêmico, mas revelam aspectos do funcionamento emocional da criança e sua família.

Não são poucas as problemáticas que envolvem a instituição escolar na contemporaneidade. Elas se estendem por vários vértices, como a violência, manifestações de sexualidade, recusa da escola, professores sem autoridade, indisciplina, agitação e desinteresse pelo processo de aprendizagem. Nessa conjuntura, na maior parte das vezes, o encaminhamento de escolares para atendimento psicológico acontece a partir de um viés equivocado de intervenção clínica, pautado no

diagnóstico e tratamento individual de crianças consideradas problemáticas, reforçando a segregação e exclusão social (Lima *et al.*, 2015).

No que tange ao sofrimento psíquico de crianças no ambiente escolar, as manifestações desse tipo de mal-estar podem ser de natureza internalizante ou externalizante. Não é incomum que adultos não enxerguem as dificuldades na saúde mental infantojuvenil e, quando as crianças finalmente são encaminhadas para serviços de saúde, são taxadas como "crianças-problema" no ambiente escolar e/ou familiar. Nesse aspecto, a saúde mental infantil é um campo complexo e desafiante que vai além da expressão de dificuldades, fato relevante para a elaboração e execução de políticas públicas que abrangem essa população. Um dos maiores desafios para o enfrentamento do sofrimento psíquico em escolares é a ineficácia de articulação entre a escola e demais serviços públicos que assistem crianças e adolescentes, com destaque para encaminhamentos pouco eficientes e a dificuldade em manter um acompanhamento contínuo (Cid *et al.*, 2019).

A psicoterapia com crianças é uma modalidade de atendimento com crescente demanda no cenário contemporâneo. Além da prática clínica, esse campo apresenta uma vasta produção científica, que, nos últimos anos, atenta-se para demandas contextualizadas em cada cultura, assim como suas especificidades e necessidades. Nesse tipo de intervenção, vários fatores podem interagir no curso do tratamento, a citar a participação familiar e escolar e o modo como a criança se insere nessas relações (Brito *et al.*, 2020). Assim, a atuação do profissional da psicologia demanda uma escuta que considere a escola como parte integrante do mundo interno infantil, articulando as vivências escolares às dinâmicas familiares e individuais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA. INTERFACES ENTRE A PSICANÁLISE E QUEIXAS ESCOLARES.

Em "A Primeira Entrevista em Psicanálise", Maud Mannoni (1979/2004) aponta alguns motivos que podem levar uma criança a consultar-se com um analista. Sobre desordens escolares, a autora pondera que a existência de dificuldades escolares de origem puramente pedagógicas não exclui que esse sintoma encobre, na maior

parte das vezes, algo a mais. Nesse aspecto, para que seja possível compreender o campo da neurose familiar, no qual o sintoma da criança se apoia, é preciso ir além do que é relatado pelos pais ao analista (p. 39).

No prefácio da mesma obra, Françoise Dolto discorre:

> Se o papel do psicanalista é permitir a um sujeito neurótico ou doente mental encontrar o seu sentido, é também seu papel dar um grito de alarme diante da carência pública educacional, dos métodos e instituições escolares frequentemente patogênicos, em face das carências e do papel patogênico individuais de muitos pais do mundo dito civilizado. A civilização é um estado que só se mantém pelo valor de cada um dos seus membros e pelo intercâmbio criativo entre eles. Não é necessário que o preço da civilização seja a existência de psicoses e neuroses devastadoras cada vez mais precoces (Dolto, 2004, p. 32).

Ao chamar atenção para o caráter potencialmente patogênico de métodos pedagógicos rígidos e pouco sensíveis às necessidades emocionais das crianças, Dolto convida a psicanálise a dialogar com o campo educacional, reconhecendo que os sintomas infantis não podem ser compreendidos isoladamente, mas sim no cruzamento entre fatores familiares, sociais e institucionais.

Melanie Klein (1948/1996), ao analisar o papel da escola no desenvolvimento libidinal da criança, enfatiza que as atividades escolares são investidas desde cedo por conteúdos pulsionais e fantasias inconscientes. A escola, portanto, não é apenas um espaço de aprendizagem intelectual, mas um campo em que a criança vivencia uma "nova realidade", confrontando exigências que mobilizam ansiedades ligadas ao complexo de Édipo e ao medo de castração. A necessidade de sublimação, central nesse processo, transforma a energia pulsional em interesse pelo saber, mas essa mesma exigência pode resultar em bloqueios e inibições quando as ansiedades não encontram vias adequadas de elaboração. Klein demonstra que a dificuldade de aprender não está desvinculada do mundo interno: a relação com professores, conteúdos e avaliações pode reativar fantasias ligadas às figuras parentais, produzindo comportamentos de retraimento ou aversão à escola.

Nesse momento a ludoterapia possibilita que essas vivências ganhem forma na relação transferencial, oferecendo ao analista acesso às fantasias inconscientes que organizam a relação da criança com o saber e com as figuras de autoridade. Assim, a análise clínica de uma criança com queixas escolares não se reduz a identificar déficits cognitivos ou problemas pedagógicos, mas a compreender como as dificuldades no espaço escolar traduzem ansiedades precoces, defesas e relações objetais que estruturam sua vida psíquica. Esse olhar permite não apenas aliviar os sintomas, mas também favorecer um processo de simbolização que transforma a posição subjetiva da criança diante do aprendizado e de suas relações afetivas, articulando clínica, história familiar e vivências institucionais como parte de uma mesma trama.

FUNDAMENTOS DA TEORIA E TÉCNICA KLEINIANA.

Na perspectiva kleiniana, as fantasias inconscientes constituem as representações psíquicas das pulsões e dos mecanismos do ego, formando o núcleo estruturante da vida psíquica. Elas operam continuamente, conferindo significados afetivos e simbólicos às experiências corporais e emocionais, articulando, desde os primeiros meses de vida, sensações primárias com formas mais complexas de pensamento (Figueiredo, 2006).

As fantasias infantis surgem como estratégias da criança para lidar com os conflitos internos iniciais, entre as pulsões de vida e de morte, bem como com as experiências afetivas ligadas às figuras parentais. Nesse processo, a criança internaliza e projeta partes de seu mundo interno, organizando sua experiência psíquica. Esse dinamismo é central na formação de mecanismos de defesa, como a identificação projetiva, e na produção de fantasias de destruição ou idealização, estreitamente ligadas à ansiedade e ao medo de perda do objeto, frequentemente associado à mãe (Segal, 1975).

Klein propôs, ainda, uma concepção da psique como um mundo povoado por objetos internos (totais ou parciais) que se relacionam entre si por meio das fantasias inconscientes, constituindo a chamada realidade psíquica (Zimmerman, 2007). A organização desse mundo interno ocorre em permanente tensão entre polaridades: seio bom e

seio mau; objetos idealizados e persecutórios; pulsões construtivas e destrutivas. É desse movimento que emergem as posições esquizoparanoide e depressiva, conceitos fundamentais da teoria kleiniana, que não representam fases evolutivas, mas modos de funcionamento psíquico que se manifestam ao longo de toda a vida (Klein, 1946/1991).

A posição esquizoparanoide refere-se ao período inicial do desenvolvimento psíquico do bebê, marcado por ansiedades persecutórias intensas e pela clivagem do objeto em partes boas e más. Nesse momento, o ego, ainda imaturo, utiliza mecanismos de defesa primitivos, como a cisão, a projeção e a identificação projetiva, na tentativa de lidar com a angústia decorrente das pulsões destrutivas e do medo de aniquilação. A experiência do seio bom e do seio mau torna-se central, pois o bebê projeta os aspectos temidos de si mesmo e busca introjetar os aspectos idealizados do objeto, organizando, assim, sua realidade psíquica (Klein, 1946/1991).

Ainda que se trate de um momento estruturante e não de uma fase cronológica fixa, a posição esquizoparanoide é fundamental para a organização inicial do psiquismo. O modo como o bebê elabora as ansiedades persecutórias nesse período influencia não apenas o desenvolvimento das relações de objeto, mas também a formação do ego e do superego, estabelecendo bases para escolhas futuras entre organizações neuróticas ou psicóticas. Essa posição, ao preparar terreno para a integração das partes boas e más do objeto, é um passo essencial para o surgimento de sentimento de culpa e reparação, que caracterizarão a posição depressiva e possibilitarão avanços emocionais ao longo da vida (Klein, 1946/1991).

A posição depressiva, que sucede a esquizoparanoide, representa um avanço no desenvolvimento emocional, marcado pela integração gradual das partes boas e más do objeto. Com essa conquista, o bebê passa a perceber a mãe como uma figura total, despertando sentimentos de culpa e medo de perda, pois reconhece que seus impulsos agressivos e fantasias destrutivas são dirigidos ao mesmo objeto, que também é amado. Essa nova compreensão gera uma angústia depressiva, mas também fortalece o ego, permitindo maior percepção da realidade interna e externa e favorecendo uma síntese mais elaborada entre ambas. Nesse contexto, emerge o impulso reparador, que expressa o

desejo de proteger ou restaurar o objeto danificado na fantasia, promovendo relações de objeto mais estáveis e maduras (Klein, 1948/1991).

Ainda que mecanismos esquizoides continuem ativos na posição depressiva, eles perdem intensidade e dão espaço a uma maior integração psíquica, na qual os objetos deixam de ser extremamente idealizados ou persecutórios. Esse processo, que se prolonga pelos primeiros anos de vida, é fundamental para a organização da personalidade, pois sustenta a capacidade de simbolização, a adaptação à realidade e a diferenciação entre mundo interno e externo (Klein, 1948/1991).

Em síntese, a psicanálise kleiniana oferece um arcabouço teórico fundamental para compreender o desenvolvimento psíquico infantil, destacando o papel estruturante das fantasias inconscientes, dos mecanismos de defesa primitivos e das posições esquizoparanoide e depressiva na formação da personalidade. A análise da criança, mediada pela transferência, permite que esses conteúdos se expressem de forma simbólica por meio do brincar, tornando o espaço analítico um campo potente para a elaboração de angústias primitivas e conflitos internos. A ludoterapia revela-se, nesse contexto, uma ferramenta central para acessar o mundo interno da criança, oferecendo recursos para compreender a dinâmica de suas relações objetais e a organização de seu psiquismo. Ao ser utilizada em conjunto com a escuta clínica das queixas escolares, possibilita uma leitura profunda dos sintomas que emergem no ambiente educativo, frequentemente enraizados em conflitos emocionais, ansiedades persecutórias ou dificuldades na integração do objeto, sublimação da atividade genital e medo da castração (Klein, 1923/1996).

Dessa forma, a abordagem kleiniana contribui para que o analista atue em articulação com a dimensão pedagógica, favorecendo intervenções que promovam tanto o desenvolvimento emocional quanto o processo de aprendizagem, reconhecendo a relação intrínseca entre o bem-estar no mundo interno da criança e seu desempenho escolar.

A técnica de Melanie Klein com crianças viabiliza o acesso ao inconsciente sem depender da associação livre. Durante as cenas lúdicas, desejos, temores e vivências do cotidiano infantil emergem simbolicamente em uma linguagem marcada por deslocamentos,

condensações e encenações que substituem a linearidade do discurso verbal. O brincar, nesse sentido, torna-se o meio principal pelo qual a criança expressa suas fantasias inconscientes. Por isso, a leitura clínica não se limita a decifrar símbolos isolados, mas considera a sequência dos jogos, os afetos mobilizados, os papéis assumidos, o enredo das cenas para compreender o conjunto da situação e os articular à situação transferencial e ao contexto de vida do paciente (Klein, 1932/1997).

Na visão kleiniana, a capacidade de transferência na criança é espontânea e deve ser interpretada desde o primeiro momento, seja ela positiva ou negativa, desde o primeiro momento da análise e o analista não deve desempenhar um papel de educador. Para a autora, a ansiedade das crianças é muito intensa e a pressão dessas ansiedades primárias instauram a compulsão à repetição, mecanismo estudado por Freud (1920/2016) na dinâmica da transferência e no impulso a brincar. Assim, é possível observar simbolizações e personificações nas quais a criança reedita suas primeiras relações de objeto à formação do superego e adaptação à realidade, expressados em seus jogos passíveis à interpretação (Aberastury, 1982).

Ao brincar a criança atribui ao analista vários papéis, podendo personalizar o *id*, dando vazão para suas fantasias sem despertar uma ansiedade muito forte, que quando diminuída faz com que a própria criança consiga personalizar-se nesse papel. Nas fantasias com o analista, há uma retomada dos primeiros dias do indivíduo e ao serem estudadas e compreendidas geram um conhecimento sólido do que aconteceu na mente da criança nessas etapas primárias. Ao final da análise, o paciente revive as emoções do período de desmame e a elaboração do luto transferencial se dá através da análise das ansiedades paranoides e depressivas (Aberastury, 1982).

METODOLOGIA.

Apresentamos aqui um ensaio teórico-crítico em forma de estudo de caso, trazendo reflexões sobre as queixas escolares no contexto do estado do Amazonas, e discutindo o uso da ludoterapia de orientação

psicanalítica kleiniana como recurso clínico. Sobre esse tipo de escrita, Guimarães e Bento (2008) ponderam:

> [...] o "Estudo de Caso" em psicanálise está intimamente ligado à experiência clínica. Primeiramente acontece o atendimento clínico e, em seguida, a construção do sentido daquilo que ocorrera na clínica do caso. Assim, a teoria psicanalítica vai se construindo seguindo o caminho do *pathos* dos pacientes. (...) Dessa forma, o caminho que deve seguir o analista pesquisador é marcado pelos ditos, mas serão principalmente os não-ditos nas entrelinhas dos ditos de seus analisandos que fundarão a pesquisa psicanalítica (p. 92).

Abordamos, ainda, o manejo de atendimentos realizados no âmbito universitário em clínica-escola do curso de Psicologia, destacando a relevância dessa prática tanto para o atendimento às demandas infantis locais, quanto para a formação de profissionais em formação. A partir dessa perspectiva, busca-se articular teoria e prática, enfatizando a importância da compreensão das dinâmicas subjetivas envolvidas nas dificuldades escolares e do papel do espaço universitário como campo de aprendizado e intervenção psicológica.

Os casos expostos a seguir resultam de um estágio supervisionado curricular da grade do curso de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A proposta deste estágio, com foco em ludoterapia, surgiu em resposta a uma demanda reprimida de serviços psicológicos gratuitos e de qualidade na cidade de Manaus, Amazonas. Nos anos que seguiram à pandemia de Covid-19, embora os serviços de atendimento clínico de adultos tenham sido mantidos no espaço da Faculdade de Psicologia da UFAM (FAPSI), a oferta de psicoterapia infantil permaneceu limitada. Esse panorama era refletido na ludoteca, que se encontrava subutilizada e com vários brinquedos danificados ou com peças faltantes, com uma ambientação inadequada ao atendimento de crianças. Paralelamente, a estrutura administrativa carecia de métodos atualizados de inscrição, seleção e acompanhamento específico para crianças e adolescentes.

A maneira encontrada para solucionar essas questões foi a de, antes do início dos atendimentos, realizar-se a reorganização do espaço físico da ludoteca e a criação e divulgação de formulários de inscrição

online, administrados pela psicóloga técnica responsável pela clínica-escola. Após o estabelecimento das condições necessárias para a realização do estágio, o contato com os responsáveis foi feito a partir das informações fornecidas nos formulários. A designação dos pacientes seguiu a ordem de inscrição e a disponibilidade dos estagiários, enquanto o agendamento ocorreu diretamente entre estagiário e responsável, considerando a disponibilidade da ludoteca.

A perspectiva teórica que orientou o estágio foi a psicanálise kleiniana aplicada a atendimentos infantis. Adicionalmente, foram utilizados o procedimento de desenhos-estórias (D-E) e a Hora do Jogo diagnóstica, para melhor compreensão das demandas individuais. Ambas as técnicas foram locadas no início do processo terapêutico, e, junto à entrevista inicial com os pais, serviram como base para planejamento das sessões de análise, que aconteceram entre os meses de abril e julho de 2025.

A técnica de D-E (Trinca, 1973) é um tipo de investigação clínica que tem como base desenhos livres e o recurso de contar estórias, com a intenção de obter informações acerca da personalidade dos indivíduos trazendo aspectos que não são contemplados pela entrevista psicológica tradicional. Esse método, assim como outras técnicas de investigação com base psicanalítica, a citar a Hora do Jogo Diagnóstica, ajuda na consolidação do diagnóstico psicológico de tipo compreensivo. Para responder a tarefa solicitada no D-E, é essencial que entrem em ação mecanismos de estruturação e integração do ego. Algumas de suas características são o uso de associações livres, emprego de meios indiretos de expressão e ampliação das possibilidades da associação livre (Tardivo, 2016).

A avaliação da técnica projetiva Desenho-Estória (D-E) pode ser realizada a partir de diferentes perspectivas, permitindo uma análise tanto do conteúdo quanto da forma do material produzido pela criança. Na análise de conteúdo, fundamentada em referenciais psicanalíticos, destacam-se métodos como a “livre inspeção do material”, que consiste em uma avaliação globalística do conjunto, desenho, história e associações, permitindo levantar aspectos relacionados à natureza dos impulsos, ansiedades predominantes, vínculos significativos, defesas utilizadas e conflitos internos. Essa abordagem evidencia a

riqueza do material obtido, mas exige experiência do profissional, pois generalizações podem ser mais difíceis, especialmente em estudos amplos (Tardivo, 2016).

Além da análise de conteúdo, a técnica permite a avaliação dos aspectos formais ou estruturais do D-E, como localização das figuras, qualidade do traço, uso das cores, temas predominantes, coerência entre desenhos, história e título, além da adequação ao nível evolutivo da criança. Essa análise formal possibilita inferir sobre o grau de organização das funções egóicas, incluindo pensamento, raciocínio, memória, lógica e estruturação temporal, sendo recomendável sua articulação com a interpretação do conteúdo para um diagnóstico mais completo.

A estrutura para análise formal é dividida em dez categorias: Atitude Básica, Figuras Significativas, Sentimentos Expressos, Tendências e Desejos, Impulsos, Ansiedades, Mecanismos de Defesa, Sintomas Expressos, Simbolismos Apresentados e Outras Áreas de Experiência (Tardivo, 2016).

A Hora do Jogo diagnóstica constitui um momento inicial na análise com crianças, concebido como um espaço em que a criança pode expressar, por meio do brincar, suas fantasias de doença e de cura (Arzeno, 1995 *apud* Aberastury, 1962). Nas primeiras horas de jogo, não se espera que todo o conteúdo se revele imediatamente; às vezes é necessário mais de um encontro para identificar essas fantasias, que refletem tanto o que a criança percebe como prejudicial a si mesma quanto aquilo que acredita que poderia ajudá-la a melhorar, incluindo medos ou expectativas sobre a atuação do analista. Além disso, a hora do jogo permite observar a vivência da criança em relação a irmãos, colegas, à escola e ao próprio desenvolvimento físico, oferecendo um panorama mais amplo de seu mundo interno (Arzeno, 1995).

Para a realização dos estudos de caso, foram coletadas informações de relatos dialogados das sessões, em que foram registradas com o máximo de fidedignidade, as falas do paciente e as interpretações das analistas, além de aspectos como a experiência emocional da analista, e as sensações e conteúdos marcantes da sessão. A efeitos de proteção da identidade dos pacientes utilizamos aqui nomes fictícios.

RESULTADOS / DISCUSSÃO.
CASO PEDRO.

Pedro, de dez anos, foi levado à psicoterapia por apresentar comportamentos agressivos voltados para si, principalmente, na forma de autolesões. Quando deixado longe do celular, as agressões contra si pioravam. Após os ataques, não demonstrava remorso e agia como se nada tivesse acontecido. Era extremamente crítico, reclamava constantemente das atividades do dia a dia e tinha pensamentos excessivos em relação ao futuro e situações que ainda não haviam acontecido.

Em entrevista mais detalhada com a mãe de Pedro, descobriu-se que o menino estava se preparando para prestar uma prova de ingresso em um colégio militar de Manaus. Paralelo à escola, estudava em um curso preparatório para o exame. Toda essa dinâmica era um ponto central na sintomatologia de Pedro. Para ele, tudo se resumia ao estudo, não havia espaço para ser criança e a perspectiva iminente de fracasso não era tolerada de modo algum.

O menino estava matriculado no quinto ano do ensino fundamental de uma escola particular. Era um dos melhores alunos da classe, sem precisar se esforçar demasiadamente. Ao ingressar no curso preparatório, deparou-se com uma realidade completamente diferente: crianças que estudavam durante o dia inteiro e professores que incentivavam a competitividade, reforçando ainda mais essa postura de cobrança. Em casa, a mãe de Pedro confessou que, para fazê-lo estudar, ameaçava colocá-lo em um colégio público. Nesse sentido, o ingresso na educação pública era enxergado pela criança como um cenário inconcebível e aterrorizante.

Pedro foi fruto de uma gravidez não planejada. À época, seus pais estavam em transição da adolescência para a vida adulta. Por pressão da família, casaram-se e permaneceram juntos até então. À analista, a mãe de Pedro confessou que, mesmo com as adversidades enfrentadas, nunca interrompeu os estudos, e, talvez por isso, fosse tão exigente com a educação do filho e aprovação no exame de admissão ao colégio militar. No período em que Pedro foi atendido, o pai estava desempregado, enquanto a mãe sustentava a família com dificuldades.

Nesse sentido, a saída do menino do colégio particular significava não apenas um investimento no ensino de qualidade para o menino, mas também uma diminuição nas despesas familiares, uma vez que o a educação militar é de caráter gratuito.

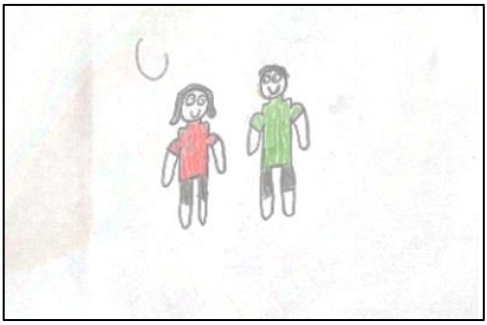


Figura 1 - O ano dos estudos.

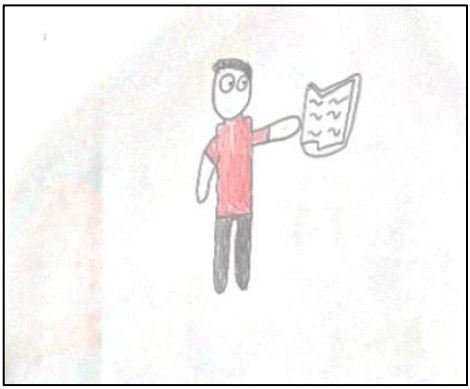


Figura 2 - Os irmãos felizes.

Quando aplicada a técnica de D-E, estruturou suas narrativas de modo com que ele fosse o próprio protagonista. Eram meras descrições de atividades cotidianas envolvendo a temática escolar. Curiosamente, todas tinham desfechos semelhantes: Pedro terminava a ação representada na ilustração e ia dormir, mostrando a repetição maçante de suas atividades cotidianas.

A Figura 1 é uma das produções de Pedro. Quando indagado sobre o que significava, pontuou: *"Quando eu terminei o 4º ano eu estudava a tarde e fui pro 5º, agora eu estudo de manhã e de noite num curso e todo dia eu tenho que estudar muito e no final eu durmo."*

Em outro desenho (Figura 2), Pedro deixa transparecer sua relação entre o brincar e a culpa por fazê-lo, ao invés de estudar. Sobre ele, Pedro contou a seguinte estória: *"Todo dia eu e minha irmã gostamos de brincar e ficamos o tempo todo brincando, mas às vezes eu tenho que estudar e no final eu vou dormir."* Nessa ilustração, também se evidencia um outro aspecto significativo para o caso: o retraimento social. Pedro não mantinha amizades com outras crianças da mesma idade. Em seus poucos momentos de lazer, distraía-se sozinho com jogos digitais ou brincava com a irmã de apenas três anos. Em momentos posteriores, ao comentar sobre outras crianças da escola, referia a elas como "*apenas colegas*".

Ao analisar os aspectos gráficos, ambos os desenhos são considerados pobres, com pouco investimento na construção do grafismo. Os elementos do ambiente são praticamente inexistentes, com exceção do livro, que representa os estudos. Na Figura 1, as feições do menino desenhado são ausentes, com exceção dos olhos esbugalhados, dando a sensação de tensão e desconforto. Na Figura 2, por outro lado, é possível observar que os personagens estão sorrindo, o que leva a acreditar que brincar com a irmã é prazeroso, embora haja culpa em relação à atividade.

Em uma sessão de devolutiva com os pais de Pedro, descobriu-se que ele havia desenvolvido o hábito de dormir durante a tarde após o início do ano letivo. Segundo a mãe, tratava-se de um sono muito profundo, e ela enfrentava grande dificuldade para despertá-lo a tempo de ir para o curso preparatório no período noturno. Essa informação, somada à análise dos desenhos de Pedro, fez acreditar que o menino utilizava o dormir como uma fuga da realidade, em especial, da pressão vivenciada tanto na escola, quanto em casa.

Na Hora do Jogo diagnóstica, Pedro deu preferência por materiais próprios para crianças muito mais novas, como brinquedos de encaixe de formas, letras e números. Esse comportamento foi sentido, pela analista, como uma tentativa de lidar com as ansiedades do ambiente

novo, buscando segurança em brincadeiras que, em outra idade, representavam segurança.

Nas duas sessões seguintes, a atenção de Pedro continuou centrada em elementos menos estruturados e voltados para crianças menores, em especial blocos de montar. Com eles, foram construídos castelos e casas. Em todas as formações, portas e janelas eram ausentes ou escassas. Nelas, surgiam personagens masculinos, ora um rei, ora um arquiteto. Em ambas as representações, os personagens mostravam-se retraídos e impotentes: o rei habitava uma pequena casa dentro de um grande castelo, e o arquiteto projetara uma casa com uma porta tão pequena que os moradores precisavam se arrastar para entrar. A partir das interpretações, Pedro "abria" portas e janelas, libertava o rei e refletia sobre como o arquiteto poderia melhorar sua construção.

Com a redução das ansiedades de Pedro, começaram a ser utilizados jogos estruturados mais condizentes para uma criança na fase de latência. O menino insistia em brincar com jogos que "tivessem um objetivo", em especial, os de tabuleiro. Antes de iniciar qualquer partida, fazia questão de consultar o manual de instruções e seguia as regras com rigor. Mostrava-se especialmente atraído por jogos de estratégia e sentia-se validado quando se engajava em atividades que reforçavam sua imagem de criança inteligente, como os jogos de memória.

Entretanto, esses sentimentos eram contrastados com fortes ansiedades quando perdia alguma partida. Comparava-se com a analista, que era vista como uma adulta, e por isso, melhor que ele em tudo. Ele mesmo afirmava: *"as crianças só podem ser super boas (em um jogo) se elas nascerem com um dom. Eu posso até ficar bom, mas é porque eu tento"*. Nesse viés, sentia-se como se não houvesse nada nele verdadeiramente bom.

Quando esses aspectos eram trazidos para a análise, a reação de Pedro era, normalmente, negar seus sentimentos, dizendo *"eu perco, mas eu não fico triste"*. Considerando seu contexto de vida, tais manifestações revelavam-se como reflexo das exigências internas ligadas à preparação para o exame de admissão no final do ano, frente às quais não lhe era permitido demonstrar tristeza ou cansaço.

Aproximando-se do final do semestre letivo, e, consequentemente, o fim dos atendimentos, Pedro apresentava melhora significativa em

relação ao início do tratamento. Já reconhecia alguns de seus aspectos bons, apresentava orgulho de suas ações e demonstrava que se sentia confortável na relação terapêutica. Após a última sessão, em uma devolutiva com a mãe de Pedro, ela afirmou melhora nos comportamentos agressivos que o trouxeram à análise. Entretanto, ainda a introversão e a dificuldade em fazer amigos da mesma idade persistiam.

CASO JÚLIA.

Júlia, com sete anos, foi encaminhada à psicoterapia em função de dificuldades de aprendizagem. No contexto escolar, não acompanhava o ritmo de seus colegas e, em casa, apresentava dificuldades para realizar as tarefas propostas pela professora. Durante a execução das atividades, manifestava frustração e choros frequentes, evidenciando um padrão de elevado perfeccionismo e autocobrança.

A primeira entrevista, realizada com duas tias, atuais cuidadoras da criança, revelou aspectos relevantes da dinâmica familiar. A mãe havia abandonado a menina, mudando-se para outro estado e mantendo contato esporádico. O pai era dependente químico em tratamento, contando com o suporte das irmãs. No ambiente domiciliar de Júlia, além do pai, tias, primos e avós paternos moravam juntos.

Júlia mantinha uma relação estreita com o primo de mesma idade, que, além morar na mesma residência, estudava na mesma escola que ela. Havia certa comparação entre os dois por parte da menina, já que o primo não apresentava as mesmas dificuldades que ela. Tais circunstâncias configuram fatores significativos para o desenvolvimento psíquico de Júlia e se mostraram diretamente relacionadas às queixas apresentadas.

Pouco antes do início do acompanhamento, viajara para o estado em que a mãe morava, passando um mês junto a ela. Na entrevista inicial, as tias relevaram que não interferiram na decisão de Júlia em realizar ou não a viagem acompanhada da genitora. De acordo com elas, após o retorno, a menina apresentou-se mais retraída e com intensificação das dificuldades já observadas. Desde então, a mãe não manteve contato, embora Júlia continuasse a perguntar por ela.

Apesar disso, não expressava verbalmente sentimentos de falta ou desejo de comunicação com a mãe.

A aplicação da técnica projetiva D-E elencou importantes elementos sobre questões psíquicas de Júlia. Sentimentos de isolamento e introspecção foram os mais presentes, buscando negar a realidade do mundo externo. Além disso, sentia-se "pequena" frente a situações difíceis, ao mesmo tempo em que buscava uma versão idealizada de si mesma, resultando em um conflito com sua própria identidade.

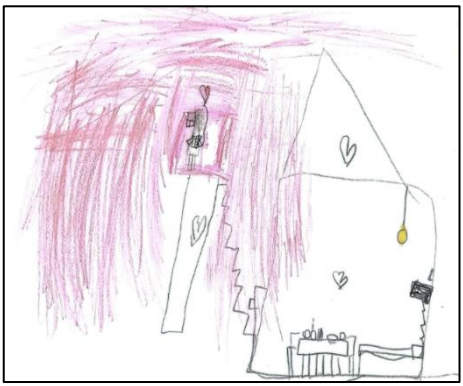


Figura 3 - Nota 1000.

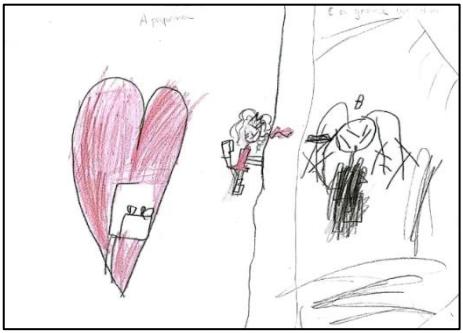


Figura 4 - A pequena Júlia e a grande Wandinha.

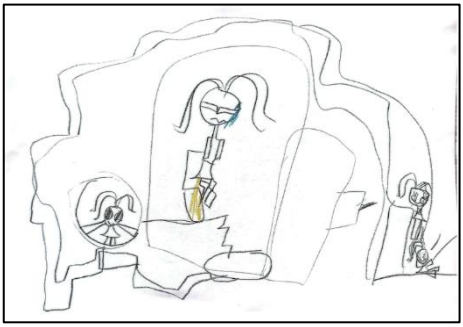


Figura 5 - A pequena Helena ficou presa no vaso

No desenho representado na Figura 3, Júlia expressa a negação da sua realidade psíquica, além da postura de isolamento. A narrativa descreve uma menina de costas para o mundo, pois está dormindo. Em seu sonho, ela está de costas olhando o mundo de unicórnios pela janela. Ao ser solicitado um título para a história, escreveu "Nota 1000" e fez um sinal de acerto, lembrando uma tarefa escolar.

O desenho representado na Figura 4 recebe o título de "A pequena Júlia e a Grande Wandinha", em alusão a uma popular série televisiva. Na estória contada a partir do desenho, as personagens são separadas por um muro porque brigam muito, sendo uma pobre e a outra é rica. Além disso, Wandinha vive no meio das teias de aranha, evidenciando ainda mais seu caráter sombrio e essencialmente mau. Após ter finalizado o desenho, Júlia repete o processo de se autoavaliar com a nota mil.

A repetição do ato de corrigir seus desenhos, nesse caso, pode ser percebida como uma tentativa de reparar o estado do ego. A nota atribuída, nesse contexto, é de natureza exagerada, não sendo apenas 10, que costuma ser a nota máxima em atividades escolares, mas 1000, uma nota irreal e idealizada. Ambos os desenhos também evidenciam sua necessidade de aprovação no âmbito educacional e insegurança a respeito de seu desempenho escolar.

A Figura 5 expressa novamente o isolamento e a introspecção. Com o título "A pequena Helena ficou presa no vaso", Júlia descreve a cena da seguinte maneira: *"Ela está fazendo xixi e chupando um bico azul. Ficou presa no vaso, pediu ajuda e ninguém ouviu. Teve que entrar*

de costas pelo buraco e colocar a mão aqui (vagina) porque os canos eram muito apertados. No fim, ela descobriu que era tudo um jogo". Observa-se também uma referência sexual importante, como fantasias fálicas, expressas por uma fixação oral (ato de chupar um bico azul) e anais (representação vaso sanitário, ligado a controle, retenção de esfíncteres e sujeira). Ademais, Julia deixa transparecer mais uma vez a negação da realidade externa e uma tentativa de reparação, quando define o problema como apenas um jogo.

Na Hora de Jogo diagnóstica, Júlia optou por brincar com uma boneca que, em sua gostava de viajar e cuidava de um bebê. Em sua fantasia, ela organizava a mala de viagem da boneca e a levava para casa, sozinha, sem o bebê. Em supervisão, foi discutido o simbolismo dessa cena: a mãe de Júlia, que ia embora e não a levava consigo. A postura de isolamento também foi observada, já que Júlia manteve-se brincando sozinha e de costas para a analista durante toda a sessão. Além disso, apresentava uma postura de autossuficiência, como tentativa de controle emocional.

Em devolutiva com as tias, foram expostos os aspectos observados nas sessões iniciais, ao que elas concordaram plenamente. Um ponto levantado por elas foi a postura da escola em relação às dificuldades de Júlia, uma vez que eram propostas atividades diferenciadas para a menina, o que a deixava com sentimentos de exclusão e rejeição em relação aos demais colegas.

Nas sessões seguintes, Júlia escolheu brincar com tintas, fazendo pinturas em papéis. Quando começava a desenhar algo, logo interrompia o processo e a amassava a folha de papel utilizada para jogar fora. Dizia com frequência: "não deu certo", "não ficou bom", "esse ficou feio". Havia uma baixa tolerância ao erro e uma necessidade de que todos os desenhos saíssem perfeitos. Ao longo do processo, com o fortalecimento do vínculo com a analista e o maior engajamento nas sessões, começou a descrever melhor seus sentimentos e lidar com eles. Quando questionada sobre o que acontecia quando errava, respondia: "Eu fico brava, me estresso muito". A cada sessão, com a interpretação de suas angústias, o número de folhas desenhadas e jogadas fora por erros diminuía, assim como já era possível notar a capacidade de usar borracha, fazendo reparações.

Durante os atendimentos, também emergiram elementos relacionadas à mãe, expressos novamente na brincadeira de uma boneca indo viajar, que ora levava a criança, ora viajava sozinha, trazendo indícios de sentimentos de ambivalência em relação a essa temática. Quando junto da criança, a mãe aparecia como uma figura cuidadora, que apresentava elementos de afeto, percebidos como cenas idealizadas por Júlia, o que sugere tanto o desejo de preservação da imagem materna quanto a dificuldade de integrar aspectos contraditórios dessa relação.

Ao final das atividades, Júlia demonstrou grande avanço, principalmente em aspectos de comunicação e expressividade. Já apresentava maior tolerância às questões trazidas pelas tias, conseguindo lidar melhor com suas próprias angústias. Na devolutiva final, foi relatado pela tia que as mudanças de comportamento eram visíveis, embora a dificuldade de aprendizagem na escola persistisse, ainda que com menor autocobrança.

Nos casos expostos nesse capítulo, ambas as crianças compartilhavam uma dimensão de sofrimento ligada ao desempenho escolar, mas com manifestações distintas. Pedro, embora tivesse rendimento acima da média nas disciplinas, sentia uma intensa angústia frente à prova de ingresso no colégio militar. Júlia, por outro lado, sentia-se impotente em relação às outras crianças, na medida em que não conseguia acompanhar o ritmo escolar, o que reforçava sentimentos de inadequação e exclusão. Esses dois exemplos evidenciam como a manifestação do sofrimento psíquico relacionado à pressão escolar não é homogênea, podendo emergir tanto em crianças com desempenho acima da média, quanto naquelas que enfrentam dificuldades em acompanhar o ritmo esperado.

Outro aspecto emergente nas duas crianças foi a influência não só da escola, mas de fatores relacionados ao papel das dinâmicas familiares para a formulação dos sintomas. O núcleo familiar de Pedro, embora aparentemente estruturado, encobria fantasias e expectativas de sucesso pelos estudos, principalmente pela mãe. Conquistar uma vaga no colégio militar era como uma maneira de distanciar-se da realidade do pai desempregado e assemelhar-se com a mãe que conseguira graduar-se apesar da gravidez. A análise revelou que, além da queixa de

agressividade trazida pelos pais, Pedro possuía um retraimento social que lhe causavam sofrimento. Era uma criança que quase não brincava, e, quando o fazia, era de forma muito regredida, junto à irmã mais nova. Vivia cercado por adultos e por expectativas de desempenho, o que lhe retirava a possibilidade de experimentar o brincar como espaço de elaboração psíquica e construção de laços sociais. Assim, permanecia aprisionado entre a exigência de corresponder às projeções parentais e a impossibilidade de investir em experiências próprias da infância.

A família de Júlia não tinha estruturação clara. A dependência química do pai impedia que ele exercesse qualquer função de responsável pela criança, sendo considerado, por ela, mais um irmão do que um pai propriamente dito. Era mais um residente da casa, comandada pelas tias, que, mesmo cuidando da menina, não substituíam a presença materna. O abandono da mãe foi um assunto recorrente na análise, fato que contribuía pela inibição e insegurança de Júlia frente ao mundo, com destaque para as obrigações escolares. A autocrítica e o perfeccionismo, nesse sentido eram vistos como tentativas de suprir a ausência de referências parentais consistentes, funcionando como uma busca constante por aprovação e pertencimento. Somava-se a isso a comparação frequente com o primo, criança tida como modelo pela família, o que intensificava sua frustração e reforçava sentimentos de inadequação.

A observação conjunta dos casos permite compreender como, em ambos, os sintomas não se restringiam a dificuldades escolares ou comportamentais, mas expressavam modos singulares de responder às fantasias e às falhas de sustentação no campo familiar. Enquanto Pedro se via compelido a encarnar o ideal materno e a afastar-se da imagem paterna fragilizada, Júlia lutava para se afirmar em meio à ausência de figuras parentais. Nos dois casos, o contexto escolar representava uma manifestação do sofrimento, mas a origem e a manutenção dos sintomas estavam profundamente entrelaçadas às histórias e às dinâmicas familiares, revelando o quanto o lugar atribuído à criança no desejo parental é determinante para a forma como ela se posiciona no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludoterapia de orientação kleiniana é um tradicional método de análise de crianças, podendo ser utilizado em inúmeras situações. É particularmente sensível às diversas dimensões do funcionamento psíquico infantil. Por meio de interpretação do brincar, possibilita uma reconstrução de fantasias relacionadas às ansiedades experienciadas pelo indivíduo nos estágios mais primários de seu desenvolvimento. Essa abordagem permite uma maior elaboração das origens de queixas relacionadas ao ambiente escolar. Na formação do psicólogo, ela permite compreender a dinâmica entre fantasia e realidade. Além disso, possibilita o desenvolvimento de escuta sensível às manifestações simbólicas da criança.

Diversos foram os desafios enfrentados na realização do estágio em que Júlia e Pedro foram atendidos. Em primeiro lugar, a paralisação dos atendimentos infantis no período pós-pandêmico na FAPSI-UFAM, evidenciou um descompasso entre a demanda social e a capacidade institucional de lidar com elas. As limitações físicas e administrativas, nesse caso, suscitam reflexões acerca do papel da universidade pública na promoção da saúde mental infantil. Esse panorama explicita desafios na formação profissional, uma vez em que se fazem necessárias soluções inusitadas para suprir lacunas que não deveriam existir.

A ludoteca em que as crianças foram atendidas era de uso coletivo e, por esse motivo, os brinquedos e materiais encontravam-se mais sujeitos a danos ou desaparecimentos. Na técnica kleiniana, entretanto, a proposta é que cada criança disponha de uma caixa individual, na qual os objetos assumem valor simbólico, representando aspectos de seu mundo interno. Assim, quando um brinquedo era danificado ou desaparecia em função do uso por outras crianças, isso gerava confusão e sofrimento, sendo vivenciado como um ataque direto ao próprio mundo psíquico da criança.

A limitação temporal também interferiu no curso da análise. Como os atendimentos estavam vinculados a uma disciplina da grade curricular do curso de Psicologia, havia, desde o início, uma data

previamente estabelecida para o encerramento das atividades. Dessa forma, embora tenha sido possível realizar um acolhimento inicial das demandas apresentadas pelas crianças e favorecer certa elaboração de suas angústias, não houve tempo suficiente para o aprofundamento necessário ao processo analítico. O caráter delimitado da experiência impôs restrições tanto ao desenvolvimento do vínculo transferencial quanto à exploração mais ampla das fantasias inconscientes, aspectos fundamentais em um tratamento psicanalítico.

Por fim, ressalta-se a importância da psicoterapia como instrumento para promover saúde emocional e bem-estar em crianças. Muitas vezes, as queixas relacionadas ao ambiente escolar representam apenas a manifestação externa de conflitos internos, frequentemente entrelaçados às dinâmicas familiares. Assim, necessita-se que intervenções psicoterápicas evidenciem o papel central da família, da escola e do contexto social na constituição do sofrimento psíquico.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. **Psicanálise da criança – Teoria e Técnica.** Porto Alegre: Artmed, 1982.

ARZENO, M. I. G. **Psicodiagnóstico Clínico – Novas contribuições**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BRITO, R. A. C.; MONTEZUMA, S.; MELO, A. K.; MOREIRA, V. A Psicoterapia Infantil no Setting Clínico: Uma Revisão Sistemática de Literatura. **Contextos Clínicos**, v. 13, n. 2, 2020. https://doi.org/10.4013/ctc.2020.132.15

DOLTO, F. Prefácio. In: MONNONI, M. **A primeira entrevista em psicanálise: um clássico da psicanálise.** 9. Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

FREUD, Sigmund. **Além do princípio de prazer**. L&PM Editores, 2016.

FIGUEIREDO, L. C. A. Clínica Psicanalítica A Partir De Melanie Klein: o que isto pode significar? **Jornal de Psicanálise**, v. 39, n. 71, São Paulo, 2006.

GUIMARÃES, R. M.; BENTO, V. E. S. O método do "estudo de caso" em psicanálise. **Psico**, v. 39, n. 1, p. 91 – 99, 2008.

KLEIN, M. **A Psicanálise de Crianças.** Rio de Janeiro: Imago, 1997.
KLEIN, M. Notas sobre alguns mecanismos esquizóides. In: **Inveja e gratidão e outros trabalhos (1946-1963).** Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991.
KLEIN, M. O Papel da Escola no Desenvolvimento Libidinal da Criança. In: **Amor, Culpa e Reparação (1921-1945)**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1996.
KLEIN, M. Sobre a teoria da culpa e ansiedade**.** In**: Inveja e gratidão e outros trabalhos (1946-1963).** Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991.
LIMA, N. L. de et al. Psicanálise e Educação: um tratamento possível para as queixas escolares. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 4, p. 1103–1125, out./dez 2015. https://doi.org/10.1590/2175-623645088
MANNONI, M. **A primeira entrevista em psicanálise: um clássico da psicanálise.** 9. Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
TARDIVO, L. S. de La P. C. O procedimento de desenhos-estórias (D-E) e seus derivados: fundamentação teórica, aplicações em clínica e pesquisa. In: VILLEMOR-AMARAL, A. E.; WERLANG, B. S. G., P. **Atualizações em métodos projetivos para avaliação psicológica.** São Paulo: Pearson, 2016.
TRINCA, W. **O desenho livre como estímulo de apercepção temática.** Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1973.
SEGAL, H. **Introdução à obra de Melanie Klein.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.
ZIMMERMAN, Z. **Fundamentos psicanalíticos [recurso eletrônico]: teoria, técnica e clínica: uma abordagem didática.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

Adolescência: a importância da convivência escolar na construção da subjetividade e nos dilemas da escolha profissional

Niamey Granhen Brandão da Costa

Vanessa Queiroz Ferreira Guimarães

Tiago Bessa Lopes

Gabriel William de Araújo Lima

INTRODUÇÃO.

Frequentemente se reduz a compreensão da adolescência a um período meramente hormonal e de desenvolvimento fisiológico, como se a complexidade desse estágio pudesse ser explicada apenas por alterações orgânicas. Talvez essa visão simplista persista pelo fato de que, enquanto conceito e categoria social, a adolescência ainda é recente na história ocidental e não é abordada de forma homogênea culturalmente (Ventura; Corrêa, 2006). Além disso, tais mudanças fisiológicas referem-se unicamente à puberdade, que do ponto de vista da espécie se trata de um fenômeno natural e universal, enquanto a adolescência se configura como um fenômeno cultural, sociopolítico e histórico.

Período caracterizado por sua extrema complexidade, marcado por mudanças físicas, psíquicas e sociais (Ferreira; Aznar-Farias; Silvares, 2010; Costa, 2025). Nessa fase os adolescentes precisam lidar com as exigências e expectativas divergentes oriundas da família, da comunidade, dos amigos e desenvolver percepções das mudanças que estão

acontecendo no seu corpo e no seu leque de necessidades, estabelecer independência e construir uma identidade para a vida adulta (Bock; Furtado; Teixeira, 2018). Esse ciclo do desenvolvimento também é caracterizado por momentos de crises, que encaminham o indivíduo na construção de sua subjetividade (Frota, 2006; Costa, 2025).

De modo geral, no Brasil, é considerado adolescente o indivíduo de 12 a 18 anos incompletos, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Sob a ótica biológica, essa fase é marcada por um acelerado crescimento de peso e altura, em decorrência do intenso desenvolvimento muscular e esquelético, bem como pela manifestação das características sexuais primárias e secundárias que preparam o corpo para a maturidade. No entanto, tais aspectos fisiológicos característicos deste ciclo da vida constituem apenas uma das esferas a serem consideradas, sendo insuficiente para abarcar a totalidade da experiência do jovem.

Com isso em mente, ao iniciar as reflexões acerca de possíveis definições de maneira etimológica, Zimerman (2001) nos remete às raízes latinas: a combinação do prefixo *ad* — que indica um movimento direcionado "para a frente" — com o verbo *dolescere*, que traduz a inevitável e, por vezes, angustiante experiência de "crescer com dores". A presença da dor, a qual surge na própria etimologia da palavra e que acompanha o crescimento, sinaliza a dimensão sociocultural e psicológica desta fase da vida, pois aponta para o desajuste natural do crescimento e a complexidade de sua verdadeira natureza: a construção simbólica, prática e cultural de si mesmo diante de um mundo novo.

O adolescente é, então, convidado a um doloroso processo de desprendimento das seguranças anteriores, caracterizado, inclusive, pela elaboração de lutos específicos e necessários: a perda do corpo infantil, que se transforma à revelia de sua vontade; o abandono da identidade de criança, que outrora lhe conferia proteção; e a desidealização dos pais, que deixam de ser figuras onipotentes para se tornarem humanos falíveis. Essa transição profunda gera sofrimento psíquico, que se manifesta emocionalmente por meio da oscilação entre sentimentos de raiva, tristeza e ansiedade. Tais sentimentos não são desproporcionais, mas respostas diretas e legítimas da interação da subjetividade

do adolescente com seus contextos familiares e escolares (Aberastury; Knobel, 2003).

Para além do aspecto inerentemente doloroso do crescer, este momento oferece oportunidades valiosas e potentes: o engajamento ativo no mundo, por meio da construção de novas relações de alteridade e a ampliação das habilidades sociais; o refinamento do pensamento crítico enquanto ferramenta essencial de posicionamento nas questões éticas e políticas que compõem o mundo; e, por fim, o início do planejamento de perspectivas futuras e escolhas de vida (Costa, 2025). Dessa forma, a adolescência consolida-se como um estágio crucial do desenvolvimento humano onde a influência exercida pelo meio social e cultural se manifesta de maneira profunda e significativa, exercendo um papel decisivo e determinante no processo de formação e consolidação da personalidade e da identidade, moldando suas percepções, comportamentos e formas de se relacionar com o mundo ao seu redor (Manika; Schnaider; Silva, 2024).

É nesse cenário de reestruturação interna, que caracteriza a passagem da infância à vida adulta, que emergem dilemas profundos: a busca pela autonomia e a descoberta de si colidem frequentemente com a insegurança e a necessidade de amparo. A adolescência é tipicamente uma fase da vida marcada por incertezas e crises de identidade que se dão por meio de uma tendência natural do desenvolvimento em conjunto, e também conflito, com fatores históricos, sociais e culturais (Manika; Schnaider; Silva, 2024). Diante dessa instabilidade, o jovem oscila entre a crença de poder transformar o mundo que o cerca e momentos de profunda fragilidade e isolamento; o que, naturalmente, constitui o sofrimento psíquico como parte integrante (e relevante) da vivência adolescente. Assim, a qualidade dos vínculos formados e mantidos durante essa fase do desenvolvimento se destacam como fundamentais ao fornecerem condições de enfrentamento das questões psíquicas ao adolescente, bem como para um desenvolvimento saudável e harmonioso (Ferreira et al., 2013).

Em conjunto com os desafios já mencionados, o cenário contemporâneo favorece o surgimento de demandas que Limachi et al. (2019) descrevem como um processo de subjetivação capitalística: o jovem é

marcado pela intensa transitoriedade dos paradigmas culturais e pela alta expectativa de performance; espelhando a si mesmo em modelos idealizados e inalcançáveis, que ganham audiência através do consumo de conteúdo digital em redes sociais. Dessa forma, além de precisa lidar com a emergência da sexualidade, com a reconfiguração dos códigos morais herdados da família e com a construção de um sistema de valores próprio, o jovem contemporâneo é invadido por novos dilemas e encontra dificuldade de constituir a si e a conhecer o mundo em meio à multiplicidade e ambiguidades do contexto sociocultural que habitam (Caniato; Nascimento, 2020).

A família, a escola e o grupo de amigos desempenham papéis relevantes no desenvolvimento, na transmissão de atitudes, regras, ideias, sentimentos e comportamentos que estão na base de tomada de decisões com consequências em longo prazo. Berger (2017) destaca que o fenômeno da adolescência envolve fatores biológicos específicos, atuantes no ciclo da vida, que se somam aos determinantes socioculturais oriundos do contexto ambiental no qual o processo de desenvolvimento ocorre. Dessa forma, dependendo da frequência e da intensidade das pressões vivenciadas e sentidas pelo adolescente por parte de seus familiares, escola, amigos e sociedade estes podem manifestar características de saúde ou de sofrimento e adoecimento, tais como ansiedade, depressão, estresse, as quais podem agravar- se caracterizando assim um quadro psicopatológico, causando danos à saúde.

Ademais, em virtude da desconstrução dos ideais parentais, fenômeno característico da adolescência em razão do processo de individuação, é comum que haja o enfraquecimento dos laços familiares: o adolescente procura na sociedade novos meios de identificação e suporte. Erickson (1972), no seu livro "Identidade, Juventude e Crise", traça o caminho da formação da identidade juvenil ao dizer que a certeza íntima do reconhecimento por parte do outro significativo favorece ao sujeito o bem-estar social para se desenvolver enquanto pessoa. Sendo assim, a percepção e aceitação da sociedade é uma ferramenta imprescindível ao adolescente, que busca em seu grupo de pares (amigos, colegas de escola) uma função psicológica vital: "é no grupo que o adolescente encontra espelhos de si mesmo; numa

procura de reconhecimento ou transformação de sua própria imagem, diluindo as estranhezas e angústias, que são características da fase, no outro que ocupa lugar de reconforto" (Sequeira, 1992). A convivência horizontal dos jovens oferece o suporte afetivo que a família, nesse momento vista como símbolo de desprendimento, muitas vezes não consegue acessar.

A escola, portanto, ultrapassa os limites de sua função como apenas uma instituição de ensino e torna-se o principal ambiente de convivência e experimentação social dos jovens. É através do dia a dia escolar, que o jovem é subjetivado; assim, a interação com os pares e as dinâmicas que surgem entre as relações estabelecidas favorecem o exercício da própria identidade. Dessa forma, a subjetividade não nasce no isolamento; ela é uma construção dialética que depende do olhar do outro para se confirmar. Nesse sentido, Idelfonso (2020) aponta que o funcionamento interno não é uma cópia do externo, mas o resultado da apropriação de formas de ação dependentes das interações. O contexto social, dessa forma, não apenas influência, mas está na gênese da atividade individual, participando da sua construção e autorregulação.

Essa dinâmica relacional e identitária deságua inevitavelmente em um dos ritos de passagem mais ansiogênicos vividos na adolescência: a escolha profissional. Decidir por uma carreira não se trata, diante de pressões e expectativas, de apenas uma escolha técnica ou racional sobre "o que fazer", mas uma definição existencial sobre "quem se quer ser" em um futuro próximo. E, assim como a identidade, essa escolha é atravessada pela interação social. A opinião dos pares e da família sobre a escolha profissional exerce influência tanto de forma positiva, através do apoio, quanto gerando questionamentos e, por vezes, insegurança na decisão do adolescente (Santos, 2005). Além disso, a competição estimulada em ambientes escolares focados no vestibular pode fragilizar a saúde mental e turvar o autoconhecimento necessário para uma escolha madura. Por outro lado, quando a convivência escolar favorece a cooperação e a troca de experiências, o grupo funciona como uma rede de apoio para suportar a angústia da decisão. O adolescente precisa do outro para dialogar sobre seus medos, para desconstruir

idealizações sobre as profissões e para se sentir legitimado em suas dúvidas.

Portanto, compreende-se que ignorar a dimensão relacional da escola é negligenciar uma parte fundamental do desenvolvimento humano. A orientação para o futuro e a formação da identidade não ocorrem de forma solitária, mas sim no calor das interações sociais. Diante do exposto, o presente capítulo tem como objetivo demonstrar a importância da convivência com os pares no processo de constituição da subjetividade e nos dilemas da escolha profissional.

Dessa forma, será apresentado o relato de uma experiência de escuta de adolescentes no decorrer de uma das intervenções realizadas em uma das etapas do projeto de extensão da Universidade Federal do Pará (UFPA), intitulado "Facilitação da escolha em orientação vocacional", coordenado pela Profa. Dra. Niamey Granhen Brandão da Costa, desenvolvido em uma escola pública da rede federal de ensino vinculada à UFPA (EA-UFPA), localizada na região metropolitana da cidade de Belém, no estado do Pará, com uma turma do segundo ano do ensino médio no decorrer do ano de 2024. Este projeto busca a implementação de espaços de escuta destinados a acolher dúvidas, dilemas, pensamentos, sentimentos e impasses diante da escolha profissional e do ser adolescente.

METODOLOGIA.

LOCAL.

As atividades foram desenvolvidas na Escola de Aplicação da UFPA (EA-UFPA), instituição pública integrante da UFPA. A escola atua como campo de estágio e pesquisa, oferecendo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo de promover a inovação pedagógica e a integração entre a educação básica e superior.

PARTICIPANTES.

Participaram da atividade estudantes de uma turma do segundo ano do Ensino Médio da EA-UFPA. O grupo foi composto por 15 adolescentes (10 do sexo feminino e 5 do masculino), com idades entre 16 e 17 anos. Para preservar o anonimato, cada participante foi identificado por um código composto pela letra "A" (de adolescente) seguida de um número de 1 a 15 (ex.: A1, A2).

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS.

A coleta de dados integrou-se às atividades do projeto de extensão "Facilitação da Escolha em Orientação Vocacional", desenvolvido ao longo de 2024. Em um encontro de 90 minutos com a turma, promoveu-se um debate sobre o tema "Adolescência e Escolha Profissional". Em seguida, aplicou-se coletivamente um questionário semidirigido, elaborado pela pesquisadora, contendo:

1) Dados de identificação (iniciais do nome, sexo, idade, série e turma);
2) Seis frinas para completar:
    a) "Ser adolescente é...";
    b) "Escolher uma profissão na adolescência é...";
    c) "Quando penso na escolha profissional me sinto...";
    d) "Minha escola é...";
    e) "Minha família é...";
    f) "Meus amigos(as) são...".

Posteriormente, os dados foram tabulados e analisados. A devolutiva aos participantes foi realizada por meio de uma palestra que abordou a vivência adolescente, a importância da convivência com os pares para a constituição da subjetividade, os desafios da escolha profissional e informações sobre cursos e mercado de trabalho. A etapa foi

finalizada com a distribuição de uma cartilha temática elaborada pela coordenadora do projeto

RESULTADOS E DISCUSSÕES.

Os resultados são apresentados no quadro abaixo com as respostas dos adolescentes a questão: “Meus amigos (as) ...”

Quadro 1 - Percepção dos adolescentes sobre a amizade.

Ado-les-cente	Sexo	dade	“Meus amigos (as) ...”
A01	F	17	Tenho amigas muito amigas “mermo”, elas conversam comigo, a gente troca ideias, fala de tudo e a gente se ajuda muito, principalmente nesse momento da pressão de escolher uma profissão. Gosto delas e sei que elas também gostam de mim, são poucas amigas sabe? Mas são amigas de verdade!
A02	F	16	Me escutam e conversam e a gente também se diverte junto. Elas também me ajudam quando estou triste e ansiosa, ainda mais agora que temos de escolher nossa profissão.
A03	F	17	Me entendem, me dão apoio conversando sobre tudo que a gente precisa e agora temos falado demais sobre escolha de profissão, ENEM e ganhar dinheiro. Tenho amigos muito bons, a gente se entende e se ajuda mesmo, é muito bom ter amigos, né?
A04	F	16	Me dão muito apoio, toda vez que tenho problemas, elas me escutam e sempre tentam me animar, sou muito insegura e ansiosa e minhas amigas me ajudam, principalmente nessa questão de escolher profissão!
A05	F	17	Tenho muitos amigos e eles são uma turma muito boa, a gente se entende e se ajuda em tudo que a gente pode, tipo nos estudos, nas

			dúvidas, nos medos, nas tristezas, na escolha de uma profissão, enfim em tudo mesmo.
A06	F	16	Minhas amigas são muito amigas mesmo, a gente se ajuda e dá muito apoio pra tudo, aí sempre que uma de nós precisa todas ajudam, é assim na nossa turminha de amigas, uma por todas e todas por uma! Agora a gente tem se ajudado nas dúvidas de escolher profissão. Difícil, né!?
A07	F	16	São bem amigos e aí a gente se ajuda muito em várias coisas, tipo tristezas, dúvidas, medos, ansiedade, problemas de relacionamento, de namoro e de escolher profissão, coisas de adolescentes, pra mim é assim que devem ser os amigos, dô muito valor pras minhas amizades!
A08	F	16	São bons, conversam e aconselham, então considero que a gente se dá muito apoio, pra várias coisas tipo namoro e escolha de profissão.
A09	F	17	As amigas dão apoio e também dô apoio pra elas, a gente se ajuda como pode e do jeito que dá e assim a gente fica se sentindo melhor, acho que ser amiga é assim. Agora estamos com medo de escolher uma profissão e não dar certo, aí a gente fala muito disso.
A10	F	16	São muito importantes ainda mais nessa fase da vida da gente, uma ajuda a outra como pode, tipo emprestando material, roupas, conversando sobre o que a gente vai fazer de profissão, o que a gente deve escolher e também a gente fala de quem a gente é; uma vai escutando a outra, trocando ideias, rindo e chorando junto, bem assim mesmo.
A11	M	17	Gosto das minhas amizades aqui da escola, me faz ter vontade de vim pra cá, pra conversar, trocar ideias sobre muitas coisas tipo

			garotas, profissão, família, a gente se ajuda, isso é um tipo de apoio de amigo com amigo, né?
A12	M	16	A gente conversa, se diverte, se ajuda com nossas tristezas, dúvidas de vários tipos principalmente do que fazer no futuro, qual profissão escolher e também nos trabalhos da escola.
A13	M	16	Ah, meus amigos são de boaça, me ajudam quando preciso, a gente se ajuda sempre, a gente sabe que pode contar um com outro, a gente fala de tudo, fala de meninas, fala de escolha de profissão, fala de família, de amigos, de tudo mesmo.
A14	M	17	A gente conversa muito sobre muitas coisas, sobre nossas dificuldades, dúvidas, tristezas, problemas, e o maior agora é escolher a profissão que dê dinheiro, mas meus amigos sempre acabam falando sobre notas, estudo e ENEM, aí fica chato.
A15	M	17	São bons, eles são legais comigo, me dão apoio conversando, a gente se ajuda sempre, a gente fala de ENEM, de como escolher uma profissão, fala da família e também garotas e de outras coisas de adolescente.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

O material coletado foi submetido à análise de conteúdo sistematizada por Bardin (2011). Diferente do panorama puramente aversivo observado em análises anteriores, os relatos atuais revelam uma face ambivalente e essencial da vivência escolar: a rede de apoio entre pares como um amortecedor para as angústias do desenvolvimento. Se, por um lado, a escolha profissional permanece saturada de medo e pressão por retorno financeiro, por outro, a convivência escolar surge como o principal dispositivo de cuidado e construção de identidade. As falas evidenciam que o "outro" (o amigo) não é apenas um companheiro de lazer, mas um espelho necessário para a sustentação da

subjetividade em crise. A partir dessa leitura, os dados foram organizados em três categorias fundamentais:

"UMA POR TODAS E TODAS POR UMA": O GRUPO COMO SUPORTE NARCÍSICO E EMOCIONAL.

A categoria mais proeminente nos discursos destaca a função protetiva das amizades diante da vulnerabilidade adolescente. Como já mencionado, em razão da interação entre os adolescentes, a escola pode deixar de ser apenas um espaço acadêmico para adquirir a função de porto seguro, onde o sofrimento dos jovens diante dos diversos percalços que encontram nesta fase do desenvolvimento, recebe acolhimento. A Adolescente 6 sintetiza esse espírito de corpo ao afirmar: *"é assim na nossa turminha de amigas, uma por todas e todas por uma!"*. Essa rede de apoio é o que permite ao jovem suportar as manifestações sintomáticas da fase, como a ansiedade e a insegurança citadas pela Adolescente 4: *"sou muito insegura e ansiosa e minhas amigas me ajudam"*.

Observa-se, assim, que o grupo de pares pode funcionar como um mecanismo de mutualismo. A convivência em grupo favorece o enfrentamento das angústias que o sujeito não consegue processar sozinho e esse apoio contribui para a segurança de si e diminuição da ansiedade (Santos, 2005). O Adolescente 10 reforça essa importância ao descrever o rito de *"rir e chorar junto"*, sugerindo que a convivência escolar oferece uma validação emocional que muitas vezes falta no ambiente familiar ou nas cobranças institucionais. Como apontam Silva e Almeida (2023), o suporte social entre pares é um dos principais fatores de resiliência contra o desenvolvimento de transtornos mentais em períodos de transição, transformando o peso da escolha em algo compartilhado e, portanto, menos paralisante.

"CONVERSAR SOBRE QUEM A GENTE É": A ESCOLA COMO ESPAÇO DE SUBJETIVAÇÃO.

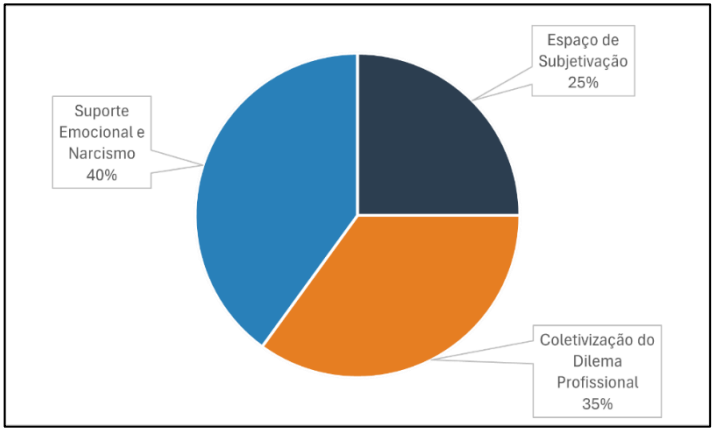
Esta categoria aborda como a convivência escolar atua diretamente na construção da subjetividade. A escola é o cenário onde o adolescente testa versões de si mesmo através do diálogo e do espelhamento. O Adolescente 10 é explícito ao dizer que as amizades servem para falarem *"de quem a gente é"*, indicando que a identidade não é algo dado, mas construído na alteridade. O Adolescente 11 corrobora essa ideia ao mencionar que o desejo de ir à escola está ligado à troca de ideias sobre *"muitas coisas tipo garotas, profissão, família"*. Nesse sentido, a escola cumpre sua função socializante ao permitir espaço e tempo para que o jovem construa a si mesmo a partir da interação com as semelhanças e diferenças do outro. Freud (1914/2010) descreve esse processo como a transição do narcisismo primário, onde não existe diferenciação entre o Eu e o mundo exterior, para o narcisismo secundário, o qual instaura no sujeito o reconhecimento do outro, que é diferente e também objeto para onde se destinam afetos. A subjetividade, aqui, é forjada no "trocar ideias", no "conselho" e na experimentação de papéis sociais. Conforme Manika, Schnaider e Silva (2024), a identidade na adolescência é fluida e necessita desse espaço de livre circulação de ideias para se consolidar, funcionando como um ensaio para as decisões definitivas que a vida adulta exigirá em breve.

O MEDO DE NÃO DAR CERTO": A COLETIVIZAÇÃO DO DILEMA PROFISSIONAL.

A terceira categoria revela que, embora o grupo ofereça suporte, o conteúdo das preocupações é dominado pela iminência da escolha profissional e pelo peso do sucesso financeiro. A escolha é percebida como um risco constante de fracasso, como relata o Adolescente 9: "medo de escolher uma profissão e não dar certo, aí a gente fala muito disso". O dilema profissional atravessa todas as conversas, surgindo como um tema onipresente que mescla o desejo pessoal com a

necessidade de sobrevivência. O Adolescente 14 destaca a faceta pragmática e, por vezes, cansativa desse processo: *"o maior [problema] agora é escolher a profissão que dê dinheiro... aí fica chato"*. Essa cobrança por uma decisão que garanta estabilidade financeira, citada também pelo Adolescente 3, demonstra que o pragmatismo econômico muitas vezes atropela o processo de descoberta subjetiva da vocação. A "escolha" aparece menos como um ato de desejo e mais como uma meta de desempenho. As expectativas acerca da aprovação no vestibular que se aproxima e, com ele, a esperança de um futuro sucesso financeiro aparecem como um grande algoz na medida em que tais esperanças criam um ambiente de competição desmedida que aumentam os níveis de exaustão emocional (Almeida e Braz, 2025). Entretanto, a análise revela que, ao coletivizar essa angústia, falando de ENEM, notas e futuro com os amigos, os adolescentes transformam um dilema que seria solitário e esmagador em um tema de debate comum, o que alivia a pressão individual e permite que o sujeito continue caminhando apesar do medo.

Gráfico 1 – Tipos de ajuda e suporte apontados pelos adolescentes.



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A análise aqui empreendida ratifica a premissa de que a adolescência, longe de ser um fenômeno puramente biológico, constitui-se como uma travessia subjetiva profundamente dependente dos cenários de alteridade. Os dados colhidos na EA-UFPA demonstram que, embora o "crescer com dores", oriundo da etimologia da palavra "adolescência" seja uma constante, a convivência escolar atua como um potente catalisador de resiliência. O grupo de pares não se limita a uma função recreativa; ele configura-se como um suporte narcísico essencial que permite ao jovem elaborar os lutos da infância e testar novas versões de si. No "chão da escola", a subjetividade deixa de ser um constructo isolado para se tornar uma produção coletiva, onde o olhar do amigo válida a existência e ampara as fragilidades de um sujeito em plena reconfiguração.

No que tange aos dilemas da escolha profissional, os resultados revelam uma dualidade marcante: a persistência de uma "patologia do desempenho" focada em resultados pragmáticos, exames em larga escala e sucesso financeiro e a função mediadora da amizade. Se a iminência da decisão vocacional gera angústia e sensação de finitude, a coletivização dessa dor através da troca horizontal entre os alunos transforma o rito de passagem em um tema compartilhável. A convivência escolar, portanto, oferece o amparo e suporte necessários para que as incertezas sobre o futuro não paralisem o presente, permitindo que o adolescente transite entre o medo do fracasso e a esperança de novos projetos de vida.

Por fim, este estudo evidencia a urgência de políticas e projetos, como o "Facilitação da Escolha em Orientação Vocacional", que transcendam o ensino formal e priorizem a saúde mental no ambiente educativo. Reconhecer a escola como um espaço de escuta e subjetivação é fundamental para humanizar o rito de passagem para a vida adulta. Conclui-se que o apoio mútuo entre os pares e a mediação acadêmica sensível são os pilares que permitem ao adolescente não apenas "escolher o que fazer", mas, primordialmente, descobrir "quem se quer ser",

minimizando o sofrimento psíquico e favorecendo um desenvolvimento integral e harmonioso diante das complexidades contemporâneas.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal: um enfoque psicanalítico.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

ALMEIDA, E. P.; BRAZ, M. A. P. Juventude sob pressão: cobranças sociais e familiares na saúde psicoemocional. **Saúde Coletiva** (Edição Brasileira), [S. l.], v. 15, n. 94, p. 15059-15076, 2025. DOI: 10.36489/saudecoletiva.2025v15i94p15059-15076.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERGER, K. S. **O desenvolvimento da pessoa**: **do nascimento à terceira idade**. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

BOCK, A. M. B; FURTADO, O; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia.** Saraiva, 2018.

CANIATO, Angela M. P.; NASCIMENTO, Mérly L. V. do. Adolescência e pós-modernidade: considerações acerca dos processos de subjetivação no mundo atual. **Revista Científica do UniRios,** [S. l.], v. 2020, n. 2, p. 217-241, 2020.

COSTA, N. G. B. da. **A influência da personalidade dos pais e dos estilos parentais na perspectiva de futuro dos filhos adolescentes**. 2025. 119 p. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) – Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2025.

COSTA, N. G. B da. Escolha Profissional na Adolescência: Ser ou Não Ser? Fazer o quê? In: LEMOS, F. C. S.; COLOMBANI, F.; SENHORAS, E. M. (organizadores). **Humanidades: Temas Emergentes**. Boa Vista: Editora IOLE, 2024, 413 p.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FERREIRA, D.; SANTOS, A. J.; RIBEIRO, O.; FREITAS, M.; CORREIA, J. V.; RUBIN, K. Isolamento social e sentimento de solidão em

jovens adolescentes. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 31, n. 2, p. 117-127, 2013. DOI: https://doi.org/10.14417/ap.591.
FERREIRA, T. H.; AZANAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. M. Adolescência através dos séculos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. 2010, v. 26, n. 2 , p. 227-234. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000200004.
FREUD, S. Sobre o narcisismo: uma introdução (1914). *In*: FREUD, Sigmund. **Obras completas, volume 12: Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916).** Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
FROTA, A. M. A reinstalação do si-mesmo: uma compreensão fenomenológica da adolescência à luz da teoria do amadurecimento de Winnicott. **Arq. bras. psicol**. Rio de Janeiro, v. 58, n. 2, p. 51-66, 2006.
IDELFONSO, F. *et al*. Conflito na adolescência e construção da subjetividade. Revista **Encontros Científicos UniVS**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 107-121, 2020.
LIMACHI, E. K. U.; NASS, I. R.; ZUCOLOTTO, M. P. R**.** Produção de subjetividades e convivência escolar. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 8, n. 6, e23861049, 2019. DOI: https://doi.org/10.33448/rsd-v8i6.1049.
MANIKA, L; SCHNAIDER, L.; SILVA, D. da. Da infância à adolescência: explorando a crise existencial da transição. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 11, p. 7480-7501, 2024.
SANTOS, L. M. M. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicologia em Estudo,** Maringá, v. 10, n. 1, p. 57-66, jan./abr. 2005.
SEQUEIRA, F. A propósito da síntese da identidade na adolescência. **Psicologia, [S. l.]**, v. 8, n. 3, p. 317–322, 1992. DOI: 10.17575/rpsicol.v8i3.741.
SILVA, G.; ALMEIDA, B. Expectativas parentais e os impactos no desenvolvimento emocional dos adolescentes. **Cadernos de**

Psicologia e Saúde Mental, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 210-225, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/cadpsm.v22n3.
VENTURA, M.; CORRÊA, S. Adolescência, sexualidade e reprodução. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, p. 1505-1509, jul. 2006.
ZIMERMAN, D. E. **Vocabulário contemporâneo de psicanálise**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Educação patrimonial e uma análise do currículo escolar paraense e a subjetivação do patrimônio

John Lennon Lima e Silva

Andressa Regina Sandres Guimarães de Barros

Charleston Silva de Souza

INTRODUÇÃO.

Na cidade de Belém do Pará, em uma rápida visita, realizada por estes pesquisadores, ao antigo Presídio São José, hoje conhecido como Polo Joalheiro da cidade, refletimos sobre as alterações significativas e o impacto social da edificação. Seja entre a simbologia punitiva do passado (Charlet; Furtado, 2023) ou seja como a sua integração enquanto patrimônio histórico[23] da cidade atualmente (Quintela, 2019), testemunha-se em ambos os cenários a capacidade de reinvenção urbana e da resiliência histórica da capital paraense. Isso porque a sua robusta arquitetura colonial e trajetória de repressão, resistência e revitalização é um marco que narra uma história multifacetada, conectando o passado ao presente, a tradição à modernidade.

[23] Para Medeiros e Surya (2009) patrimônio histórico seria o conjunto de manifestações culturais, artísticas ou sociais de uma determinada sociedade que, de alguma maneira, seja ela natural, física ou sensorial, se faz presente no meio em que se vive – materializadas através de paisagens, jardins, edificações, monumentos, objetos e obras de arte – sendo importantes peças a serem conservadas, por representarem parte de uma cultura e modo de vida de uma época.

Como ambiente aberto a visitações, a interação do público com seus elementos materiais - exteriorizados na arquitetura de linhas geométricas e simetria excepcional - cativa as mentes humanas que curiosas observam a herança a ser revelada que simboliza um enredo do lugar, de memórias e de identidades (Quintela, 2019).

Considerando que o ambiente dimensionado por sua estrutura materializa o legado de um período histórico, observamos um grupo de estudantes que circulava entre os corredores do Polo Joalheiro, atentos à explicação do guia, e refletimos sobre a percepção de memória e monumento construídas pela antiga edificação do local. A referência patrimonial associada a vivências pessoais e coletivas é responsável por expressar o sentimento de pertencimento, materializado pela memória coletiva, o que possibilita a identificação de um grupo com um passado em comum, seja pelo resgate de uma simbologia, artefato ou movimento (Vogt, 2008). Diante disso, os tensionamentos pelo resgate de uma memória coletiva de uma grande cidade estabelece questionamentos sobre o qual passado se insere nesse laço patrimonial e, acima de tudo, sobre quais os coletivos contam a história.

As sensações e revelações do passado, construídas na aprendizagem sobre o sentido histórico de laços patrimoniais urbanos, podem esconder facetas de um cenário avesso ao que se conhece, revelando formas não tão exuberantes, camufladas entre a magistral arquitetura e o silenciamento coletivo. O fato é, para aqueles estudantes, a memória do Presídio São José pode representar um marco da nossa história urbana, externalizada pela grandeza que resiste e se fundamenta como símbolo de um passado expressivamente imponente.

Portanto, o intuito deste ensaio é estabelecer uma reflexão acerca da educação patrimonial como construtora de memórias, sentidos e comportamentos coletivos. Diante disso, questiona-se: pensar a educação patrimonial seria uma estratégia para alcançar o sentido de pertencimento? De que forma o patrimônio colonial de Belém pode revelar contradições sobre sua população e cultura? Há uma única memória coletiva enraizada nos patrimônios culturais da cidade?

Assim, com base em Mota (2001) “conhecer para preservar”, revela-se um semblante interessante sobre a maneira de se estabelecer a

concepção de patrimônio. Somado a isso, a abordagem sobre memória coletiva situa o debate dentro do campo da psicologia social e dos processos de subjetivação contemporâneos, refletidos, sobretudo, na maneira como se deseja interrogar questões e tensionamentos na Amazônia através de seus coletivos e modos de vida.

A metodologia adotada foi uma análise documental sobre os currículos de história e estudos amazônicos do Pará, a fim de investigar as implicações associadas à educação patrimonial que orientam a aprendizagem das disciplinas. O intuito é compreender as especificidades e estratégias adotadas para estimular as relações com os patrimônios, identificando ausências e presenças de elementos que apontem para o sentido de coletividade e pertencimento da herança patrimonial.

O texto será dividido em 2 etapas. No primeiro momento, abordaremos sobre a política curricular e educação patrimonial presente nas disciplinas de histórias e estudos amazônicos do ensino básico de Belém. Por fim, faremos uma discussão com base na Teoria da Representação Social (Moscovici, 2017; Jodelet, 2009), para identificar a construção de sentidos nas memórias coletivas e a sua relação com a formação de identidade coletiva.

Esperamos com essa pesquisa, refletir sobre o papel da educação crítica para a produção de saberes, e o autoconhecimento sobre cultura, história e memória na construção da identidade das populações historicamente excluídas e silenciadas do processo histórico estabelecido sobre os marcos civilizatórios e medicalizantes da herança colonial na Amazônia.

UM OLHAR A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ENTRE A IDENTIDADE COLETIVA E O PERTENCIMENTO.

A representação social direciona-se a uma perspectiva psicossocial, ao expressar a relação do indivíduo e da sociedade evidenciada por um sujeito que é social, mas que também apresenta individualidade (Moscovici, 2017). Dessa forma, a representação social apresenta-se sobre duas formas: sujeito e sociedade, quer seja por seu caráter psicológico, quer seja por sua perspectiva sociológica (Crusoé, 2004).

Diante dessa relação indivíduo-sociedade, as representações sociais pretendem entender os impactos do conhecimento nas práticas sociais, ou seja, no senso comum (Moscovici, 2017). As representações sociais, nessa perspectiva, analisam de que modo o senso comum é construído coletivamente por intermédio das interações entre sujeito-objeto-sociedade, em um tempo e espaço definido, tornando o não conhecido, conhecido para compreender a realidade (Santos, 2013).

Diante do senso comum, percebe-se como as práticas sociais e as relações sociais elaboram sentido à realidade, produzem identidades, organizam comunicações e orientam comportamentos (Santos, 2005). Então, é possível, por meio das representações sociais, entender e expressar o que os sujeitos já têm conhecimento, em um constante processo de (re)organização dos sentidos (Moscovici, 2017).

Essas estruturas representacionais, que são intermediadas por valores e ideias, não são concretas, circulam e exteriorizam por meio da comunicação entre os sujeitos de um dado grupo. Nesse sentido, as representações sociais retiram sentido do mundo e introduzem nele percepções que o simbolizam de uma maneira significativa (Moscovici, 2017). Assim, "a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem" (Moscovici, 2017, p.46). Então, a representação não é um retrato exato de um objeto inserido em uma realidade (Wachelke; Camargo, 2007).

A representação é uma construção coletiva compartilhada em que as estruturas de conhecimento do grupo reconstroem o objeto com base no que já conhecem e o substituem. Assim, tem-se a percepção da representação social presente entre o social e o psicológico que representa a maneira pela qual se apreende o mundo a partir e por meio das interações e experiências cotidianas, reflexo do corpo social a qual são construídas as representações. Dessa maneira, os sujeitos constroem representações que orientam a forma de nomear e constituir a realidade, interpretando-os de acordo com o objeto.

As representações, assim, expressam um conjunto de símbolos que ordenam as relações sociais com o objeto. Elas coordenam as condutas sociais e colaboram para a constituição das identidades pessoais e

sociais, uma vez que entrelaçam elementos cognitivos e afetivos dos sujeitos.

Em uma mesma cultura, pode-se ter diversas representações sociais em decorrência da pluralidade de saberes (Santos; Guareschi, 2019). Dessa forma, as representações são frutos das relações sociais em que se inserem em uma cultura definida, o que possibilita a formação de várias concepções cognitivas e afetivas. As representações sociais "estão na história e têm história" (Jodelet, 2017, p.27). Elas modificam-se porque estão integradas em modos culturais, em relações sociais e em situações históricas que interferem em seu contexto e nos sujeitos que constroem experiências, a partir de sua inscrição subjetiva e intersubjetiva no espaço (Jodelet, 2009). Sendo assim, as representações sociais transformam-se a partir da inscrição social e histórica a que os sujeitos estão submetidos.

Portanto, por meio do processo interativo e comunicacional, associam-se objetos, pessoas ou acontecimentos desconhecidos para tornarem-se conhecidos abstratamente e, após isso, exteriorizá-los com novas conceituações, de forma a concretizar a significação do objeto. Dessa forma, a representação social constrói identidades coletivas, as quais constituem elementos informativos, cognitivos, afetivos e ideológicos.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E ESTUDOS AMAZÔNICOS NO PARÁ.

Investigar a educação patrimonial na Amazônia promove em nós (pesquisadores e educadores) uma dimensão maior da nossa capacidade de interpretar o espaço, as memórias, os modos de vida e suas contribuições para a manutenção de culturas tradicionais. Devemos pensar, primeiramente, nas diversas "amazônias" termo que descreve a diversidade, e que estabelece uma conjuntura heterogênea, reforçada pelas múltiplas vozes, saberes e tradições que resistem ao longo processo de colonização, que ainda hoje, persiste. Portanto, a educação patrimonial, segundo Frantini (2009)

> Pode contribuir de forma muito relevante para a democratização da cultura e ao acesso à informação, para a incorporação do patrimônio por toda a sociedade – não somente por alguns –, e para a formação de cidadãos capazes de se reconhecer como parte desse patrimônio histórico-cultural.

A construção simbólica de um legado colonial na Amazônia portuguesa, ou seja, um conjunto de práticas geracionais, marcada pela presença contínua de ações dentro um determinado período e espaço, permite a identificação de elementos que se materializam pelo espaço e pela memória, e que constituem novos costumes, o entrelaçamento de forças e as trocas culturais advindas dessa ocupação.

A intenção deste ensaio é entender como parte desse legado, o patrimonial, é interpretado dentro do processo educacional, a partir da educação básica, estabelecendo marcadores que estão acima da chamada educação tradicional. Deste modo, a manifestação curricular determina sobretudo, que tipo de história coletiva deseja-se adotar como a detentora das memórias e tradições de sua população.

O currículo, produto de uma política cujo objetivo é cada vez mais proporcionar uma homogeneização do aprendizado, estabelece diretrizes marcadas por pedagogias prescritivas, estabelecendo critérios de importância na grade disciplinar de acordo com os parâmetros da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Tais critérios, orientam e estabelecem as diretrizes das disciplinas e as competências que devem ser trabalhadas dentro do processo de formação cidadã, e que deve fornecer aos estudantes a compreensão da realidade e capacidade de identificar dentro dos processos de rupturas e permanências, a formação cultural e histórica da sua sociedade. Como cita Medeiros e Surya (2009) “O conhecimento crítico e a apropriação consciente por parte das comunidades e indivíduos do seu “patrimônio” são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania.”

Assim, esse trabalho lançou-se de uma análise documental para compreender de forma mais específica os percursos do currículo da

educação básica do Pará, através das orientações de ensino enquadradas dentro das disciplinas de História e Estudos amazônicos. A base do procedimento foi estabelecida a partir das palavras chaves "patrimônio" e "memória". A partir das duas categorias, buscamos interpretar como as diretrizes se enquadram dentro do critério "educação patrimonial" e de que forma é abordada de forma teórica a formação disciplinar desse conceito. O objetivo é identificar como a relação patrimonial se apresenta no processo de aprendizagem, e se o mesmo aborda questões que envolvem a cultura material e imaterial das populações que fazem ou fizeram parte da memória colonial da cidade.

Escolhemos o *Documento Curricular do Estado do Pará*[24], fornecido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará. (SEDUC), que estabelece as orientações para todos os ciclos do ensino fundamental do 1º ao 9º ano. Cada disciplina é orientada a partir de uma classificação que se divide em: *eixo, subeixo, objetivos de aprendizagem e habilidades*. O elemento *eixo* é o único que mantém a mesma estrutura de análise para todos os ciclos, separados por: *espaço/tempo e suas transformações; linguagem e suas formas comunicativas; valores a vida social; cultura e identidade*. As demais categorias sofrem variações de acordo com os objetivos e faixa etária.

Iniciamos nossa análise pela disciplina História, buscando "patrimônio" e "memória" em todas as sessões mencionadas. A pesquisa encontrou as seguintes menções para o primeiro ciclo, de 1º ao 3º ano relacionados aos marcadores:

[24] "O Documento Curricular do Estado do Pará para Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologado em dezembro de 2018 pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). Após a homologação, o Documento passou por uma readequação com foco na mudança da estrutura de ciclos para anos, solicitada pelo CEE. Após as readequações, a Secretaria de Estado de Educação e a Undime Pará, representadas pela Comissão Pro BNCC Pará, divulgam a segunda versão do documento." (SEDUC, 2019)

HISTÓRIA			
1º, 2º E 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
Eixo	Subeixo	Objetivos de aprendizagem	habilidades
ESPAÇO/TEMPO E SUAS TRANSFORMAÇÕES	2. A paisagem amazônica como produto da relação homem/natureza	2.1 Observar, pensar e descrever a paisagem	(EF03HI04) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados
VALORES À VIDA SOCIAL	1. Participação social como garantia de direitos	1.3 Reconhecer sua condição de pertencimento a uma família e a uma comunidade	(EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória
CULTURA E IDENTIDADE	1. Identidade, espaço e cultura	1.1 Observar os marcos históricos como espaços de memória e identidade amazônica	(EF03HI06) Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes
CULTURA E IDENTIDADE	2. A identidade cultural dos grupos	(EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de	(EF02HI04) Selecionar e comparar objetos e documentos pessoais como fontes

	sociais amazônicos	mudança, pertencimento e memória	de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar e escolar

Não foram encontradas menções para o 4º ano usando os marcadores. Para o 5º ano do fundamental I encontramos menções, conforme o quadro:

HISTÓRIA			
5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
Eixo	Subeixo	Objetivos de aprendizagem	habilidades
CULTURA E IDENTIDADE	1. A identidade cultural dos grupos sociais amazônicos	1.2 Estabelecer a diferença entre os conceitos de patrimônio cultural, material e imaterial, levando em conta o espaço amazônico	(EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória (EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo

Para o fundamental II, no ciclo 3, que enquadra o 6º e 7º foram encontradas menções apenas da palavra memória, na categoria subeixo, no subtema: Fontes histórica/geográficas e memória cultura. A palavra "patrimônio" não é mencionada em nenhuma das sessões do ciclo.

No 8º e 9º anos, as referências se encontram em apenas duas temáticas especificas, onde a questão sobre patrimônio é sugerida no eixo *cultura e sociedade,* dentro do subeixo: A dimensão cultural e demográfica do espaço, onde o objeto da aprendizagem é: *"Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sócio-diversidade, reconhecendo-os como direitos dos povos e indivíduos para o fortalecimento da democracia"* (pag. 247).

Quando passamos para a disciplina de Estudos Amazônicos, obtivemos resultados similares. Esta disciplina faz parte do componente da grade de diversificação adotada para o estado do Pará e foi estabelecido pela resolução nº 630/97, e sua oferta acontece apenas para os anos finais do fundamental II (Pará, 2020).

O documento sugere que as particularidades regionais e locais da sociedade, cultura, história, meio ambiente e economia devem ser refletidas nos currículos, propiciando a interdisciplinaridade e a contextualização, como princípios fundamentais que favorecem a ampliação das possibilidades de interação dos diferentes componentes entre si e de suas áreas de conhecimento. Dentro desse contexto, a base curricular da disciplina propõe a construção de um documento que valoriza integralmente as características da região amazônica, estabelecendo o vínculo entre local e global, possibilitando uma compreensão mais ampla e contextualizada da vida social na região norte do Brasil, e ainda fortalecer a identidade e o sentimento de pertencimento ao lugar, favorecendo que os alunos compreendam o papel do indivíduo no exercício de sua cidadania. (SEDUC, 2020)

Nesse contexto, a análise permaneceu com os mesmos marcadores usados na disciplina de história, com o intuito de compreender as dimensões de patrimônio e memória estipulados pela disciplina de Estudos Amazônicos. O texto permaneceu nos elementos estruturantes e subcategorias. (espaço/tempo e suas transformações; linguagem e

suas formas comunicativas; valores a vida social; cultura e identidade). O resultado são apenas duas menções do marcador "patrimônio" no quarto ciclo, do fundamental II, uma no 8º ano e outro no 9º, divididas em:

Estudos Amazônicos			
8º e 9º do Ensino Fundamental			
CULTURA E IDENTIDADE	1. Identidade, espaço e cultura em diferentes situações históricas e geográficas	1.2 Analisar o patrimônio material / imaterial e respeitar a sócio- diversidade e o bioculturalismo, reconhecendo-os como direitos dos povos e indivíduos para o fortalecimento da democracia na Amazônia e no Pará	(EF08EA17PA) Relacionar os movimentos de resistências com a luta por cidadania, a partir de diferentes visões de liberdade, nacionalidade e identidade.
CULTURA E IDENTIDADE	1. Identidade, espaço e cultura em diferentes situações históricas e geográficas	1.3 Analisar a importância do patrimônio material / imaterial e respeitar a sócio- diversidade e o bioculturalismo, para a manutenção das diversas territorialidades na	(EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças

		região fortalecendo a democracia na Amazônia e no Pará	

Salientamos que não foram encontradas menções para o marcador "memória" destacando que por ser uma disciplina interdisciplinar, as características estão entrelaçadas por categorias diversas, que não se remetem necessariamente ao campo da história, especificamente.

Após a análise desses tópicos, podemos dimensionar alguns pontos importantes para a discussão levantada por este ensaio. Primeiramente, destacamos como a distribuição do currículo destaca a aprendizagem nos anos iniciais de forma mais enfática. Questões sobre pertencimento, reconhecimento, identidade e memória estão presentes na maioria dos eixos, que estabelecem junto ao amadurecimento teórico da faixa etária, a importância coletiva dessa identificação de si e do território onde o indivíduo habita. Reconhecer esses fundamentos relacionados ao patrimônio histórico material e imaterial, é um passo importante dentro da educação patrimonial, pois na prática, os alunos já tiveram ou tem contato com lugares, monumentos, ritmos musicais, culinária etc.

Para o os outros ciclos (III e IV), as referências são poucas ou inexistentes. Esses ciclos são responsáveis pela inserção de conteúdo com um nível de aprofundamento e complexidade maior, onde o aluno começa a interpretar sua percepção histórica e geográfica para níveis mais amplos, trabalhando modelos de cultura, organização social e estruturas econômicas. Deste modo, há um distanciamento de debates mais específicos sobre patrimônio e memória, salvo os casos em que essas categorias podem ser trabalhadas a nível interdisciplinar, caracterizando as heranças de civilizações antigas, e os impactos culturais desses povos na formação social contemporânea.

Nesse sentido, a percepção de patrimônio para os anos finais, fica restrita ao tipo de processo de ensino aprendizagem que os educadores decidirem adotar, a partir de uma flexibilização com outras áreas do

conhecimento ou então, ampliar a dimensão do debate usando a percepção de patrimônio como fonte de ensino. Do ponto de vista pedagógico, essas dimensões abrem espaço para explorar determinadas realidades a partir de um conceito prático, usando a própria estrutura urbana e os monumentos que fazem parte da memória do território, para estimular conceitos importantes de identidade, pertencimento e patrimônio coletivo.

Voltando a percepção inicial discutida no início deste texto, o encontro com o grupo de estudantes na área no Polo Joalheiro de Belém, nos remete a essas práxis usando as referências patrimoniais fora dos lócus da sala de aula. Porém, a questão discutida é como esse patrimônio pode ser interpretado a partir de uma percepção de pertencimento. A distribuição de prédios, palacetes, casarões, monumentos e museus, detalham parte de um passado que deve ser integrado a memória social a partir de uma fundamentação crítica representada pelo objeto histórico.

A percepção de uma memória deve trazer consigo discussões sobre as diferentes realidades partilhadas a partir do evento ou experiencia que constitui o monumento. Para além de um vislumbre alegórico, o monumento deve ser compreendido como um marcador de conjunturas e disputas, que conduz a um discurso de grandiosidade, magnitude, glória, ou a representação de personagens históricos, cujo a importância deve ser sempre questionada. Tais características exemplificam o papel de uma educação patrimonial e como ela deve orientar permanentemente os conteúdos sobre memória e espaço para as series iniciais, onde a formação e percepção coletiva está em um contínuo processos de construção.

Quando olhamos para a estrutura do currículo do Estado do Pará, as dimensões sobre patrimônio ainda precisam avançar nos ciclos finais do ensino fundamental, ou sugerir estruturas interdisciplinares que possibilitem a inserção de um debate que agrupe as disciplinas de história e estudos amazônicos com outras áreas do conhecimento.

É importante sempre resgatar o sentido teórico da categoria memória, pois a mesma a amplia a dimensão do discurso, e possibilita que outras realidades possam tomar o espaço dentro do sentido social

de pertencimento. Por isso, é essencial que a visita ao monumento seja sempre acompanhada da discussão que não faz parte do sentido considerado oficial. Ressaltasse que as memórias e saberes de um povo, dentro de determinadas conjunturas, sofrem o apagamento oriundos dessa seleção de uma memória dita "oficial". Portanto, é fundamental o olhar crítico das disciplinas discutidas no texto e sua projeção como ferramenta que possibilita a reflexão de histórias silenciadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A proposta de uma abordagem crítica do patrimônio com visitas práticas de campo e de interpretações que vão além dos discursos oficiais é uma proposta capaz de fazer ressoar diferentes narrativas sociais e estimular a reflexão sobre histórias silenciadas. Desta forma, o texto mostra que a educação patrimonial precisa ir além do caráter meramente histórico, e deve se estabelecer como uma educação crítica e reflexiva, capaz de integrar o passado e o presente e proporcionar aos alunos um maior sentido de identidade e pertencimento.

A partir da representação social compreendemos a percepção de patrimônio como uma construção coletiva, em que os conhecimentos e experiências do grupo moldam e substituem a percepção do objeto. Ela expressa também a conexão entre o social e o psicológico, mediando a percepção do mundo por meio das interações e vivências cotidianas. Pensando nesse contexto, a educação patrimonial auxilia os alunos a criarem representações que orientam a forma de nomear e interpretar a realidade, guiados por suas construções sociais.

O sentido patrimonial de um prédio, um casarão, um museu ou uma igreja antiga, está entrelaçado com a construção de sentidos dentro de determinados coletivos, através de uma narrativa simbólica. É necessário ampliar a capacidade de compreensão sobre o patrimônio na idade escolar, e adotar uma postura inquietante, capaz de descontruir narrativas enraizadas na história "oficial".

REFERÊNCIAS

BATISTA, Carlos; ANDRADE, Márcia Siqueira de. Concepções, historicidade e abordagens da teoria das representações sociais. **Revista Contribuciones a las ciencias sociales,** v.16, n.11, p.24760-24776, 2023. Disponível em: https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/2580/1994 Acesso em: 12 out 2024.

CABECINHAS, Rosa. Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. **Paidéia,** v.14, p.125-137, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/v5LHqbWSsgTcDDy3XhrYVRv/?format=pdf&lang Acesso em: 10 out 2023.

CABECINHAS, Rosa. Investigar representações sociais: metodologias e níveis de análise. **Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.** Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9644/1/rosacabecinhas-cultura2009.pdf Acesso em: 20 out 2024.

CASTRO, Claudia Rebello de; CASTRO, Monica Rabello de. Metáforas no processo de objetivação de representações sociais. **Psicologia & Sociedade**, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/N5v3N7fC69xDJXsVtXRJjHd/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 20 out 2024.

CHARLET, Eliane Cristina Lopes; FURTADO, João Victor da Silva. O espaço das Provisoriedades: regulamento e cotidiano da cadeia pública de Belém no edifício de São José. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais,** v.15, n.31, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.14295/rbhcs.v15i31.15893 Acesso em: 07 out 2024.

FRATINI, R. Educação patrimonial em Arquivos. **Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo**, São Paulo, n. 34, 2009. Disponível em http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao34/materia05/texto05.pdf. Acesso em 06 out 2024.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, v.24, n.3, p.679-712, 2009. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/5488/4982 Acesso em: 11 out 2024.
JODELET, Denise. **Representações sociais e mundos de vida.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017.
MEDEIROS, M. C.; SURYA, L. A importância da educação patrimonial para a preservação do patrimônio. *In*: **XXV Simpósio Nacional de História**. Fortaleza: Associação Nacional de História (ANPUH), 2009.
MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
OSTI, Andréia; SILVEIRA, Cristina Andrade Ferreira; BRENELLI, Rosely Palermo. Representações sociais - Aproximando Piaget e Moscovici. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v.5, n.1, p.35-60, 2013. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/3176 Acesso em: 14 out 2024.
PANTOJA, José Amarildo Rodrigues. **Patrimônio cultural, memória e paisagem:** a inserção das prisões na cidade de Belém do Pará na transição dos séculos XIX-XX : estudos de casos do antigo presídio São José e da prisão modelo panóptico. 2022. 111 f. Dissertação (Mestrado em História) -- Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/5088 Acesso em: 07 out 2024.
PARÁ (2019). Documento Curricular do Estado do Pará, 2019. CEE: Belém.
QUINTELA, Rosângela. **Joias de Memórias:** um caleidoscópio de vidas e contextos no Polo Joalheiro de Belém do Pará. **Revista Sentidos da Cultura,** v.6, n.10, 2019. Disponível em: https://orcid.org/0000-0002-1566-2520 Acesso em: 08 out 2024.
SANTOS, Marcos Pereira dos. A teoria das representações sociais como referencial didático-metodológico de pesquisa no campo das ciências humanas e sociais aplicadas. **Emancipação**, 2013.

Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5029363 Acesso em: 11 nov 2023. SANTOS, Elismar Alves dos; GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Representações sociais: seu status ontológico. **Psicologia em Revista,** v.25, n.3, 2019. Disponível em: c http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v25n3/v25n3a16.pdf Acesso em: 11 nov 2023.
SPINK, Mary Jane P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Cad. Saúde Públ.**, p.300-308, 1993. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csp/a/3V55mtPK8KXtksmhbkcctkj/ Acesso em: 12 out 2024.
SPINK, Mary Jane. Linguagem e produção de sentidos no cotidiano. [online]. Rio de Janeiro: **Centro Edelstein de Pesquisas Sociais**, 2010. Disponível em: https://static.scielo.org/scielobooks/w9q43/pdf/spink-9788579820465.pdf Acesso em: 12 out 2024.
VOGT, Olgário Paulo. Patrimônio cultural: um conceito em construção. **Métis: História e cultura,** v.7, n.13, 2008. Disponível em: https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/687/498 Acesso em: 09 out 2024.

Da "caçamba do lixo" à universidade: escrevivendo o cotidiano de mulheres quilombolas do chumbo

Nirda Rosa de Oliveira

Dolores Galindo

Morgana Moura

> 'Às 11:30h, nós saíamos de casa. Ao chegar na cidade, o ponto final era na praça em frente à prefeitura. Ao descer da caçamba, tínhamos vergonha pois havia um lava-jato onde as pessoas daquele local gritavam: "chegaram as negradas do Chumbo"! Isso já era rotina, mas a gente não revidava. Não tínhamos hora para voltar, pois, muitas vezes, o transporte, ou melhor, o caminhão de lixo quebrava. As famílias, angustiadas, imaginavam o que poderia ter acontecido, o de sempre: 'Transporte escolar quebrado, a caçamba de lixo...' (Diário de campo da pesquisadora, 2024).

Como anunciado no trecho de diário de campo que abre este manuscrito, o presente capítulo aborda a narrativa de acesso e permanência no ensino superior de uma mulher negra quilombola do território quilombola do Chumbo, em Poconé, Mato Grosso.

Para tal, aborda escrevivências que narram o acesso ao ensino médio, passam à graduação e, posteriormente, à pós-graduação. O recurso às escrivências permite a inscrição das marcas de pertencimento etnico-racial e de gênero (Cortez, 2018).

POR QUE ESCREVIVÊNCIAS?

A escrevivência traz à tona as histórias que não querem ser ouvidas, lidas, mas que precisam ser contadas. E é diferente quando alguém de fora pesquisa, pois vai produzir um conhecimento não necessariamente implicado com a comunidade.

A escrevivência permite colocar minha própria história junto com as das outras mulheres, sendo uma história de todas que se amplia. Isso reafirma o compromisso ético com a pesquisa e com as pessoas que participam dela. A escrevivência nos possibilita reescrever novas histórias de um mundo mais diversificado, plural e respeitoso.

Nesse processo, para mim, a escrita tem sido libertadora e, por várias vezes, tive que parar de escrever para respirar, pois a emoção tomava conta do meu ser. Eu, jamais poderia imaginar que através da escrita poderia conter tantas lágrimas lembrando do passado com mais leveza, clicando a tecla dos botões do computador.

Foi libertador poder esvaziar, através da escrita, contando minha vivência, principalmente a vivência acadêmica que tem outro jeito de escrever, que eu achava que era o correto.

Compartilho o sentimento de escrever com Conceição Evaristo (2005, p. 202):

> Gosto de escrever, na maioria das vezes dói, mas depois do texto escrito é possível apaziguar um pouco a dor, eu digo um pouco... Escrever pode ser uma espécie de vingança, às vezes fico pensando sobre isso. Não sei se vingança, talvez desafio, um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, executar um gesto de teimosia esperança. Gosto de dizer ainda que a escrita é para mim o movimento de dança-canto que o meu corpo não executou, é a senha pela qual eu acesso o mundo.

Escrever as vivências possibilita um encontro consigo, ao mesmo tempo que é uma forma de libertar uma dor que é coletiva, de tudo aquilo que nos antecedeu. Aos poucos vai se esvaziando as angústias como forma de desabafo em um papel em branco, esvaziando o pensamento daquilo que ficou em silêncio.

Glória Anzaldua (2021, p. 169-170) também fala sobre essa potência da escrita:

> [...] mesmo quando escrevo sobre coisas boas, as alegrias – a dor e a alegria chegam juntas. Escrever é como pular de uma montanha. É abrir seu estômago e examinar suas entranhas e dizer às outras pessoas: 'Esse pedaço de víscera é sobre aquele tempo tal e tal coisa [...]' [...] Outra motivação para curar as feridas – o que necessitava abrir as feridas de novo. É por isso que afirmo 'ferir é uma cura profunda.

Ela diz que "ao mesmo tempo em que escrever e falar funcionam como válvula de escape, também são ações políticas que brotam do impulso de subverter, resistir, educar e promover mudanças" (p. 152). A escrita é, portanto, uma ação política, de modo que é importante para quem escreve situar seu ato.

Embora seja necessário coragem para falar de direitos conquistados sendo negados, silenciados aos quilombolas, a escrita é libertadora, pois nos permite relatar nossas dores sangrentas como forma de alívio e que nossos gritos, possam ecoar através dela. É fundamental abrir essas feridas para serem tratadas e curadas profundamente.

Através dos textos de mulheres como Conceição Evaristo e Lélia Gonzalez, foi possível entender o quanto a mulher negra tem resistência, resiliência e capacidade de escrever rompendo com o lugar que normalmente nos é reservado, quebrando barreiras elitizadas para sermos também reconhecidas como escritoras e pesquisadoras. Assim, apresento minha escrevivência enquanto pesquisadora quilombola.

ALUNA, PROFESSORA E PESQUISADORA.

Na comunidade quilombola do Chumbo, existe uma escola municipal em condições estruturais precárias com o nome da padroeira da comunidade, Nossa Senhora Aparecida do Chumbo. Lá funciona apenas o ensino fundamental, do 1º ao 9º ano. Foi nela que estudei toda minha infância. Na época não se falava educação infantil e sim pré-escolar, até terminar o ensino fundamental II.

Lembro de Ana Luiza, minha primeira professora, ela nos levava no único córrego da comunidade para pegar argila e ao longo do caminho íamos brincando todos de mãos dadas, comendo frutas silvestres encontradas pelo caminho, algodão doce, cajuzinho do cerrado, bocaiuva, jenipapo, marmelada e jatobá. Ao retornar para sala de aula com argila nas mãos, trabalhávamos com arte dentro da sala. Fazíamos colar, anel, casinha e moldava toda família com argila. Escrevendo, lembrei de cada detalhe das aulas do lugar onde sempre se sentava no chão com os coleguinhas moldando barro.

Atualmente, a escola é vista como uma das maiores escolas municipais da zona rural de Poconé, por ser em uma comunidade centralizada. Por isso ela recebe alunos de todas as redondezas, quilombolas, assentados, fazendeiros e comunidades tradicionais. Os professores, alguns são da própria comunidade, e outros da zona urbana.

Ao concluir os estudos fundamentais tínhamos que ir para a cidade Poconé, a 36 km de distância, para dar continuidade aos estudos. Ou seja, o ensino médio, na época, em 1990, era habilitação em magistério. O meio de transporte para os estudantes era literalmente uma caçamba de lixo. Um caminhão da prefeitura que fazia a coleta da cidade e vinha nos buscar, várias vezes ainda com resíduo de lixo. Além disso, passávamos fome, frio, chuva e o sol escaldante na cabeça. No inverno, no frio doído, a gente sentava e se aproximava um ao lado do outro para se aquecer amenizando o frio e o vento.

Lélia Gonzalez também fala sobre o lugar da mulher negra na formação da sociedade brasileira. Porém, somos vistas pela lógica colonial e julgada como incapaz de pensar, de falar, pois sempre querem falar por nós dizendo que não temos fala própria. E é nesse sentido que o lixo vai falar numa boa.

Andando na caçamba de lixo passei por situações quase impossíveis de suportar, enfrentando as discriminações e desigualdades jamais verbalizadas. Mas só agora, após trinta anos, é possível escrever esse silenciamento que ganha uma voz inédita através da escrita. Uma escrita que nos fortalece para prosseguir como mulher negra nessa sociedade egoísta e sexista que sempre nos oprimiu.

Ao concluir o ensino médio, a intenção e a esperança de trabalhar na própria comunidade foi frustrante. Acredito que por ser negra, não era vista, nem lembrada e tínhamos que implorar por uma vaga como professora. E com o mesmo grau de escolaridade que nós, os professores brancos continuavam vindo da cidade. Era revoltante. O órgão público patriarcal tem que "simpatizar" com a pessoa, caso contrário, diz que não tem vaga.

Entendemos que isso tem um nome: racismo. É naturalizado o racismo e concordam com a ideia de que negro não sabe falar e pensar, principalmente os que tem a cor de sua pele em evidência. Percebe-se que o racismo está embutido mesmo na própria fala, nas negativas de vagas de professor.

A ENTRADA NA UNIVERSIDADE.

Consegui vaga como professora na comunidade e senti a importância e necessidade de continuar os estudos. Iniciei uma graduação em Pedagogia na Universidade de Várzea Grande (UNIVAG). Desta vez, o desafio se tornou maior. Como ir para uma cidade onde não conheço ninguém? Qual ônibus pegar para chegar até a universidade? Onde dormir? Enfrentei o medo, a insegurança e fui em busca de realizar o meu tão sonhado nível superior, sozinha com Deus e com apoio do meu esposo.

Após três meses de estudos, descobri que estava grávida, fiquei muito feliz com a notícia, pois não conseguia engravidar. Só foi possível com tratamentos e o resultado aconteceu enquanto estava estudando.

Diante da notícia da gravidez, fiquei confusa se continuava ou desistia de estudar, os dois eram muito importantes para mim. Minha família, sempre diz que sou corajosa, eu também acredito nisso e resolvi prosseguir com os dois, mesmo sabendo que não seria fácil.

Às vezes, na hora do almoço, comia um pão de queijo e um suco de laranja, nem sempre tinha condições de comprar marmitex. Minhas colegas começaram a perceber que eu não estava me alimentando como deveria e começaram a levar comida. Jamais poderia comentar

essa situação com meu esposo. Por mais que eu tinha seu apoio, seria um absurdo para ele eu aguentar isso e não permitiria eu passar por tudo isso grávida.

Para entrar na universidade sempre dava um jeitinho para driblar aquela bendita roleta, pois só entrava quem estava com mensalidades em dias ou fossem negociar e em cada uma delas havia um segurança. Até que um dia fui pega por um deles e fui impedida de entrar.

Aqui retomo as palavras de Lélia Gonzalez (1979): "o lixo vai falar numa boa".

Em 2019, houve uma injustiça e fui desrespeitada, com nossos direitos violados. Em um edital que me assegurava vaga por lei por ser quilombola, fiquei de fora da escola e outra professora não quilombola foi atribuída.

Fui em busca dos meus direitos e comecei a reivindicar o que a lei me assegura enquanto quilombola, infelizmente sem sucesso. Mas a batalha não estava perdida, pedi ajuda para Benedita Rosa, uma companheira militante quilombola, e ela se disponibilizou a me ajudar. Foram várias idas e vindas na assessoria pedagógica que sempre dificultava para que nós desistíssemos, mas isso não aconteceu.

Com todos os documentos em mãos, a assessora entra em uma sala com seus funcionários fecha a porta e manda a gente aguardar. Após alguns minutos, mandou a gente entrar e estavam todos sentados ao redor de uma mesa com a cara feia para o nosso lado com intenção de nos intimidar. Com as portas fechadas, começaram a nos intimidar, falando alto que estava tudo certo naquele edital e que tinha um advogado presente para responder, um homem branco de olhos azuis.

"A primeira coisa que a gente percebe nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais que viver na miséria" (Gonzalez, 1979, p. 264). Mas a gente não se calou, fomos fortes e firmes com eles. Só fomos escutados, depois que minha companheira de luta dos movimentos sociais disse: "sou negra doutoranda e sei muito bem o que estou falando".

Naquele momento, houve um silêncio na sala e a troca de olhares entre eles dizia algo. Pediram que a gente retornasse após almoço e saíram para almoçar. Foi aí que o tal advogado, educadamente, pediu

que eu preenchesse uns documentos e aguardasse. A situação foi revertida após muitas lutas.

Conceição Evaristo (2010) fala em diversos depoimentos sobre a importância da obra de Carolina Maria de Jesus, para pensar a escrita da mulher negra. "A favelada do Canindé criou uma tradição literária" e exerceu não só sobre ela, mas sobre sua mãe, uma grande influência. Ela conta que sua família lia a obra de Carolina "não como leitores comuns, mas como personagens das páginas de Carolina. A história de Carolina era nossa história" (Evaristo, 2010, s/p). Além de referir-se à identificação com a experiência de Carolina de Jesus por ser uma mulher negra e moradora de favela que escreveu literatura, Evaristo ressalta o significado por trás dessa da escrita:

> Quando mulheres do povo como Carolina, como minha mãe, como eu também, nos dispomos a escrever, eu acho que a gente está rompendo com o lugar que normalmente nos é reservado. A mulher negra, ela pode cantar, ela pode dançar, ela pode cozinhar, ela pode se prostituir, mas escrever, não, escrever é alguma coisa...é um exercício que a elite julga que só ela tem esse direito. Escrever e ser reconhecido como um escritor ou como escritora, aí é um privilégio da elite" (Evaristo, 2010, s/p).

Essa relação com a escrita que Evaristo tem, me fez lembrar o que estava adormecido em minha memória. E ao escrever, aos poucos, a memória vai voltando ao passado, embora nem sempre é possível escrever aos mínimos detalhes, "pois a nossa memória poderá esquecer coisas que aconteceram há alguns minutos" (Santos, 2013).

Nesse resgate pela escrita, lembrei que, quando comecei a estudar na pós-graduação, as aulas eram online por causa da pandemia de Covid19. Isso foi no primeiro semestre e eu não consegui a bolsa de estudos.

No último dia de aula do primeiro semestre recebo a notícia do professor que tinha uma boa notícia para mim, eu não tinha noção do que poderia ser, fui contemplada com a bolsa de mestrado. Descobri que ler e escrever é caminhar, deixar a nossa mente falar.

A MULHER NEGRA NA ACADEMIA.

Em 2023, tive a oportunidade de participar em um congresso onde o tema era racismo e o tempo de fala para cada pessoa era de 6 minutos. A mesa foi composta pela maioria de pessoas brancas e apenas eu e outra colega éramos negras.

As mulheres brancas falaram por 30 trinta minutos como se elas estivessem naquele lugar de fala, esquecendo que nós duas mulheres negras buscamos o mesmo direito de fala. Quando chegou nossa vez, disseram que tinham encerrado a reunião devido ao tempo esgotado.

Audre Lorde (2019) faz uma reflexão muito interessante ao questionar depois de quinze anos de movimento de mulheres ainda ouvindo em universidades perguntas do tipo "como vamos abordar as questões do racismo? Nenhuma mulher negra compareceu." Ou o outro lado dessa moeda: "Não temos ninguém no nosso departamento que seja capacitado para ensinar essas obras". A autora se questionava se o racismo é um problema das mulheres negras e se só elas podem discutilo.

Desta forma, Lorde (2019), vem nos relatando que a história de luta por espaço de poder tem enfrentado a discriminação racial e todas as formas de exploração e opressão. Pensar o racismo em todos os âmbitos sociais é ter um olhar crítico sobre o legado do processo escravista no cotidiano e refletir sobre a falsa democracia racial presente no trabalho, nos espaços educacionais e outros.

"Se as mulheres brancas na academia querem realmente dialogar sobre racismo, será preciso que elas reconheçam as necessidades e as condições de vida das outras mulheres". Um exemplo, quando uma mulher diz "Eu não posso pagar por isso", ela pode estar dizendo que fez uma escolha sobre como gastar o dinheiro que tem disponível. Mas quando uma mulher, que recebe auxílio do governo, diz "Eu não posso pagar por isso", ela quer dizer que está sobrevivendo com uma quantia que mal garantiria sua subsistência.

Audre Lorde (2019, p. 143) afirma que:

> Grande parte da história ocidental europeia nos condiciona a ver as diferenças humanas como oposições simplistas. Em uma sociedade em que o bom é definido em relação ao lucro, e não a necessidades humanas, deve sempre existir um grupo de pessoas que, mediante a opressão sistemática, pode ser levado a sentir disponível, ocupando o lugar do inferior desumanizado. Nessa sociedade, esse grupo é formado por pessoas negras do Terceiro Mundo, pela classe trabalhadora, pelos idosos e pelas mulheres.

Segundo a autora Lélia Gonzale (2019, p. 262), o lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós, o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Sabemos que os lugares designados às mulheres negras é um cenário mundial quando se trata do desemprego, falta de moradia, entre outros fatores que afetam as mulheres negras por serem elas estarem sempre na ponta da desigualdade social. No Brasil as mulheres negras são as principais vítimas do feminicídio, sempre ocupando lugares opostos com baixa remuneração

Para Mary Garcia Castro (2019, p.238), é fundamental ressaltar que a mulher negra no Brasil enfrenta constantemente essa desigualdade social por conta da cor de pele, direitos violados sem dignidade de viver uma vida plena. O peso do racismo contada pela história contribuem para discriminação na sociedade, fortalecendo o pensamento das mulheres negras em se casar com homens brancos com intuito de clarear a pele dos filhos evitando humilhações “racismo” que tem sentido na vida cotidiana. A mistura miscigenação é bem presente na comunidade do Chumbo devido a implementação da usina misturando as mulheres quilombolas que se casaram com outros povos misturando raça e cor no clareamento de pele.

De acordo com Lélia Gonzalez (1979) o racismo no Brasil é algo cultural estrutural. Estamos vivendo um momento muito importante, época de eleições, onde a mulher negra clama por um espaço de poder parlamentar na sociedade brasileira dentro da política partidária, aquelas que resistem a rejeição e permanecem na política para

conquistar espaço de poder, muitos delas são ameaçadas intimidadas pelo patriarcal a qual sempre dominou esses espaços.

É importante salientar Beatriz Nascimento (2019, p. 284), que devido ao caráter patriarcal e paternalista, atribui-se à mulher branca o papel de esposa e mãe, com a vida dedicada ao seu marido e filhos. Deste modo, seu papel é assinalado pelo sócio, mantendo-se amada, respeitada e idealizada naquilo que o ócio lhe representava como suporte ideológico de uma sociedade baseada na exploração do trabalho [e da pessoa] de uma grande camada da população.

Para Lélia Gonzalez (2019, p. 269), é nesse cotidiano que podemos constatar que somos vistas como domésticas. Melhor exemplo disso, são os casos de discriminação de mulheres negras da classe média, cada vez mais crescentes.

Essa realidade é muito comum tanto nos territórios urbanos, quanto no rural as mulheres além de trabalharem na roça tem as "obrigações" domésticas a serem cumpridas. Essa discriminação da desigualdade social, comparando a mulher branca são diferenças que acontecem pela cor da pele. São resultados da classe social da qual pertencemos.

Beatriz Nascimento (2019, p.292) relata que, nas camadas mais baixas da população, cabe à mulher negra o verdadeiro eixo econômico onde gira a família. Essa família, grosso modo, não obedece aos padrões patriarcais, muito menos aos padrões modernos de constituição nuclear. São da família todos aqueles (filhos, maridos, parentes) que vivem as dificuldades da extrema pobreza.

Ao percorrer a leitura de Beatriz Nascimento, revive a minha memória, onde tive oportunidade de presenciar situações pela qual a intelectual Beatriz traz nos debates. Fui professora por muito tempo na EJA (educação de jovens e adultos), nós professores da comunidade do Chumbo, íamos até as comunidades dos alunos para conhecer a realidade e os percursos, tendo que andar até 40 km dentro do ônibus. Muitos deles, tanto homens quanto mulheres, chegavam cansados em sala de aula por ter o dia árduo de trabalho nas lavouras dos fazendeiros e a noite tinham que estudar.

Nesse sentido, o território vive sob o "controle" do patriarcado por pensar tudo que tem graças aqueles os que "controlam" por ser visto como "bonzinhos" eles sempre nos ajudaram. Ou seja, essas famílias não oferecem menores riscos para o patriarcado opressor e, muito menos, possibilidades de se impor qualquer opinião que pertence a sociedade pois, suas existências para alta sociedade patriarcal modernos, são inexistentes.

"ESFORÇO" E "DESVANTAGEM ETERNA": A PRODUÇÃO DA DÍVIDA INFINITA.

Por mais que a mulher negra consiga se "esforçar" para estudar e adquirir conhecimentos, ainda assim, continua em desvantagem.

O trabalho doméstico é exaustivo e cansativo, porém, é um trabalho não valorizado independente de classe social, é constantemente repetitivo, todos os dias são as mesmas coisas. De acordo com Angela Davis (2016), quando o trabalho doméstico não é feito automaticamente, os olhos chamam atenção devido a casa está desorganizada.

Ao longo da história do país, a maioria das mulheres negras trabalham fora de casa. No período da escravidão, as mulheres trabalhavam arduamente ao lado de seus companheiros nas lavouras de algodão e tabaco, e, quando a indústria se transferiu para o Sul, elas podiam ser vistas nas fábricas de tabaco, nas refinarias de açúcar e até nas serrarias e em equipes que forjavam o aço para as ferrovias. Angela Davis (2016, p.220).

Segundo as mulheres quilombolas do Chumbo, sempre trabalharam na lavoura desde infância durante a juventude e após o casamento sempre trabalharam na roça ao lado do companheiro de igual para igual, seja no roçado com as ferramentas machado, foice, enxada ou no plantio, para finalizar e para finalizar os trabalhos com serviços domésticos. Com o passar do tempo, com a chegada da usina de álcool de cana as terras são vendidas e passam a trabalhar na lavoura de corte de cana sendo ainda, mais cansativo devido o ganho salarial era de acordo com a produção.

Durante minha escrita, tenho refletido, tentando compreender a sociedade em diferentes situações que tem atravessado meu corpo sonegado de direitos. O mestrado me proporcionou momentos de risos, alegria e descontração em ouvir e reviver histórias encantadoras contado pelos nossos ancestrais da comunidade. Percebo que não sou mais a mesma de antes, tenho me dado conta que o mestrado tem me proporcionado novas formas de pensar e ver uma sociedade de forma circular motivando curar feridas sangrentas.

Diante dessa situação, sabendo que é comum a população negra ser impedida de acessar esses espaços e que isso é naturalizado, essa reflexão me trouxe à tona não só o mestrado, como toda minha vida acadêmica. Raramente se vê professores negros nos espaços considerados lugares de fala nas universidades, nos meios de comunicação.

Segundo a autora Djamila Ribeiro (2019), em uma sociedade brasileira de herança escravocrata pessoas negras vão experienciar racismo do lugar de quem é objeto deste sistema de opressão. Porém, pessoas brancas vão experienciar do lugar de quem se beneficia dessa mesma opressão. Portanto, os grupos podem e devem discutir essas questões, mas falarão de lugares distintos. Deste modo, todos podem falar de lugar de fala mais a partir do seu lugar em que está inserido na sociedade. Uma forma de mudar isso é fortalecer o conhecimento dentro da própria comunidade.

No dia 14 de setembro de 2023, fui convidada pela professora Fabiana do 8º ano para falar da importância dos saberes medicinais das mulheres quilombolas da comunidade, o quanto é fundamental para toda a sociedade. A comunidade escolar sabe que sou mestranda e pesquiso a própria comunidade, relatando a historicidade e vivências da população negra quilombola do Chumbo

Quando cheguei na sala de aula a diretora já estava tentando instalar o retroprojetor e me acolhe com um abraço carinhoso. Os estudantes, vieram ao meu encontro pois, foram meus alunos na educação infantil, uns me abraçavam, outros pediam benção.

Quando comecei a passar os slides, foi aquele silêncio total, eles ficaram atentos prestando atenção em tudo que eu falava. Falei de uma

forma acessível para que pudessem participar se tornando a aula mais dinâmica.

Fiz algumas provocações como por exemplo quem é que já tomou algum tipo de chá preparado pela mãe, vó, tias e vizinhos todos levantaram as mãos e disseram que têm plantas medicinais nos quintais, algo muito comum nas comunidades tradicionais por sabermos que são os que nos socorre nos momentos de aflições, dor e angústias. Uma das alunas, Jéssica, deu testemunho de que já foi curada pelas plantas medicinais com dores no estômago, dor de cabeça, febre e dor no corpo. Os chás e banhos preparados pela mãe foram fundamentais na contribuição da cura.

Percebi que as crianças também conheciam pelo menos uma espécie de planta, arruda, boldo, hortelã entre outros. Porém, é preciso que a escola seja um lugar atrativo, acolhedor desse saber, fortalecendo a participação da comunidade dentro da escola ensinando a ressignificação dos saberes populares, como uma reivindicação da memória de luta e produzindo um outro diálogo com o passado e com a história.

Para Gessiane Nazário (2021, p.64), "a escola quilombola precisa tocar as pessoas. A comunidade precisa sentir vontade de estar nela, caso contrário não será uma escola quilombola". Deste modo, reafirmando o que foi dito anteriormente, a escola da comunidade do Chumbo não é quilombola devido "certas" resistências de gestores, mas os estudantes presentes nela sim.

Nesse sentido, Nazário (2021, p. 64), trazendo Paulo Freire, diz que "a escola é uma construção com as pessoas e não para as pessoas". Escola Quilombola é um lugar no qual os estudantes e seus responsáveis se sentem acolhidos para participar das decisões que organizam a escola e o seu currículo".

A Educação Quilombola, citada pela autora Nazário (2021), deixa evidente a importância da educação quilombola no espaço escolar, onde, a comunidade possa interagir e sentir, acolhido pela comunidade escolar, incluindo os ancestrais na transmissão dos saberes popular, caso isso não aconteça não será considerado educação quilombola.

Na comunidade escolar do Chumbo é muito frequente a presença da comunidade no ambiente escolar passando seus saberes como confeccionar bonecas abayomi, máscaras africanas, presenciando confecção da viola de cocho o siriri, cururu como preparar os chás, banhos sempre contando suas histórias de vida e saberes para as vindouras na educação escolar do Chumbo.

Lendo Djamila Ribeiro (2019), surpreendo-me com algumas reflexões que venho fazendo ao longo da minha escrita. Os incômodos que tanto me angustia foi possível ter resposta lendo seu livro, compreendendo como se opõem homens negros e mulheres negras neste País.

Ela faz uma pergunta que nos ajuda a refletir: "quantas autoras e autores negros, os leitores e leitoras, que cursaram a faculdade, leram ou tiveram acesso durante o período da graduação? Quantas professoras ou professores negros tiveram? Quantos jornalistas negros, de ambos os sexos, existem nas principais redações do país ou até mesmo nas mídias ditas alternativas?" (Ribeiro, 2019, p.63).

A autora chama atenção para uma reflexão a qual eu venho observando e questionando ao longo da minha trajetória como pesquisadora. Durante meu percurso nas aulas de mestrado sempre cheguei cedo na universidade e ficava observando e questionando comigo mesma, como é naturalizado ver mulheres negras limpando banheiro, sendo a doméstica sempre destinados aos trabalhos inferiorizados.

Podemos dizer que não estão porque não querem, espaços tem para todo mundo. Penso que muitos gostariam de estar nesses espaços, mas entre estudar e colocar comida na mesa, como forma de sobrevivência para ele, compensa mais ter comida na mesa do que estudar, esses fatores acabam contribuindo com a evasão escolar.

Os quilombolas carregam consigo, e ainda praticam, os costumes de seus antepassados, entre esses costumes encontra-se a prática do uso das plantas medicinais como uma alternativa para as curas e tratamentos de suas enfermidades. "Os habitantes das comunidades conhecem perfeitamente as ervas que utilizam, sabendo inclusive as enfermidades para a qual a planta é utilizada" (Sales *et al*., 2009).

Vê-se que o uso popular de plantas medicinais é uma prática antiga, que tem sido propagada oralmente por sucessivas gerações,

constituindo-se como primeira alternativa para os cuidados primários de saúde.

Atentas a essa produção e propagação de conhecimento, esse artigo tem a finalidade de apresentar como a transmissão de conhecimento oral das mulheres da Comunidade Quilombola do Chumbo – MT operam como potente estratégia de manutenção dos saberes ancestrais, bem como estratégia de enfrentamento aos efeitos nocivos da monocultura de soja em Mato Grosso.

Para isso foram realizadas entrevistas, roda de conversa e registros em diário de campo buscando compor as escrevivências das mulheres do Chumbo e seus saberes medicinais. Todo o trabalho seguiu ancorado nos preceitos éticos de pesquisa junto aos povos quilombolas, com aprovação no comitê de ética, na justa medida que se trata de um desdobramento de pesquisa de mestrado desenvolvida por uma integrante da própria comunidade.

Assim, o texto segue vinculado as vivências da própria pesquisadora quilombola e utiliza a primeira pessoa como recurso de escrita e compartilhamento.

REFERÊNCIAS

ANZALDUA, Gloria. A **Vulva é uma Ferida Aberta e Outros Ensaios**. Tradução de Tatiane Nascimento. Rio de Janeiro: A Bolha, 2021.

CASTRO, Mary G. Mulheres sindicalizadas: classe, gênero, raça e geração na produção de novos sujeitos políticos, um estudo de caso *In*. HOLLANDA, Heloisa B. de. *Et al.* (Org). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

CÔRTES, Marília. **Escrevivencia: a escrita de nós**. In: EVARISTO, Conceição. Fundação Itaú Social, 2018.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira. In: PEREIRA, Edimilson de Almeida (Org.). **Um**

tigre na floresta de signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.
EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza M. de Barros; SCHNEIDER, Liane (Orgs.). Mulheres no mundo: etnia, marginalidade, diáspora. João Pessoa: Ideia Editora, UFPB, 2005.
GONZALEZ, Lélia. **Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher.** Comunicação apresentada no 8º Encontro Nacional da Latin American Studies Association, Pittsburgh, abril de1979. Disponível em: < https://coletivomariasbaderna.wordpress.com/wpcontent/uploads/2012/09/cultura_etnicidade_e_trabalho.pdf >.
GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Cumé que a gente fica? *In*. HOLLANDA, Heloisa B. de. *Et al.* (Org). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.
LORDE, Audre. Irmã outsider/ tradução Stephanie Borges.-1. Edição.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. Disponível em: < https://pt.scribd.com/document/510689789/LORDE-A-Irma-outsider >.
NASCIMENTO, Beatriz. A mulher negra no mercado de trabalho *In*. HOLLANDA, Heloisa B. de. *Et al.* (Org). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.
NAZARIO, Gessiane. A jornada como artefato de formação política e intelectual *In*. SILVA, Givalna M. da; SILVA, Romero A. de A.; DEALDINA, Selma dos S.; ROCHA, Vanessa G. da. (org,) **Educação quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos**. São Paulo: Jandaíra, 2021.
RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala.** São Paulo: Pólen, 2019
Sales, G. P. D. S.; ALBUQUERQUE, H. N.; CAVALCANTI, M. L. F. Estudos do uso de plantas medicinais pela comunidade quilombola Senhor do Bonfim-Areia-PB. **Revista Biologia e Ciências do Terra**, Aracaju, Suplimento Especial, 2009.

SANTOS, Myria S. dos. **Memória coletiva e identidade nacional**. São Paulo: 2013

Breves problematizações acerca da formação em psicologia e sua relação com a educação no contemporâneo

Ian Teixeira de Carvalho

Valber Luiz Farias Sampaio

Cyntia Santos Rolim

Andreza Tayná Alves Cardoso

Flávia Maia Fernandes

Giuliana Castro Lucas

Luísa Lauande Farias

INTRODUÇÃO.

A relação entre o saber psicológico e a escola no Brasil demarca seu início no século XIX, com pesquisas voltadas às produções de Stanley Hall advindas dos Estados Unidos, mas que também se sobressaiam os estudos europeus com concentração à Psicologia Francesa que demarcava estudos direcionados aos alunos que possuíam "necessidades escolares especiais" – denominação utilizada à época (Barbosa e Marinho-Araújo, 2010).

Nesse ínterim, a Psicologia foi se aprimorando em suas técnicas e práticas, margeando o uso intenso de instrumentos de métricas e classificações psicológicas – principalmente até 1930; estudos sobre deficiência mental em ambientes escolares – com Binet e Simon; o processo de caráter clínico (*Ibid*, 2010); e, posteriormente, com discussões sobre fracasso escolar, participação social, ensino-aprendizagem, o desenvolvimento humano em seu caráter integral, dentre outros.

Igualmente, a história e trajetória da Psicologia são marcadas por lutas diante das intensas transformações sociais, culturais e políticas. Neste mesmo momento, ainda no século XX, as abordagens psicológicas abandonam concentrações de estudos em aspectos individuais – marcas iniciais 'dessa Psicologia'. A partir desse novo momento, outros aspectos passam a compreender os sujeitos, tais como a formação cidadã, a inclusão, as alteridades, todos elementos próximos aos princípios dos Direitos Humanos. Mas como desenvolver tal perspectiva diante de uma formação? Algumas entidades iniciam fortes movimentos para o desenvolvimento desse objetivo, como o sistema conselhos (Conselhos Regionais de Psicologia – CRP's e Conselho Federal de Psicologia – CFP) e a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – ABEP.

No que tange ao contemporâneo, há intensa organização mercadológica em torno da educação, mas sobretudo da Psicologia – intensificada com o debate da saúde mental desde o período da pandemia da COVID-19. Nesse sentido, identifica-se um intenso crescimento dos cursos no território brasileiro enquanto uma encomenda neoliberal (Santos *et. al*, 2021). Mas como estão sendo realizadas tais formações, sobretudo na região amazônica – dotada de singularidades? A formação dos psicólogos tem sido predominantemente centrada em modelos clínicos tradicionais, com pouca ênfase nas práticas educativas e/ou comunitárias. Essa 'abordagem' limitada contribui para que profissionais ingressem em ambientes laborais, sobretudo nas políticas públicas de caráter educacional, sem o preparo necessário para compreender e intervir nas dinâmicas escolares, que envolvem questões pedagógicas, emocionais, culturais, sociais e políticas.

Nesse sentido, como destaca Souza (2020), é fundamental que os currículos dos cursos de Psicologia sejam reformulados para contemplar as especificidades da prática escolar, promovendo uma formação crítica, intersetorial e alinhada à realidade brasileira. No entanto, o que se assiste é uma lógica que produz formações tecnicistas e descontextualizadas das realidades e dinâmicas sociais. Assim, questionar a formação em Psicologia diante do possível preparo às realidades educacionais nos dias atuais também corresponde a uma responsabilidade diante de uma educação/formação de qualidade, mas também do alinhamento aos princípios dos Direitos Humanos, como bem versa o Código de Ética do Profissional da Psicologia – CEPP (CFP, 2005).

Isso ocorre diante de elementos básicos que fazem parte tanto da produção de dinâmicas sociais respeitosas e menos desiguais, quanto da valorização da diversidade, da democracia, da participação social, da inclusão, da construção de processos educativos que respeitem as singularidades dos indivíduos, fortaleçam a convivência social e favoreçam o desenvolvimento de uma cultura de direitos, cidadania e justiça social.

Destarte, tais inquietações moveram a produção deste breve estudo que tem como objetivo problematizar a formação em Psicologia – sobretudo diante da região amazônica – direcionada à uma prática no âmbito escolar no contemporâneo. Dessa forma, partiu-se de um ensaio temático que questiona pormenores desta formação, a partir de um caráter crítico fundamentado em estudos da Psicologia Social, divido em três *eixos inquietantes*. Primeiramente, trazendo um caráter histórico da Psicologia no âmbito da educação; posteriormente, está disposto diante da problematização acerca da formação em Psicologia; como terceiro ponto, apresenta-se desafios como (des)valorização profissional, estruturas e contextos como aspectos éticos e compromissados da Psicologia.

PARA INÍCIO DE CONVERSA: UM POUCO DE HISTÓRIA.

A sociedade brasileira passa por um intenso momento de transformações sociais que impactam diretamente na educação, tal como a

prática da Psicologia nas escolas. Assim a Psicologia Escolar e Educacional ocupa um lugar estratégico para a compreensão dessas mudanças e possíveis desagues dos processos de ensino e aprendizagem, mas também diante das dinâmicas sociais.

Mas como considerar uma prática tão significante em ambientes que não favorecem tais práticas? Coadunados ao antropólogo Darcy Ribeiro quando afirma que "*a crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto*", consideremos a realidade desta estrutura educacional que apresenta graves problemáticas enquanto latências que são consequências de decisões políticas inúmeras e não meras falhas acidentais. Para o antropólogo, quanto menor a possibilidade de criticidade produzida diante da sociedade, maior a possibilidade de manutenção social por parte das elites, demarcando assim a desigualdade como engrenagem das relações no Brasil (Ribeiro, 1986).

Nesse sentido, cabe a reflexão de contextos sociais e políticos como elementos-chave para identificarmos processos que favorecem a manutenção de determinados contextos e grupos sociais. Assim, demarcou-se historicamente a década de 1962 enquanto fundante deste estudo, onde o território brasileiro passava por um momento significante diante do surgimento/legitimidade de uma ciência psicológica em seu território com o objetivo de formar seus discentes a partir de um panorama singular, galgado em suas raízes: surge aqui a Psicologia Brasileira.

Foi através da lei nº 4.119/1962, que a Psicologia foi reconhecida como profissão no Brasil, estabelecendo suas bases para uma formação acadêmica e o exercício profissional do psicólogo mais sólido, respeitando o contexto brasileiro e tendo a possibilidade de desenvolvimento mais efetivo de ciência apropriando-se de sua realidade como campo teórico e prático. Afinal, neste período, ainda predominava-se uma ciência com perspectiva voltada à avaliação psicológica/psicometria e à adaptação de indivíduos aos diversos espaços institucionais, tais como os espaços escolares. No entanto, a abertura à denominada Escola Nova produzia uma emergência de perspectiva que diferenciava-se dos ditames anteriores.

Suas tensões iniciais estavam em torno de uma forte influência de modelos norte-americanos, às individualizações de questões escolares – sem levar em consideração contextos e suas desigualdades –, e a busca por técnicas de ajustamentos. Ou seja, os marcadores sociais não eram levados em consideração, atribuindo-se o fracasso escolar aos 'déficits', reforçando práticas excludentes (Patto, 1984).

Anos mais tarde à sua regulamentação, a arbitrariedade tomou conta da gestão do território brasileiro com a ditadura militar brasileira, colocando a Psicologia em contradição, na medida em que alguns/mas profissionais – psicanalistas e psicólogos/as – atuavam em consonância com alinhamentos de controle social e práticas de tortura (Lima, 2021; Pereira *et. al*., 2025), tais como outros grupos buscavam trabalhos comunitários na valorização do coletivismo e no reconhecimento de que o modelo de governo adotado produzia sofrimentos diversos a partir de domínios e medidas violentas.

Neste momento, identifica-se a intensificação do debate sobre o compromisso social da Psicologia, ao mesmo tempo que absorve-se trabalhos de caráter grupal por meio do surgimento de influências da Psicologia Social Crítica, do marxismo e da pedagogia libertadora (Souza, 2010). Ao mesmo tempo que, na educação, as ideias/campos teóricos e práticos de Paulo Freire passaram a influenciar reflexões sobre educação, conscientização e transformação social (Guzzo e Marinho-Araujo, 2011).

Anos mais tarde, com a reestruturação democrática ocorrendo – sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988 – a Psicologia passou a aprofundar suas práticas, sobretudo ligada à escuta de demandas e na promoção da participação social ativa junto aos movimentos sociais e ambientes comunitários, tendo algumas tensões superadas com a experiência dos anos anteriores. Dentre elas, ultrapassa-se a perspectiva de problemáticas individualizantes, a construção de um fazer psicológico que se baseia no cuidado comprometido com a cidadania, o questionamento de práticas que favoreciam o preconceito, a discriminação, dentre outros.

Não obstante, neste momento também emerge a necessidade de defesa à democratização do acesso à educação e à saúde no Brasil, o

que favoreceu a abertura de estratégias de ações e serviços na sociedade através das políticas públicas, inserindo a Psicologia como saber necessário ao desenvolvimento social, entre o cuidado e proteção de uma sociedade.

Ressalta-se também que os Direitos Humanos ganharam 'outra roupagem' a partir da década de 80. Assim, as políticas públicas são implementadas fortemente alinhadas com tais diretrizes, sobretudo a educação, que deixa de ser vista apenas como espaço de transmissão de conteúdos e passa a ser compreendida como um direito fundamental e um instrumento de inclusão social, exigindo de seus profissionais um caráter crítico de atuação.

Na década de 1990, com as políticas públicas de educação já consolidadas produziram ampliações em seus quadros técnicos, convocando a Psicologia à aumentar a perspectiva de trabalho – agora fugindo da regra professor-aluno, e sim, considerando as relações entre escola, família, professores e contexto social. Nesse sentido, surge o debate sobre a prevenção com fator-chave da atuação da Psicologia nas escolas.

> Para alguns pesquisadores da prevenção (PRILLELTENSKI, PEIRSON & NELSON, 2001; PRILLELTENSKY & NELSON, 2002; PRILLELTENSKY 2003) é preciso que o conhecimento do contexto social seja aprofundado e as condições concretas do desenvolvimento sejam identificadas. Normas culturais e papeis desempenhados por membros das comunidades ou representações de suas instituições, que mantêm as distintas situações do cotidiano devem ser conhecidas em profundidade. Para se conhecer o contexto é preciso, além de uma análise de tudo o que se tem disponível, conversar com as pessoas sobre seus valores e sobre a visão que têm em relação a oportunidades cotidianas e ameaças ao seu bem estar (Guzzo, 2016, p. 16).

Tal conceito adotado diante de uma sociedade marcada pelas várias faces de dominação e violências adota um novo espaço: o de se opor à lógica vigente da ordem social (Guzzo, 2016). Mas para dar conta desse teor profissional, as Psicologia exigem do profissional uma leitura de contextos sociais, históricos e políticos, que remontam a

maneira com a qual esses sujeitos constroem suas relações e assim suas desigualdades e lógicas de domínio.

Refletir sobre as práticas psicológicas no âmbito educacional à época é reconhecer as mudanças práticas que levaram à democratização da escola, a partir de uma educação enquanto construções sociais (Patto, 1990), favorecidas por autoras/es outras/os como Maria Helena Souza Patto, Marilene Proença Rebello de Souza, Yamamoto Oswaldo Hajime, dentre outros. Ressalta-se que diante da relação histórica entre a Psicologia e o território brasileiro, tal perspectiva favoreceu formações que adotavam a ênfase na educação como emergência daquele período, mudando posteriormente para uma formação clínica.

O CONTEMPORÂNEO DA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA.

Sabemos que o território brasileiro possui dimensões intensas comparadas aos demais países, somado a isso, identifica-se como um território colonizado subjetivamente – sobretudo diante do uso da violência em vários processos de dominação. Tais dimensões e contexto histórico impactam diretamente na necessidade de reflexão acerca da diversidade das dinâmicas sociais e suas regionalidades que exigem dos profissionais uma lente crítica frente aos fenômenos emergentes. Nesse sentido, uma formação sólida capaz de instrumentalizar tais práticas urge enquanto necessidade.

Não obstante, tal diversidade e dimensões territoriais produzem uma formação generalista, organizada diante das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), desaguando também diante de uma hegemonia histórica da perspectiva clínica. Esta ênfase orienta discentes para lidar com demandas diversas no âmbito clínico. Mas, questiona-se: essa formação generalista é capaz de dar conta de demais atuações?

O CensoPsi (CFP, 2022) aponta que por mais expressiva que seja a atuação na clínica comparada às demais áreas da Psicologia, a absorção de egressos dos cursos de Psicologia segue direcionando às políticas públicas, sobretudo à saúde e assistência social. No entanto, com a lei de nº 13.935/2019 que estabelece a obrigatoriedade da presença

de psicólogos nas redes públicas de educação básica, resgata-se a necessidade de (re)pensarmos a atuação nas/com escolas já que esta área se torna também uma emergência no presente e uma área em possível ascensão.

Diante desse cenário, e remontando nossa história, é imperativo que o psicólogo atuante nas/com (as) escolas sejam formados/as e reconhecidos/as como um/a profissional crítico/a, ético/a e comprometido/a com os direitos humanos. Sua atuação deve se alicerçar na escuta qualificada, na promoção de ações preventivas, na articulação com outros profissionais da educação – assim como na intersetorialidade – e na construção de espaços escolares mais justos, inclusivos e acolhedores. Os desafios são muitos, mas também são inúmeras as possibilidades de transformação. Para que este profissional possa cumprir plenamente sua atribuição diante da sociedade faz-se fundamental que sua presença nas escolas seja acompanhada de investimento, valorização, regulamentação e, sobretudo, reconhecimento de sua importância no processo educativo.

Tradicionalmente, os currículos dos cursos de Psicologia priorizam uma abordagem clínica, deixando de lado uma formação voltada para outros ambientes – como os das políticas públicas em um 'segundo plano'. Essa lacuna contribui para a perpetuação de um estereótipo reducionista de um profissional como mero 'ouvinte' do sofrimento alheio e, por vezes, produzindo direcionamento individualista de questões complexas e multifatoriais, limitando sua atuação nas escolas. Segundo Bereta *et al.* (2022), há cerca de vinte anos o currículo mínimo está defasado em comparação à realidade, indicando a necessidade de uma formação mais flexível e interdisciplinar que atenda às demandas contemporâneas da prática psicológica nos espaços públicos. Essa constatação é corroborada por Lima e Nunes (2023), que enfatizam a importância de uma formação que prepare o psicólogo para atuar de maneira crítica e transformadora no ambiente escolar. No entanto, muitos egressos das universidades de Psicologia ainda chegam às escolas sem a devida preparação para lidar com as complexidades do ambiente educacional.

Matos (2024) destaca que a Psicologia no âmbito escolar se estabelece enquanto campo científico que objetiva promover articulações de ensino-aprendizagens a partir da reflexão de diversos elementos considerando um caráter integral dos sujeitos envolvidos, ressaltando a importância de uma formação que vá além da clínica – cena tradicional da Psicologia – e considere as especificidades do contexto escolar. Nesse interim, o campo de prática é essencial no processo de formação. Mas o que se identifica é a ausência de estágios supervisionados na área educacional durante a graduação agrava essa situação, deixando os profissionais despreparados para enfrentar os desafios da prática escolar. Tomemos como exemplo as universidades, centros universitários e faculdades de Belém do Pará[25], no norte do Brasil: atualmente possui cerca de 11 opções de cursos em seu território – entre particulares e públicos – e que na prática apenas 3 desses locais possuem atividades de estágio supervisionado em ambientes escolares.

As principais dificuldades identificadas estão em torno, inicialmente, do processo de burocratização de convênios que envolve processos jurídicos lentos e setorizados, mas, principalmente desagua na ausência do cumprimento da lei nº 13.935/2019 que exibe a ausência de um profissional da psicologia contratado num quadro fixo, o que promove a ausência de profissional no local de estágio para acompanhar discentes indo contra as diretrizes do estágio em Psicologia – Resolução CFP 05/2025 e Nota Técnica CFP nº 31/2024.

Não obstante, as habilidade e competências desenvolvidas nas universidades são frequentemente associadas à avaliação psicológica ou à identificação de dificuldades de aprendizagem, limitando o desenvolvimento de práticas e do cuidado neste processo (Tizzei *et. al.*, 2021). Tizzei *et. al.* (2021), apresenta a vivência de estudantes se deparam com demandas educacionais em suas práticas de estágio onde são absorvidos por práticas escusas de realização de avaliação psicológica direcionadas à lógica do fracasso escolar e ao manejo de queixas ligadas ao aprendizado.

[25] O que denominamos de *uma Amazônia* diante da multiplicidade regional e, consequentemente, sua singularidade.

Mais do que tais vivências, o CFP apresenta enquanto competências necessárias, segundo a resolução de nº 23 do CFP (2022):

> a) analisa e propõe intervenções psicológicas em processos de ensino-aprendizagem, de acordo com características de docentes, discentes, normativas e materiais didáticos usados em instituições de ensino e intervenções em processos formativos em outros espaços educacionais;
> b) promove, por meio de atividades específicas, o desenvolvimento cognitivo e afetivo de discentes, considerando as relações interpessoais no âmbito da instituição de ensino, da família e da comunidade;
> c) contribui com a promoção dos processos de aprendizagem, buscando, juntamente com as equipes multiprofissionais, garantir o direito a inclusão de todas as crianças e adolescentes; promovendo ações voltadas à escolarização do público-alvo da educação especial;
> d) avalia os impactos das relações entre os segmentos do sistema de ensino no processo de ensino-aprendizagem e elabora, ouvindo professores e equipe técnica, procedimentos educacionais adequados à individualidade de discentes;
> e) oferece programas de orientação e de escolha profissional;
> f) trabalha de modo interdisciplinar com equipes de instituições de ensino, a fim de desenvolver, implementar e reformular currículos, projetos pedagógicos, políticas e procedimentos educacionais;
> g) usa métodos, técnicas e instrumentos adequados para subsidiar a formulação e o replanejamento de planos escolares, bem como para avaliar a eficiência de programas educacionais;
> h) propõe e implementa intervenções psicológicas junto às equipes das instituições de ensino, a fim de realizar os objetivos educacionais;
> i) orienta programas de apoio administrativo e educacional, bem como presta serviços a agentes educacionais;
> j) atua considerando e buscando promover a qualidade de vida da comunidade escolar, a partir do conhecimento psicológico.
> k) atua nas ações e projetos de enfrentamento dos preconceitos e da violência na escola, orientando as equipes educacionais na promoção de ações que auxiliem na integração família, educando, escola e nas ações necessárias à superação de estigmas que comprometam o desempenho escolar dos educandos (s/p).

Destarte, a atuação eficaz do psicólogo no âmbito escolar requer não apenas habilidades de escuta, mas também competências voltadas para a prevenção, promoção da saúde mental e o desenvolvimento de projetos que envolvam toda a comunidade escolar. Militão, Souza e Costa (2023) exemplificam essa abordagem ao descrever um Plano de Convivência elaborado em uma escola de Salvador, que se configurou como foco de atuação da equipe de Psicologia Escolar. Tais iniciativas evidenciam a necessidade de uma formação que prepare o psicólogo para desenvolver campanhas de combate ao *bullying*[26], abuso sexual, ansiedade, comportamentos autolesivos e suicídio, bem como para promover a comunicação não violenta e a inteligência/maturidade emocional no ambiente escolar. Além disso, é fundamental que o psicólogo escolar atue de forma colaborativa com demais servidores/as – professores/as, gestores/as e famílias, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor em sua integralidade.

DESAFIOS E (DES)VALORIZAÇÃO DA PSICOLOGIA NO ÂMBITO ESCOLAR.

Mesmo considerando avanços significativos proporcionados pelas lutas de entidades da categoria e aspectos legais atuais[27], como a promulgação da Lei nº 13.935/2019[28] (Brasil, 2019), ainda se identifica uma lacuna diante da ausência de profissionais em várias instituições

[26] Utiliza-se essa palavra no teor crítico de sua modalidade. Mas, identifica-se que está produz efeitos genéricos, na medida em que engloba vários tipos de violência em uma só. Acredita-se que seja necessário a nomeação das palavras em sua essência – racismo, transfobia, gordofobia, etc. – na proposição de atuarem em torno destas e não no objetivo generalista.

[27] Antes da legislação, apenas 15,7% das escolas públicas brasileiras podiam contar com psicólogos, segundo dados da Câmara dos Deputados (2023). < https://www.camara.leg.br/noticias/966781-sistemas-de-ensino-precisam-cumprir-lei-e-contratar-psicologos-e-assistentes-sociais-cobram-especialistas/ >.

[28] Legislação que estabelece a obrigatoriedade da presença de psicólogos nas redes públicas de educação básica.

escolares pelos territórios brasileiros. Isso ocorre diante de uma lei que não fora debatida com as gestões nas suas várias esferas. Ou seja, isso ocorre diante sua implementação sem estudos e diálogos técnicos e estratégicos com os territórios.

Não obstante, a principal alegação dessa lacuna está na barreira orçamentária para novas contratações por parte das prefeituras. Em contraponto ao argumento, identifica-se valor discriminado diante do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)[29]. Valor este em que a lei determina que 70% do FUNDEB deve pagar exclusivamente os profissionais da educação básica ainda há divergência diante da disputa jurídica sobre incluir profissionais de psicologia nessa categoria. Órgãos federais de educação defendem que o pagamento fique restrito aos 30%.

A desvalorização do psicólogo escolar no Brasil é uma questão multifacetada, enraizada na falta de clareza sobre seu papel dentro da comunidade educacional, muitos profissionais enfrentam desafios ao delimitar suas funções, o que pode levar à aceitação de atribuições que extrapolam suas competências, como a resolução de problemas administrativos ou disciplinares que deveriam ser gerenciados por outros membros da equipe escolar, o que demonstra a carência de problematização e explanação da atribuição da Psicologia junto às escolas (Aguiar, Yunes e Achkar, 2025). Essa indefinição contribui para a percepção de que o psicólogo é um "coringa" na escola, pronto para assumir qualquer tarefa, o que desvia o foco de suas atribuições essenciais relacionadas ao desenvolvimento emocional e psicológico dos estudantes. Segundo Facci, Urt e Barros. (2018a, p. 46), "[...] o papel do psicólogo escolar acha-se, portanto, mal delimitado e mal definido", o que reforça a necessidade de uma discussão aprofundada sobre suas responsabilidades e limites dentro do ambiente escolar.

Viotto Filho, Salomão e Viégas (2024), em entrevista com Maria Helena Souza Patto, apresentam que esta ausência de saberes mais

[29] Ressalta-se que tal discurso já era realizado há anos atrás, como aponta o texto de Silva Filho (2021).

concretos sobre a atuação da Psicologia no âmbito escolar estaria galgado no passado da Psicologia, sobretudo no trajeto de práticas intensificadas da psicometria.

> Esta confusão existe, é uma confusão já estabelecida e tem muito a ver com a ignorância dos psicólogos sobre o que eles podem efetivamente fazer na sua especificidade profissional. Porque, a partir do momento em que uma certa Psicologia (de aplicação de testes e elaboração de laudos, sempre contrária aos interesses das crianças) foi objeto de crítica, muitas vezes os psicólogos não sabem o que fazer. E nesse sentido, os cursos de Psicologia precisavam se rever, os alunos precisavam ter uma formação muito melhor para lidar com grupos, instituições, seja qual for a instituição, porque temos o psicólogo em instituições hospitalares e em outras instituições, os cursos não trabalham isto tão eficientemente e os psicólogos acabam se perdendo (*Ibid*, 2024, p. 5).

Outro aspecto crítico da desvalorização do psicólogo escolar é a questão da remuneração, especialmente no contexto da gestão pública municipal. Como esta legislação é atual ainda precede de diferenças entre profissionais, ou seja, enquanto professores e outros profissionais da educação frequentemente têm salários assegurados de 'forma plena'/'linear', os/as profissionais da psicologia no âmbito escolar enfrentam barreiras para receber uma compensação justa, proporcional à importância de seu trabalho. Um dos exemplos encontra-se na diferença entre municípios do estado do Pará que possuem uma compensação que difere-se entre as distâncias que possuem como ponto de referência a capital, Belém do Pará. Quanto mais distantes os territórios, maiores os valores.

Essa disparidade é agravada pela ausência de um piso salarial nacional específico para a categoria[30], deixando muitos profissionais à

[30] Apesar do reconhecimento acerca da luta por parte, sobretudo, do Sistema Conselhos com diversos projetos já sendo discutidos, tendo como referência a PL 3.086/2024 (Piso Salarial + Jornada Unificados). O projeto tramita no Senado Federal e encontra-se em análise na Comissão de Assuntos Econômicos (CAE). Por ser uma proposta considerada 'ampla' – que envolve

mercê das decisões das secretarias de educação locais. E, para além deste piso, na região, a ausência de um grupo sindical – que por vezes é confundido com a entidade do Conselho Regional de Psicologia - CRP10 ao qual recai a responsabilidade diante de profissionais, sobretudo que desconhecem sua estrutura e função/atribuição.

Outro ponto está na exposição constante a situações de risco, como o enfrentamento de famílias insatisfeitas com encaminhamentos ou denúncias, e a necessidade de lidar com múltiplas escutas diárias, que exigem deste profissional uma 'resiliência' significativa. Nesse interim, identifica-se documentos oficiais do sistema conselhos, que norteiam tais práticas e conduções como a *Nota Técnica sobre as Atribuições do Psicólogo no Contexto Escolar, Educacional* e o *Código de Ética do Profissional da Psicologia* (CRP6, 2005) e o *Guia para o exercício profissional da Psicologia* (CRP 12, 2024). Mas tais documentos ainda parecem estar distantes de acessos ou de determinadas realidades, onde certa parcela de profissionais não alcança sua utilização adequada ou não acoplam às suas respectivas realidades. Afinal, quem produz tal lacuna, o/a profissional ou as entidades?

Somado à tal realidade, a um esvaziamento de conhecimento técnico no trabalho intersetorial – uma atuação que compreenda realidades e serviços que podem ser alcançados e dinamizados nos enfrentamentos às diversas formas de violências num panorama integral. Um dos pontos que aqui se exibem está em torno do medo de realizar a denúncia, sobretudo diante de possíveis barreiras impostas pelas gestões escolares (CRP 12, 2024) – especialmente na rede privada –, que muitas vezes tentam negligenciar denúncias por conta de impactos de 'marketing' ou possíveis represálias – resolver conflitos internamente para preservar o "nome da instituição", o que decorre, por vezes, gerando assédio moral sobre docentes, psicólogos/as, entre outros sujeitos.

gastos e impactos econômicos diretos às gestões de várias esferas, ela avança em ritmo mais lento e enfrenta resistência no setor patronal.

Por fim, é crucial ampliar a compreensão sobre o papel do psicólogo escolar, que vai além da escuta de estudantes em momentos de 'crise'. Esse profissional deve ser integrado às práticas pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento de projetos que promovam diversos aspectos de bem-estar de toda a comunidade escolar. A atuação do psicólogo deve ser reconhecida como parte integrante do processo educacional, colaborando com professores, gestores e famílias para criar um ambiente escolar mais saudável e inclusivo (CFP, 2019). Como destaca Facci, Urt e Barros (2018b), é necessário que o psicólogo atue com os diferentes atores presentes no contexto educacional e trabalhe de forma interdisciplinar na escola, promovendo uma abordagem mais holística e eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

DESAFIOS NA (INFRA)ESTRUTURA E DO ESPAÇO ÉTICO NA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR.

A ausência de espaços adequados para a atuação do psicólogo escolar é uma problemática recorrente nas instituições de ensino, comprometendo a eficácia da atuação da Psicologia. Com uma atuação legitimada de forma atual, ainda se exibe determinada precarização em termos estruturais. Muitas vezes, os profissionais são alocados em salas compartilhadas[31], como coordenação ou gestão, que não garantem a privacidade necessária para possíveis acolhimentos ou situações às quais necessitem de momentos mais restritos. Essa falta de estrutura infringe princípios éticos fundamentais da profissão, como o sigilo e a confidencialidade, essenciais para o estabelecimento de uma relação de confiança entre psicólogo e sujeito no âmbito escolar. Conforme destacado por Lima (2015), por vezes, um espaço físico inadequado compromete a qualidade da atuação psicológica, interferindo nas eficácias ligadas às intervenções.

[31] O que não identificamos enquanto uma problemática, desde que se garanta determinado sigilo em momentos oportunos, garantindo assim condições éticas para atuação.

A carência de espaços apropriados para atendimento/acolhimentos/reuniões/intervenções e armazenamento de documentos não apenas compromete a ética profissional, mas também limita a efetividade das intervenções psicológicas no ambiente escolar de forma mais efetiva. Tal atuação vai além da escuta individual; envolve a promoção de ações preventivas, orientação a docentes/familiares/grupos específicos/colaboradores(as)/dentre outros/as e participação no desenvolvimento de políticas educacionais (CFP, 2019).

Para que essas atividades sejam realizadas de forma eficaz, é imprescindível que as instituições de ensino reconheçam a importância de fornecer condições adequadas de trabalho, incluindo espaços físicos apropriados e recursos materiais necessários. Somente assim será possível garantir uma atuação ética e eficaz do psicólogo escolar, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral dos estudantes e demais categorias diante do ambiente escolar (Frias e Souza, 2022).

DESAFIOS NA INSERÇÃO DA PSICOLOGIA NO ÂMBITO ESCOLAR.

Retomando a promulgação da Lei de nº 13.935/2019, que tornou obrigatória a inserção de psicólogos nas redes públicas de educação básica, surgiram avanços no reconhecimento da importância do cuidado – no sentido amplo da palavra – e da proteção social no contexto escolar. No entanto, a implementação prática dessa legislação ainda é bastante desigual nos municípios brasileiros. Como apontam Moraes e Silveira (2023), a presença da Psicologia nos ambientes escolares ainda não se faz enquanto uma realidade consolidada. Em muitos municípios, como o de Benevides[32], há um número reduzido de profissionais para atender uma vasta rede escolar. A realidade neste território, atualmente, é de um Grupo de Trabalho – GT 'psicossociopedagógico' composto por 2 psicólogas, 1 assistente social e 1 psicopedagoga para

[32] Zona metropolitana de Belém/PA.

cerca de quase 40 escolas, o que compromete a qualidade e a abrangência do trabalho.

A escassez de equipes multiprofissionais distribuídas de forma equânime nos respectivos ambientes escolares acabam por virar estratégias políticas de marketing, na medida em que se organizam tais GTs e afirmam-se ocupar as escolas dos territórios com profissionais da Psicologia – tal como do serviços social, como prevê a lei; nesse sentido, reflete-se a precariedade da política pública educacional e a necessidade de investimentos sobretudo diante do controle social e fiscalizações mais efetivas para a mudança deste cenário.

Não obstante, pensar essa atuação na região amazônica exige de nós, profissionais e acadêmicos/as, teor crítico para superar as colonizações epistêmicas da práxis psicológica, respeitando o que denomina-se de *fator amazônico*, ou seja, as diferenças regionais que se exibem nas distâncias – territoriais, fluviais, aéreas – que, por vezes, são precárias e dificultam algumas articulações e exigem adaptabilidades em atividades e uma maior estratégia de enfrentamento às violências.

Diante da barreira de acesso, somada às vulnerabilidades sociais, muitas pessoas não possuem acesso aos serviços tradicionais – clínicos – mesmo diante da latência de demandas, o que produz os assédios para realização de consultórios em ambientes inadequados, retornando à prática com as quais tenta-se repensar para a atuação no âmbito escolar. Nesse interim, ainda possuímos comunidades singularizadas em pluralidades culturais e identitárias, como regiões quilombolas, ribeirinhas e indígenas, exigindo de profissionais respeito e articulações aos modos de vida para pensar intervenções condizentes dotados de uma atuação técnica que precisa somar-se às sabedorias e tradições dessas populações. No entanto, os conteúdos descontextualizados dificultam refletir acerca das regionalidades, questionando que profissionais estão sendo preparados/as para atuar profissionalmente na região amazônica.

Nesse sentido, entende-se que parte dessa precarização na presença de profissionais da Psicologia nos ambientes escolares se dá, em parte, enquanto resultado de uma formação acadêmica crítica e

pautada em políticas públicas. Afinal, tradicionalmente, como já explanado, os cursos de Psicologia priorizam ênfases clínicas, relegando o campo escolar a um espaço secundário de interesse e formação. Segundo Lima e Nunes (2023), é necessário repensar currículos de graduação em Psicologia, pensado aspectos educacionais como cernes destas formações. Afinal, a ausência de experiências práticas e a falta de valorização profissional contribuem para que muitos egressos das universidades não se interessem por essa área ou não tenham conhecimento acerca da mesma, agravando a carência de especialistas na educação básica, tal como contribuindo com uma lacuna na formação e no desenvolvimento prático e profissional. Além disso, pensa-se também que determinadas desigualdades salariais, de carga horária, de estrutura de trabalho e atribuições expressas de formas concisas contribuem para a desvalorização da atuação do psicólogo no ambiente escolar, sobretudo nas escolhas realizadas no caráter profissional.

CONCLUINDO REFLEXÕES MOMENTÂNEAS, DESAFIANDO O COTIDIANO FUTURO.

A atuação do psicólogo escolar no Brasil contemporâneo está marcada por um conjunto complexo e interconectado de desafios que extrapolam os limites da técnica e demandam engajamento ético, político e social. O capítulo expôs inquietações às principais tensões que permeiam a formação, inserção, reconhecimento e condições de trabalho de profissionais da Psicologia no âmbito escolar – sobretudo considerando como palco analítico a região amazônica paraense, evidenciando a necessidade de uma reformulação ampla e crítica tanto da formação acadêmica quanto das políticas públicas educacionais que regulamentam sua presença nas instituições de ensino.

Um dos desafios centrais diz respeito à formação universitária ainda demasiadamente centrada em modelos clínicos tradicionais e generalistas, com pouca ênfase em práticas educativas e comunitárias. Esse descompasso entre formação e realidade de atuação contribui para que os profissionais ingressem nas escolas sem o preparo necessário para compreender e intervir nas complexas dinâmicas escolares

– que são reflexos das dinâmicas sociais – e, neste sentido, que envolvem desde questões de desigualdades sociais profundas. E, para enfrentar esse cenário, é urgente que os currículos dos cursos de Psicologia sejam reformulados de modo a contemplar as especificidades da prática escolar, promovendo uma formação crítica, intersetorial e situada na realidade brasileira, mas também regionalizadas.

Ao considerarmos a atuação da Psicologia na região amazônica requer-se inicialmente tal superação de modelos tradicionais e eurocêntricos – descolonizar a Psicologia – para uma práxis contextualizada – aqui mora a ética da etnopsicologia – e comprometida com a justiça social. Mais do que a pluralidade cultural, faz-se necessário refletir os impactos severos causados por conflitos socioambientais, o fortalecimento das políticas públicas e do diálogo horizontal com os povos tradicionais.

Diante disso, a atuação da Psicologia na(s) Amazônia(s) confunde-se com a própria defesa intransigente dos Direitos Humanos, na medida em que o sofrimento produzido em uma região que decorre de uma estrutura baseadas em violências diversas e negação saberes e tradições de diversos povos – muitos dizimados. Ou seja, exige-se compromissos que enfrentem o racismo ambiental e degradação de modos de vida.

Paralelamente, a promulgação da Lei nº 13.935/2019, embora represente um avanço histórico ao garantir a presença de psicólogos nas redes públicas de educação básica, ainda não se consolidou plenamente em termos práticos. A defasagem na implementação da lei, com poucos profissionais para uma grande demanda de escolas, revela uma lacuna estrutural nas políticas públicas educacionais. Soma-se a isso a ausência de regulamentações claras quanto ao piso salarial, carga horária e atribuições específicas do psicólogo escolar, fatores que impactam diretamente na desvalorização da profissão e dificultam a consolidação de uma identidade profissional clara e reconhecida socialmente.

Outro ponto crítico discutido refere-se à precariedade das condições de trabalho. A inexistência de espaços físicos adequados, a falta de estrutura e a sobrecarga de tarefas que muitas vezes fogem do

escopo da Psicologia comprometem a eficácia e a ética da atuação. Esses obstáculos não apenas dificultam o trabalho técnico, mas também minam a legitimidade do psicólogo no ambiente escolar, reforçando estereótipos e distorcendo seu papel institucional.

Os desafios são muitos, mas também são muitas as possibilidades de/para a transformação (social). Para que a Psicologia no âmbito escolar possa cumprir plenamente sua função social, é fundamental que sua presença nas escolas seja acompanhada de investimento, valorização, regulamentação e, sobretudo, reconhecimento de sua importância no processo educativo. Ou seja, atuar diante da Psicologia na(s) Amazônia(s) significa assegurar a dignidade humana, transformando a prática psicológica em um instrumento de resistência, justiça social e proteção da vida dos povos e suas singularidades.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Amanda M.; Yunes, Maria A. M.; ACHKAR, Ana M. N. El. Papel e práticas do psicólogo escolar: uma revisão integrativa. **Preprints**, 2025. Disponível em: < https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/12071 >.

BARBOSA, Rejane M.; MARINHO-ARAÚJO, Clasy M. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 393-402, jul./set. 2010. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/estpsi/a/HfFbGhyKP8vqpXtJFW9n9FP/ >.

BERETA, A. A. C. e S.; SILVA, S. M. C. da; SOUZA, C. S. de; OLIVEIRA, J. O. de; BARBOSA, F. M.; SOUSA, L. R. de; REZENDE, P. C. M. O caminho se faz ao caminhar: atuações em Psicologia Escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 293-301, maio/ago. 2014.

BRASIL. **Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962**. Dispõe sôbre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 101, n. 202, p. 9253, 5 set. 1962.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 dez. 2019.
BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019].
BRASIL. Congresso. Senado. **Projeto de Lei nº 3.086, de 2024. Acrescenta os arts. 14-A e 14-B à Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, para dispor sobre a jornada de trabalho e o piso salarial do Psicólogo**. Brasília, DF: Senado Federal, 2024. Disponível em: < https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/164924 >.
CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de ética do profissional de Psicologia**. Brasília: CFP, 2005.
CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem faz a Psicologia Brasileira?**. 1. ed. Brasília: CFP, 2022. v. 1. Disponível em: < https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Censo_psicologia_Vol1-1.pdf >.
CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Nota Técnica CFP nº 31, de 4 de dezembro de 2024. Orientar a categoria de profissionais da Psicologia sobre o acompanhamento de estágios obrigatórios supervisionados na graduação e o profissional preceptor**. Brasília, DF: CFP, 2024.
CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Brasil). **Resolução nº 23, de 13 de outubro de 2022**. **Institui condições para concessão e registro de psicóloga e psicólogo especialistas; reconhece as especialidades da Psicologia e revoga as Resoluções CFP nº 13, de 14 de setembro de 2007**. nº 3, de 5 de fevereiro de 2016; nº 18, de 5 de setembro de 2019. Brasília, DF: CFP, 2022. Disponível em: < https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-do-exercicio-profissional-n-23-2022 >.
CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica.** Brasília:

CREPOP, 2019. Disponível em: < https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf >.
CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (CRP-SP). **Nota técnica educação – Orientação sobre as atribuições do psicólogo no contexto escolar e educacional**. São Paulo: CRP-SP, 2010. Disponível em: < Transparência do CRP 06 >.
CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SANTA CATARINA (CRP-12). **Guia para o exercício profissional da Psicologia**: edição 2024. Florianópolis: CRP-12, 2024. Disponível em: Guia para o Exercício Profissional da Psicologia - CRP-SC. Acesso em: 23 jun. 2026.
FACCI, M. G. D.; URT, S. D. C.; BARROS, A. T. F. O papel do psicólogo escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. 2, p. 281-290, 2018a. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-3703000202018.
FACCI, M. G. D.; URT, S. D. C.; BARROS, A. T. F. Psicologia escolar e possibilidades na atuação do psicólogo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 2, p. 281-290, 2018b. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/2175-3539201802175546 >.
FRIAS, Eduardo R.; SOUZA, Marilene P. R. de. Por uma psicologia para o sucesso escolar - para que não sejamos coparticipantes da exploração humana. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo, v. 42, n. 103, p. 155-164, 2022. Disponível em < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2022000200155&lng=pt&nrm=iso >.
GUZZO, Raquel S. L.; MARINHO-ARAUJO, Claisy M. **Psicologia escolar crítica**: **práticas para a transformação social**. Campinas: Alínea, 2011.
GUZZO, Raquel S. L. Risco e proteção: análise crítica de indicadores para uma intervenção preventiva na escola. *In*. FRANCISCHINI, Rosângela; VIANA, Meire N. **Psicologia Escolar: que fazer é esse?**. Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2016.
LIMA, R. A. **A psicanálise na ditadura civil-militar brasileira (1964-1985): história, clínica e política**. Tese (Doutorado em

Psicologia Clínica). Instituto de Psicologia, Universidade São Paulo. São Paulo, p. 665, 2021.
LIMA, L. R. de; NUNES, L. G. A. **Práticas críticas em Psicologia Escolar e Educacional: experiências vividas no chão da escola e suas complexidades**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.
LIMA, R. M. de. **O psicólogo na escola: desafios e possibilidades.** Brasília: Universidade de Brasília - UnB, 2015.
MATOS, A. de. **Inovações em Psicologia Escolar Crítica: contextos de pesquisa, práticas profissionais e políticas públicas.** São Paulo: Átomo e Alínea, 2024.
MILITÃO, L. S.; SOUZA, M. P. R. de; COSTA, C. S. de. **Práticas exitosas em Psicologia Escolar Crítica: volume 1.** São Paulo: Átomo e Alínea, 2023.
MORAES, E. B.; SILVEIRA, A. C. A inserção do psicólogo na educação básica: desafios e possibilidades após a Lei 13.935/2019. **Revista Psicologia e Políticas Públicas**, v. 11, n. 1, p. 89-102, 2023. Disponível em: < https://doi.org/10.5935/2238-152X.2023v11n1p89 >.
PEREIRA, Ana C. L.; PINTO, Gabrielly G.; SILVA, Karina A. F. da; NASCIMENTO, Lana M. dos R.; SAMPAIO, Valber L. F.; ROLIM, Cyntia S. "Em nome do cuidado": a psicologia entre avisinhamentos perversos a e desigualdade *In*. SAMPAIO, V. L. F.; ROLIM, C. S.; SEABRA, L. S. P.; NEGRÃO, S. N. F.; LIMA, I. B. de; NAZARÉ, L. O. do K. A. de; BARRETO, R. M. **Desafios contemporâneos à Psicologia: Territórios, coletividades e (r)existências** [V. 3]. São Paulo: Todas as Musas, 2025.
PATTO, Maria H. S. **Psicologia e ideologia**: **uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.
PATTO, Maria H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. São Paulo: Global, 1986.
SANTOS, Arthur E. S.; OLIVEIRA, Cristina S. R.; LEMOS, Flávia, C. S.; SILVA, Jéssica M. de S. e; SAMPAIO, Valber L. F. Educação como projeto neoliberal e o ensino à distância: efeitos no currículo de psicologia. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do**

Curso de Ciências Sociais da UNIFAP, v. 14, n. 4, p. 35-50, out./dez. 2021.
SILVA FILHO, Penildon. Lei de Responsabilidade Fiscal e os investimentos em educação nos municípios da Bahia (2007-2011), Brasil: uma contradição institucional. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, *[S. l.]*, v. 2, n. 1, p. 21–46, 2021. DOI: 10.22481/poliges.v2i1.8482.
SOUZA, Beatriz P. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 2020.
SOUZA, Marilene P. R. de. Psicologia Escolar e Educacional: em busca de novas trajetórias críticas. *In*: SOUZA, Marilene Proença Rebello de (org.). **Psicologia escolar**: **em busca de novos rumos**. 5. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
TIZZEI, Raquel P.; CAMPELO, Wandeylson V.; CASAGRANDE, Carla F.; OLIVEIRA, Beatriz C. de. Formação do estudante de Psicologia frente às queixas escolares de escolas públicas. **PLURAL - Revista de Psicologia UNESP Bauru**, *[S. l.]*, v. 2, p. e023001, 2023. DOI: 10.59099/prpub.2023.25. Disponível em: < https://revistaplural.emnuvens.com.br/prp/article/view/25 >.
VIOTTO FILHO, Irineu A. T.; SALOMÃO, Fabiane R.; VIÉGAS, Lygia de S. Entrevista com Maria Helena Souza Patto. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 28, p. 1-8, e259163, 2024. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/2175-35392024-259163 **>.**

Projeto de brasil imposto à juventude negra: entraves no acesso e na permanência ao ensino superior

Mariana Patrocinio Melo de Souza

Caique Azael Ferreira da Silva

Pedro Paulo Gastalho de Bicalho

INTRODUÇÃO.

A consolidação das políticas de ação afirmativa no Brasil, em especial o sistema de cotas raciais no ensino superior, representa uma das mais importantes conquistas do movimento negro na luta contra o racismo estrutural e pela democratização do acesso à educação. Longe de ser uma concessão estatal espontânea, essa política é fruto de décadas de mobilização, denúncia e formulação política de organizações negras que, desde meados do século XX, já reconheciam a centralidade da universidade como espaço estratégico de disputa e transformação social. A Convenção Nacional do Negro Brasileiro, realizada em 1945 e 1946, e o manifesto publicado pelo jornal O Quilombo são exemplos emblemáticos dessa trajetória, evidenciando que a reivindicação por vagas e bolsas para estudantes negros antecede em muito a institucionalização das ações afirmativas no país.

Ao longo das décadas, especialmente no processo de redemocratização, o movimento negro intensificou sua atuação, contribuindo decisivamente para desestabilizar o mito da democracia racial e pressionar o Estado a reconhecer o racismo como estruturante das desigualdades brasileiras. Esse percurso culminou em marcos legais como a Lei nº 12.711/2012 e em experiências pioneiras, como a

implementação das cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que se tornou referência nacional ao articular acesso e permanência estudantil.

Entretanto, se a conquista das cotas representa um avanço histórico, sua manutenção permanece sob constante ameaça. Declarações recentes de autoridades públicas, como as proferidas por uma desembargadora do Tribunal de Justiça de São Paulo, revelam que o direito às cotas ainda é alvo de questionamentos permeados por racismo, elitismo e desinformação. Esses episódios evidenciam que, assim como alertado por Simone de Beauvoir em relação aos direitos das mulheres, os direitos de grupos historicamente marginalizados jamais podem ser considerados permanentes, exigindo vigilância e mobilização contínuas.

Nesse cenário, torna-se fundamental reafirmar que as cotas não rebaixam a qualidade do ensino, mas ampliam a diversidade, fortalecem a produção de conhecimento e contribuem para a redução das desigualdades raciais. Pesquisas recentes demonstram que estudantes cotistas apresentam desempenho acadêmico equivalente - e, em alguns casos, superior - ao de não cotistas, ao mesmo tempo em que enfrentam barreiras persistentes relacionadas ao racismo institucional e às desigualdades socioeconômicas. Assim, compreender a trajetória, os impactos e os desafios das políticas de ação afirmativa são essenciais para sustentar sua continuidade e aprimoramento, bem como para enfrentar os mecanismos de exclusão que ainda atravessam o ensino superior brasileiro.

ACESSO, PERMANÊNCIA E RACISMO INSTITUCIONAL: A DEMOCRATIZAÇÃO INACABADA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.

Agora ela cresceu, quer muito estudar
Termina a escola, a apostila, ainda tem vestibular
E a boca seca, seca, nem um cuspe
Vai pagar a faculdade, porque preto e pobre não vai pra USP
Foi o que disse a professora que ensinava lá na escola
Que todos são iguais e que cota é esmola
(Trecho da música "Cota Não é Esmola", da Bia Ferreira e Doralyce, 2018)

A implementação da política de cotas raciais nas universidades brasileiras é resultado direto da luta histórica do movimento negro, que há décadas denuncia o racismo estrutural e reivindica o acesso da população negra aos espaços de saber. Muito antes da institucionalização das ações afirmativas, organizações negras já compreendiam a centralidade da educação como estratégia de enfrentamento das desigualdades raciais. Como destacam Gomes, Silva e Brito (2021), essa consciência não é recente

> No que refere à tomada de consciência acerca da relevância da Educação Superior como um espaço importante para a população negra, é possível perceber que desde a Convenção Nacional do Negro Brasileiro, organizada pelo Teatro Experimental do Negro, a sinalização da necessidade de inserção de negras e negros na Educação Superior se fazia presente. Com duas reuniões, em 1945 em São Paulo e 1946 no Rio de Janeiro, a Convenção apresentou, em suas conclusões, um 'Manifesto à Nação Brasileira' no qual, entre diversas propostas de políticas antirracistas, já demandava vagas e bolsas para negros e negras no ensino superior. Todas as propostas do Manifesto foram publicadas, entre 1948 e 1950, no jornal dessa organização negra intitulado "O Quilombo" (Nascimento, 2003 *apud* Gomes; Silva; Brito, 2021).

A partir dessas mobilizações históricas, a atuação do movimento negro se intensificou nas décadas seguintes, especialmente durante o processo de redemocratização, sendo fundamental para deslegitimar o mito da democracia racial e pressionar o Estado a reconhecer o racismo como estruturante das desigualdades no país. Esse processo culminou na criação de políticas públicas como a Lei nº 12.711/2012, que institui o sistema de cotas nas universidades federais (Gomes; Silva; Brito, 2021).

Nesse percurso, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) representa um marco fundamental, ao implementar em 2003 um sistema de cotas que viria a se tornar referência nacional. Essa conquista foi antecedida por intensa mobilização social e legislativa, resultando em marcos legais como a Lei nº 3.524/2000, que previa reserva de vagas para estudantes da rede pública, e a Lei nº 3.708/2001, que introduziu o recorte racial. A consolidação da política veio com a aprovação da Lei nº 4.151/2003, regulamentada posteriormente pela Lei nº 5.346/2008, que também criou medidas de permanência como a Bolsa Permanência, o Passe Livre Universitário e o auxílio para material didático (UERJ, 2025)[33].

A conquista das cotas raciais representou um marco histórico, mas também impôs ao movimento negro a responsabilidade contínua de resguardar e fortalecer essas políticas diante dos constantes ataques e retrocessos. Como destacam Gomes, Silva e Brito (2021), a manutenção das ações afirmativas exige mobilização permanente, especialmente em contextos de instabilidade democrática e tentativas recorrentes de deslegitimar as políticas de igualdade racial.

Com base em uma matéria da CNN Brasil[34], declarações da desembargadora Teresa Cristina Della Monica, do Tribunal de Justiça de São

[33] UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Sistema de cotas. Disponível em: < https://www.uerj.br/inclusao-e-permanencia/sistema-de-cotas/ >. Acesso em: 12 abr. 2025.

[34] "Infelizmente, tem que cumprir a lei", diz desembargadora sobre cotas raciais. CNN Brasil, São Paulo, 29 nov. 2024. Disponível em: < https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/infelizmente-tem-que-cumprir-a-lei-diz-desembargadora-sobre-cotas-raciais/ > Acesso em: 13 abr. 2025.

Paulo, revela o quanto o direito às cotas ainda é constantemente posto em xeque, mesmo dentro de instituições responsáveis por zelar pela justiça. Ao afirmar, de forma pejorativa, que "infelizmente a gente tem que cumprir a lei, e os negros têm direito às suas cotas" ao se referir à obrigatoriedade do cumprimento das cotas em concursos públicos, a magistrada escancara o incômodo ainda presente entre membros da elite com a presença de pessoas negras em espaços historicamente reservados à branquitude e aos mais privilegiados (CNN Brasil, 2024).

A desembargadora ainda afirmou que, após a adoção das cotas raciais, "o nível caiu muito", reforçando um discurso racista e elitista que associa a presença negra à perda de qualidade - deslegitimando, assim, a capacidade intelectual de sujeitos historicamente desqualificados, como aponta Carneiro (2005). Dessa forma, suas afirmações não se configuram como um caso isolado, mas a expressão de um pensamento arraigado recorrente não apenas no senso comum, mas também em espaços de poder-saber. Diante disso, torna-se urgente reafirmar que a política de cotas não é um privilégio ou uma esmola, mas um direito arrancado com muita luta pelos movimentos sociais, especialmente o movimento negro.

Como nos alerta o pensamento de Simone de Beauvoir (1949), não se pode esquecer que basta uma crise política, econômica ou religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados, já que tais direitos não são permanentes. Necessita-se, portanto, que estejamos vigilantes por toda a vida. Adaptando essa advertência à realidade brasileira, é possível afirmar que os direitos dos grupos sociais historicamente marginalizados – negros, indígenas, mulheres, pessoas LGBTQIA+ e periféricas – jamais poderão ser considerados garantidos. As cotas, enquanto ferramenta de reparação e democratização, infelizmente só continuarão existindo se a luta e a vigilância forem permanentes.

Defender a política de cotas é também confrontar o racismo estrutural e o mito da meritocracia, ainda presentes no discurso de setores da sociedade e até mesmo dentro das universidades. Declarações como as supracitadas que afirmaram que a entrada de cotistas "rebaixou o nível da graduação" buscam deslegitimar a presença negra na

academia, ignorando que é justamente essa presença que rompe com a lógica histórica de exclusão, homogeneidade e elitismo. Ao ampliar a diversidade de sujeitos e saberes, as cotas não empobrecem a universidade - elas a fortalecem e enriquecem.

Como visto anteriormente, a presença de estudantes negros nas universidades brasileiras é resultado de uma longa trajetória de lutas e da implementação de políticas públicas afirmativas, especialmente o sistema de cotas raciais. Longe de comprometer a qualidade do ensino, essas políticas têm demonstrado impactos positivos no desempenho acadêmico e na diversidade do ambiente universitário.

Um estudo conduzido por professores da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp analisou dados de 35.294 estudantes ingressantes entre 2014 e 2018, evidenciando que o rendimento acadêmico médio dos estudantes cotistas foi equivalente ao dos não cotistas (Galhardo et al., 2020). A pesquisa ainda aponta que o percentual de estudantes oriundos da escola pública na Unesp cresceu de 40% para 54,4%, enquanto o de pretos e pardos aumentou de 12% para 18% nesse período. Esse levantamento é capaz de desmistificar em números absolutos a crença de que estudantes cotistas rebaixam o nível da graduação e revelar, ao contrário, a necessidade de suporte à permanência estudantil como um fator importante para o sucesso acadêmico.

Adicionalmente, um relatório técnico do Centro de Estudos Sociedade, Universidade e Ciência (SoU_Ciência)[35], da Unifesp, avaliou o desempenho de estudantes em cursos da área da saúde no ENADE, comparando os resultados de 2013 e 2019. Em cinco das seis universidades federais analisadas - como UnB, UFPA, UFSC e UNIFESP - houve crescimento na nota média dos alunos após a adoção de ações afirmativas, o que evidencia uma melhora na performance acadêmica

[35] A importância das cotas raciais e sociais no Brasil: uma reparação histórica necessária.
Relatório Técnico... / Organizado por Centro de Estudos Sociedade, Universidade e
Ciência. — São Paulo: SoU_Ciência, 2021. Disponível em:
< https://jornal.unesp.br/wp-content/uploads/2022/01/Relato%CC%81rio-Cotas-1.pdf >. Acesso em: 15 abr. 2025.

dos discentes (SOU_CIÊNCIA, 2021). Como destaca Angélica Minhoto, ex-pró-reitora de graduação da Unifesp, "quando a universidade pública abriu as portas e ampliou a diversidade, ela melhorou". (Jornal UNESP, 2022)[36]

Apesar dos avanços, a desigualdade racial no ensino superior ainda persiste de forma marcante. Segundo o Censo 2022 do IBGE, 25,6% da população branca possuía ensino superior completo, enquanto essa proporção era de apenas 10,3% entre pretos e 11,7% entre pardos (IBGE, 2023)[37]. Ainda que esses números representem um crescimento expressivo - em 2000, apenas 2,1% dos pretos e 2,4% dos pardos tinham nível superior completo -, as desigualdades continuam evidentes. Em termos proporcionais, o número de pessoas pretas com ensino superior cresceu 5,8 vezes entre 2000 e 2022; entre pardos, o aumento foi de 5,2 vezes. Já entre brancos, a elevação foi de 2,6 vezes no mesmo período. Ou seja, embora o acesso tenha sido ampliado para todos os grupos raciais, a base extremamente desigual de partida ainda impõe barreiras concretas à equidade racial no ensino superior.

Nesse contexto, a permanência de estudantes negros no ensino superior brasileiro enfrenta desafios profundos que ultrapassam a conquista inicial do acesso por meio das políticas de ação afirmativa. Ainda que o sistema de cotas represente um avanço histórico, ele não garante, por si só, a equidade de condições durante a trajetória acadêmica. Um dos principais entraves enfrentados por essa população é o racismo institucional, que se manifesta tanto de forma explícita

[36] JORNAL DA UNESP. Estudos mostram efeitos benéficos de sistema de cotas raciais sobre a universidade pública brasileira. 26 jan. 2022. Disponível em: < https://jornal.unesp.br/2022/01/26/estudos-mostram-efeitos-beneficos-de-sistema-de-cotas-raciais-sobre-a-universidade-publica-brasileira >. Acesso em: 15 abr. 2025.

[37] IBGE. Censo 2022: proporção da população com nível superior completo aumenta de 6,8% em 2000 para 18,4% em 2022. Agência de Notícias IBGE, Rio de Janeiro, 23 jun. 2023. Disponível em: < https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42742-censo-2022-proporcao-da-populacao-com-nivel-superior-completo-aumenta-de-6-8-em-2000-para-18-4-em-2022 >. Acesso em: 15 abr. 2025.

quanto sutil nas relações cotidianas, nas práticas pedagógicas e nas estruturas da universidade.

Segundo pesquisa publicada na revista Ciência & Saúde Coletiva, 54,4% dos estudantes negros entrevistados em uma universidade pública relataram ter sofrido situações de racismo no ambiente universitário, sendo esse fator um dos principais responsáveis por impactos negativos na autoestima, na saúde mental e na motivação desses alunos (GUERRA et al., 2024). Tais experiências de discriminação produzem um ambiente de não pertencimento que compromete o desempenho acadêmico e contribui para a evasão universitária.

Além disso, o racismo é potencializado por desigualdades sociais preexistentes, uma vez que um grande quantitativo de estudantes negros enfrenta dificuldades econômicas severas que dificultam sua permanência, como a necessidade de conciliar estudos com trabalho, a falta de moradia estudantil e a escassez de bolsas de auxílio compatíveis com o custo de vida. Assim, a permanência no ensino superior exige mais do que a abertura das portas da universidade: é necessário o fortalecimento de políticas de permanência estudantil com recorte étnico-racial, bem como ações institucionais que enfrentem o racismo estrutural presente nas universidades públicas brasileiras.

A evasão universitária entre estudantes negros no Brasil revela desigualdades estruturais profundas que comprometem não apenas o acesso, mas, sobretudo, a permanência no ensino superior. Dados do Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social (IMDS) mostram que, entre filhos de pais sem ensino fundamental completo, apenas 3,7% dos negros concluem a graduação, enquanto entre os brancos essa proporção é de 6,2%.[38] Mesmo entre os filhos de pais com ensino superior completo, 71,7% dos brancos repetem esse feito, contra apenas 58,8% dos negros. Tais números escancaram como as desigualdades

[38] Entre brancos, chance de concluir curso é de 6,2%. Entre negros, 3,7%. 2020a. Disponível em: < https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2020/11/25/entre-brancos-chance-de-concluir-curso-e-de-62.htm. >. Acesso em: 15 abr. 2025.

raciais persistem ao longo de gerações, mesmo quando há instrução educacional na família.

Os obstáculos para a permanência também são evidenciados pelo relatório "Raça, Gênero e Saúde Mental", elaborado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (Gemaa/UERJ)[39], que aponta que 37% dos homens pretos e pardos e 36% das mulheres pretas e pardas abandonariam a universidade por dificuldades financeiras. Em 2018, 58% dos estudantes pretos e pardos nas universidades federais viviam com renda familiar per capita de até 1,5 salário-mínimo, frente a 36,5% entre os brancos, o que evidencia a desigualdade econômica que recai sobre a população negra no ensino superior.

Esse cenário torna a permanência um desafio constante: muitos estudantes negros precisam dividir o tempo entre os estudos e o trabalho, além de arcar com alimentação, transporte, moradia e materiais didáticos. Segundo o mesmo relatório, as dificuldades financeiras foram o problema mais citado tanto por homens quanto por mulheres pretas e pardas, atingindo 26% de ambos os grupos. Entre os homens pretos e pardos, duas das três maiores dificuldades relatadas estavam ligadas a questões externas aos indivíduos, que poderiam ser minimizadas por meio de políticas de assistência estudantil, como moradia e auxílio financeiro. Em contraste, para os homens brancos, a falta de disciplina para estudar foi o obstáculo mais mencionado (26%), seguida da percepção de que não enfrentavam nenhuma dificuldade que afetasse seu desempenho acadêmico (21%). Já entre as mulheres brancas, os problemas emocionais foram a principal barreira, seguidos pela falta de disciplina e pela carga excessiva de trabalhos acadêmicos (GEMAA, 2020).

Assim, fica evidente que, embora as políticas de cotas tenham ampliado o acesso, a permanência exige ações estruturais que enfrentem

[39] GEMAA – Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. Raça, gênero e saúde mental: diferenças no bem-estar e desempenho acadêmico entre estudantes das universidades federais brasileiras. Boletim GEMAA, n. 22, jul. 2020. Disponível em: < https://gemaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2020/07/Boletim-Sa%C3%BAde-Mental.pdf >. Acesso em: 15 abr. 2025.

o racismo institucional, a desigualdade econômica e promovam suporte material e psicológico aos estudantes negros. Os dados e análises apresentados ao longo deste capítulo demonstram que, embora as políticas de ação afirmativa tenham promovido avanços significativos no acesso de estudantes negros ao ensino superior, a permanência ainda é um dos maiores desafios enfrentados por essa população. A presença do racismo institucional, a desigualdade econômica e a falta de políticas de suporte adequadas perpetuam um ciclo de exclusão que impacta a trajetória acadêmica e pessoal desses estudantes.

QUEM PODE FALAR? EPISTEMICÍDIO, NÃO-SER E A DESLEGITIMAÇÃO DOS SABERES NEGROS NA ACADEMIA.

> *"Para quem devo escrever? E como devo escrever? Devo escrever contra ou por alguma coisa? Às vezes, escrever se transforma em medo. Temo escrever, pois mal sei se as palavras que estou usando são minha salvação ou minha desonra. Parece que tudo ao meu redor era, e ainda é, colonialismo."*
> (Kilomba, 2019, p. 66).

Através da obra de Grada Kilomba (2019), podemos compreender como o Outro negro é construído a partir da lógica colonial, por meio da qual o branco colonizador projeta no sujeito negro tudo aquilo que considera ruim, reservando para si o que considera bom. Ou seja, aos sujeitos negros resta o que é malfeitor, o lixo, a escória, o não-ser. O que faz com que chegamos à frase talvez conhecida de Lélia Gonzalez (2020) que exprime: "O lixo vai falar, e numa boa!" ao analisar que nós negros estamos na lata de lixo da sociedade brasileira, a partir da dominação racial. Portanto, a partir da obra dessas intelectuais negras, é possível perceber como o sentimento que descrevo desde o início deste escrito, não é algo infundado ou fruto de uma insegurança particular minha, é algo construído e sentido por tantas outras pessoas negras.

Ao resgatar o estudo de Sueli Carneiro (2005), outra importantíssima intelectual negra, é possível perceber como a produção deste sentimento é construída, e como é um projeto que nos sintamos assim.

Em sua tese de doutoramento ela analisa essa construção do Outro negro, no âmbito da educação, e os seus efeitos, utilizando o conceito de epistemicídio. A saber:

> O conceito de epistemicídio, assim definido, permite-nos tomá-lo para compreender as múltiplas formas em que se expressam as contradições vividas pelos negros com relação à educação e, sobretudo, as desigualdades raciais nesse campo. A negação da plena humanidade do Outro, a sua apropriação em categorias que lhe são estranhas, a demonstração de sua incapacidade inata para o desenvolvimento e aperfeiçoamento humano, a sua destituição da capacidade de produzir cultura e civilização prestam-se a afirmar uma razão racializada, que hegemoniza e naturaliza a superioridade européia. O Não-ser assim construído afirma o Ser. Ou seja, o Ser constrói o Não-ser, subtraindo-lhe aquele conjunto de características definidoras do Ser pleno: autocontrole, cultura, desenvolvimento, progresso e civilização. No contexto da relação de dominação e reificação do outro, instalada pelo processo colonial, o estatuto do Outro é o de "coisa que fala". (Carneiro, 2005, p. 98-99).

Então, ao serem colocados no estatuto de "coisa que fala" ou "lixo que fala", aos sujeitos negros resta, junto à parte malfeitora negada pelo branco colonizador, a insegurança, a inferioridade e a baixa estima. Por serem então destituídos de razão, racionalidade e, sobretudo, humanidade; há a produção da inferioridade acadêmica, como se não fossem qualificados, como se tivessem uma "incapacidade inata para o desenvolvimento" (Carneiro, 2005, p. 99). "O que nos coloca constantemente alienados de nós mesmos e de nossas capacidades, fazendo com que não reconheçamos nosso conhecimento como válido, legítimo e qualificado" (Souza, 2025, p.44).

Nessa direção, lembramo-nos da pergunta feita por Grada Kilomba (2019) em seu livro *Memórias da Plantação*, ao se questionar: "quem pode falar?". A pergunta não diz respeito apenas à fala em si, mas à autorização social e institucional para que determinadas vozes sejam reconhecidas como produtoras de conhecimento. Em outras palavras: qual saber é legitimado como ciência? Quem está no centro dessa validação e quem é empurrado para as margens?

Os saberes produzidos por sujeitos brancos são reconhecidos como universais, objetivos, neutros e científicos; enquanto os saberes produzidos por pessoas negras são frequentemente deslegitimados como parciais, emocionais, pessoais, vivenciais - ou seja, acientíficos. Kilomba, nos alerta: "quando elas/eles falam é científico, quando nós falamos é acientífico [...] elas/eles têm fatos, nós temos opiniões; elas/eles têm conhecimento, nós temos experiências" (Kilomba, 2019, p. 52). Trata-se de uma hierarquia violenta, disfarçada de neutralidade, que cala nossas vozes no instante em que falamos, relegando nossos saberes à margem e reafirmando o discurso branco como norma - como saber único e legítimo.

Essa lógica se ancora no mito da neutralidade, da objetividade e da universalidade do saber, conceitos que se pretendem apolíticos, mas que na verdade são profundamente marcados por uma perspectiva eurocêntrica e colonial (Kilomba, 2019). Exigir neutralidade de pessoas negras na academia é racismo travestido de rigor científico. É negar que tais corpos, vivências e trajetórias produzem conhecimento. Para nós, tudo perpassa o corpo, ou seja, não há como separar quem somos daquilo que produzimos. Essa separação, construída pela branquitude, permite ao sujeito branco declarar seu saber como universal, enquanto o nosso é visto como emocional e parcial. Toda produção de conhecimento é situada, localizada, mas apenas o saber branco é reconhecido como legítimo (Kilomba, 2019).

Dessa forma, somos simbolicamente empurradas para fora da academia, pela constante negação da validade de quem somos e do que produzimos.

> No racismo, corpos negros são construídos como corpos impróprios, como corpos que estão "fora do lugar" e, por essa razão, corpos que não podem pertencer. Corpos brancos, ao contrário, são construídos como próprios, são corpos que estão "no lugar". [...] Através de tais comentários, intelectuais negras/os são convidadas/os persistentemente a retornar a "seus lugares", "fora" da academia, nas margens, onde seus corpos são vistos como "apropriados" e "em casa". Tais comentários agressivos são performances frutíferas do poder, controle e intimidação que certamente logram sucesso em silenciar vozes oprimidas.

> Frutífero, de fato, porque lembro de ter parado de escrever por mais de um mês. Eu me tornei temporariamente sem voz. Fui claramente excluída (white-out), e estive esperando ser escuramente incluída (Black-in) (Kilomba, 2019, p.57).

Como propõe Patricia Hill Collins (2016), trata-se da condição de *forasteira de dentro* (*outsider within*), em que pessoas negras são incluídas apenas até o ponto em que sua presença não ameace a estrutura hegemônica. O resultado é uma permanência marcada pela negação: estamos presentes, mas não somos legitimadas; existimos nesse espaço, mas não somos reconhecidas como produtoras de conhecimento válido.

Como demonstram Lima, Oliveira e Santos (2023), esse modelo formativo e institucionalizado ignora os efeitos do racismo como elemento estruturante da subjetividade, restringindo o cuidado psicológico a uma lógica universalista e despolitizada, que marginaliza saberes e práticas oriundas de outras matrizes culturais.

Essa marginalização se expressa também na produção acadêmica da psicologia. Segundo pesquisa realizada por Santos *et al.* (2020), apenas 1,5% e 1,3% dos artigos publicados em revistas da área abordam a questão negra e problematizam as relações raciais, respectivamente nas duas amostras analisadas. Além disso, os autores ressaltam que em mais de 90% dos artigos analisados há um silêncio absoluto sobre as relações raciais e os determinantes sociais que incidem sobre os fenômenos psicológicos e subjetivos. Em vez de refletir a realidade histórica e social brasileira, essas publicações continuam priorizando referências teóricas euramericanas, muitas vezes apresentadas como universais.

No campo da saúde mental, essa negligência se revela na ineficácia dos modelos terapêuticos convencionais diante do sofrimento psíquico da população negra. A concepção fanoniana sociogênica - desenvolvida por Frantz Fanon (2008) - propõe um rompimento com a leitura individualizante da psicopatologia. Fanon compreende que as doenças mentais não emergem exclusivamente de conflitos internos ou fatores orgânicos, mas são forjadas a partir de um contexto social e

histórico racializado. Ou seja, o sofrimento psíquico é, muitas vezes, o produto direto da colonialidade e da violência racial. Desconsiderar essa dimensão sociogênica é perpetuar a alienação da população negra, inscrevendo o sofrimento em seus corpos como se fosse desvinculado das estruturas de opressão.

Nesse sentido, é necessário reconhecer que a subjetividade negra é atravessada por uma alienação racial produzida e sustentada pela hegemonia branca (Fanon, 2008). A psicologia que desconsidera o lugar do racismo como estruturante do psiquismo negro torna-se cúmplice dessa desumanização, reafirmando práticas terapêuticas que culpabilizam o sujeito e ignoram as violências que o constituem. A saber:

> A clínica psiquiátrica e psicológica cuidam do sujeito psíquico, comportamental ou neuronal, e isso nada tem a ver com a violência da cidade; nem com o desemprego; nem com a falta de lazer; nem com as famílias da população negra, historicamente destruídas no estabelecimento das novas condições econômicas sociais e culturais impostas pela colonização da África e das Américas; nem com a cultura de exploração ocasional ou sistêmica das mulheres negras (Fernandes, 2013), que o colonialismo implantou e perdura até hoje generalizadamente nas cidades brasileiras e no campo, cultura de famílias de mulheres que criam sozinhas os seus filhos; nem tem a ver com a falta de lazer, nem com a falta de escolas, nem com a falta de comida na mesa. É assim a visão do acolhimento dos serviços de Psicologia para promover a saúde mental. Do ponto de vista prático, não se mantêm aí formas de exclusão? Como Jurandir Freire detectava, a psiquiatria continua sem atender às necessidades da população brasileira" (Santos, 2018, p. 245).

Para transformar esse cenário, é urgente a construção de uma psicologia decolonial, comprometida com as lutas do povo negro e com a valorização de epistemologias afrocentradas. Esse projeto passa, necessariamente, por uma ruptura com a lógica eurocêntrica que sustenta a psicologia convencional. É preciso reconhecer os saberes que emergem das comunidades tradicionais de matriz africana, das práticas comunitárias e das redes de cuidado coletivo que há séculos produzem saúde e resistência. Esses saberes, como apontam Lima,

Oliveira e Santos (2023), oferecem uma compreensão ampliada de saúde que ultrapassa os limites do consultório e da técnica, valorizando elementos como a ancestralidade, o afeto e o pertencimento comunitário.

Assim, a construção de uma psicologia negra e decolonial exige um desmantelamento radical das estruturas de poder que ainda governam o campo. Trata-se de romper com a neutralidade pretensamente científica, que naturaliza o sofrimento da população negra, e de afirmar uma prática clínica enraizada nas experiências de quem sempre esteve à margem. Uma psicologia que reconhece a dor, mas também a potência do povo negro. Uma psicologia que deixa de ser cúmplice da opressão para se tornar instrumento de libertação.

CONCLUSÃO.

A trajetória histórica que possibilitou a implementação das políticas de cotas raciais no Brasil demonstra que o acesso de estudantes negros ao ensino superior não é fruto de concessões benevolentes, mas de uma luta contínua, articulada e profundamente enraizada na resistência do movimento negro. Assim como destacado na introdução, desde a Convenção Nacional do Negro Brasileiro, ainda na década de 1940, organizações negras já compreendiam a universidade como um território estratégico de disputa, denunciando o racismo estrutural e reivindicando a democratização dos espaços de produção de conhecimento. Essa consciência histórica, que atravessa gerações, é o que sustenta a conquista das ações afirmativas e revela a centralidade da mobilização social na construção de políticas públicas de equidade racial.

No entanto, como também apontado no início deste texto, a permanência dessas políticas está longe de ser garantida. As declarações recentes de autoridades públicas, permeadas por racismo e elitismo, evidenciam que o direito às cotas segue sendo alvo de ataques que buscam deslegitimar tanto a política quanto os sujeitos que dela se beneficiam. Esses discursos, ao associarem a presença negra à suposta queda de qualidade, reproduzem estereótipos historicamente construídos para justificar a exclusão e reafirmam a necessidade de vigilância

permanente - tal como advertido por Simone de Beauvoir em relação aos direitos das mulheres. Adaptada ao contexto brasileiro, essa reflexão revela que nenhum direito conquistado por grupos historicamente marginalizados pode ser considerado definitivo.

Os dados apresentados ao longo do texto reforçam que as cotas não apenas ampliam o acesso, mas fortalecem a universidade pública ao promover diversidade, pluralidade epistêmica e excelência acadêmica. Pesquisas demonstram que estudantes cotistas apresentam desempenho equivalente ao de não cotistas, desmontando narrativas racistas que tentam associar políticas de inclusão à perda de qualidade. Ainda assim, o desafio da permanência permanece central: o racismo institucional, a desigualdade econômica e a insuficiência de políticas de suporte continuam a produzir barreiras significativas para estudantes negros.

Dessa forma, a defesa das cotas raciais exige não apenas o reconhecimento de sua eficácia, mas também o compromisso contínuo com a transformação estrutural das universidades e da sociedade. Garantir acesso sem assegurar permanência é perpetuar desigualdades; garantir permanência sem enfrentar o racismo institucional é manter intactas as estruturas que historicamente excluíram a população negra do ensino superior. Assim, a luta por ações afirmativas é, ao mesmo tempo, uma luta por justiça social, por democratização do conhecimento e por um projeto de país que reconheça a dignidade e o potencial de todos os seus cidadãos.

Em síntese, se a introdução deste texto destacou a importância histórica e política das cotas, a conclusão reafirma que sua continuidade depende da mobilização permanente, da produção de conhecimento comprometida com a equidade e da construção de universidades verdadeiramente plurais. Defender as cotas é defender a democracia, a justiça racial e o direito inalienável de existir e aprender em espaços que, por tanto tempo, foram negados à população negra.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de**. O segundo sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1949.

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

COLLINS, Patricia. Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 99-127. 2016. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100099&lng=en &nrm=iso >.

FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

GALHARDO, Eduardo; VASCONCELOS, Mário S.; FREI, Fernando; RODRIGUES, Edgar B. Desempenho acadêmico e frequência dos estudantes ingressantes pelo Programa de Inclusão da Unesp. **Avaliação (**Campinas; Sorocaba), v. 25, n. 3, p. 701–723, nov.2020. Disponível em: < https://jornal.unesp.br/wp-content/uploads/2022/01/desempenho-academico-e-frequencia-dos-estudantes-ingressantes-pelo-programa-de-inclusao-da-unesp-2.pdf. > Acesso em: 15 abr. 2025.

GUERRA, Natalia Ester Martins, et al. O racismo institucional na universidade e consequências na vida de estudantes negros: um estudo misto. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 29, n. 3, p. e04232023, 2024. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/csc/a/Qf3DZqBwNqYcy9V3bZS5hKq >. Acesso em: 15 abr. 2025.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BRITO, José Eustáquio. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e258226, 2021. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjjchnPBGKhJw/ >. Acesso em: 12 abr. 2025.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
LIMA, Fátima; OLIVEIRA, Luiza Rodrigues de; SANTOS, Abrahão de Oliveira. A sociogenia fanoniana e a formação em psicologia: uma aposta clínica política e negra. **Psicologia & Sociedade**, v. 35, e277053, 2023. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/psoc/a/WsnpJmrKwxDN8NR89v8H9bN/ >. Acesso em: 15 abr. 2025.
SANTOS, Abrahão de Oliveira et al . Publicações nas revistas de psicologia e relações raciais. **Arquivos Brasileiros de Psicologia,** Rio de Janeiro , v. 72, n. spe, p. 6-17, 2020. Disponível em < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672020000300002&lng=pt&nrm=iso >. acesso em: 22 abr. 2025.
SANTOS, Abrahão de Oliveira. Saúde Mental Da População Negra: Uma Perspectiva Não Institucional. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as** (ABPN), [S. l.], v. 10, n. 24, p. 241–259, 2018. Disponível em: < https://abpnrevista.org.br/site/article/view/583 >. Acesso em: 22 abr. 2025.
SOUZA, Mariana Patrocínio Melo. **"Não Sabe Ler Nem Escrever E Sabe O Nome Da Delegada": Pistas Sobre Um Projeto De Brasil Imposto À Juventude Negra.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2025.

Medicamentalização da população negra brasileira: notas introdutórias

Rafael Coelho Rodrigues

Suely Aires

INTRODUÇÃO.

Este texto é o esboço inicial de uma pesquisa[40] que considera o processo de medicalização da vida[41], perspectiva que desde meados do século XVIII-XIX constrói uma inteligibilidade exclusivamente biomédica para aspectos da vida extremamente complexos e amplos. Na contemporaneidade, uma das facetas deste processo produz

[40] Esse texto faz parte de uma pesquisa de pós-doutorado em andamento (2025-2026) na Universidade Federal da Bahia, sob a supervisão da professora Dra. Suely Aires.

[41] De acordo com o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, a medicalização é um conceito polissêmico, ou seja: "um tipo de racionalidade determinista que desconsidera a complexidade da vida humana, reduzindo-a a questões de cunho individual, seja em seu aspecto orgânico, seja em seu aspecto psíquico, seja em uma leitura restrita e naturalizada dos aspectos sociais. Nessa concepção, características comportamentais são tomadas apenas a partir da perspectiva do indivíduo isolado, que passaria a ser o único responsável por sua inadaptação às normas e padrões sociais dominantes. A medicalização é terreno fértil para os fenômenos da patologização, da psiquiatrização, da psicologização e da criminalização das diferenças e da pobreza" (Oliveira; Harayama; Viégas, 2016, p. 01 - usualmente é ano depois página, não sei se há alguma diferença no modelo proposto para essa publicação).

patologização[42] e, consequentemente, favorece a medicamentalização[43], ou seja, o uso de psicofármacos como única estratégia de cuidado às condições de sofrimento psíquico[44].

Zorzanelli, Ortega e Júnior (2014) realizaram estudo sobre o as variações em torno do conceito de medicalização, e sinalizam que o uso do termo como uma crítica ao poder médico tende a obscurecer os diferentes níveis de sua ocorrência, tais como "a prescrição de medicamentos para casos que não tratam necessariamente de doenças (por exemplo, os contraceptivos) ou para aprimoramento cognitivo; o papel ativo dos usuários na apropriação de medicamentos e de outras tecnologias médicas; a inclusão de novos alvos para a psicofarmacologia (como a timidez e a tristeza), dentre outros exemplos" (Zorzanelli, Ortega e Júnior, 2014, p. 1860). Para esses autores, o termo, se tomado como um conceito monolítico, não deixa claras as vantagens teóricas de seu uso, já que os diferentes modos de pensar o conceito e as práticas medicalizantes ficariam reunidos em uma só "alcunha homogeneizante" (Zorzanelli, Ortega e Júnior, 2014, p. 1860).

Ao considerar a perspectiva da saúde global, temos cenários muito distintos no que versa sobre o processo de medicalização, especificamente, no contexto da chamada saúde mental. Enquanto em alguns países há excesso de prescrições de medicamento, em outros, há extrema carência de medicações ou acesso a médicos. Para complexificar ainda mais a situação, em países como o Brasil, esses cenários dispares existem concomitantemente, a depender da região do país que observarmos.

Pode-se afirmar, de acordo com Lima (2021), que foi apenas na década passada que a medicalização começou a ser tratada como tema

[42] Patologização é a ação de "tornar doença, sintoma ou anormalidade, o que é da ordem das experiências diversas e múltiplas da vida" (Amarante, 2024).
[43] A medicamentalização diz respeito às práticas medicamentosas como única ação, ou seja, todas as ações de cuidado giram em torno do medicamento (Caliman; Passos; Machado, 2016).
[44] Alguns autores utilizam também o conceito de farmacologização, entendida como a "tradução ou transformação de condições, capacidades e potencialidades humanas em oportunidades para intervenções farmacológicas". Passos (2024), cita Williams, et al, (2011) apud Camargo Jr., (p. 845, 2013).

relevante no campo das políticas públicas de saúde mental no Brasil. O relatório final da IV Conferência Nacional de Saúde Mental – Intersetorial, em 2010, incluiu como tarefa "enfrentar a prescrição indiscriminada de psicofármacos para crianças e adolescentes, através de ampla discussão sobre os riscos de medicalização dessa população" (Brasil, 2010, p. 96).

O Ministério da Saúde, através da cartilha "Uso de Medicamentos e Medicalização da Vida: recomendações e estratégias" (2018), observa que há determinados grupos sociais mais propensos ao processo de medicalização da existência, sendo eles, as crianças em idade escolar, adolescentes e adultos em privação de liberdade, usuários que necessitam de atenção à saúde mental e pessoas com mais de 60 anos (Brasil, 2018).

A medicalização, portanto, pode incidir de modos distintos em meninos e em meninas; em crianças e em adolescentes; em crianças negras e crianças brancas; nas escolas públicas e particulares; nas famílias de classe média e nas famílias mais empobrecidas; no SUS e em serviços de saúde privados ou conveniados. Mesmo no interior da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) pode haver diferenças de intensidade e amplitude da medicalização entre a atenção primária, os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e outros equipamentos (Lima, 2021, p. 95).

Reconhecendo esse fenômeno como múltiplo e complexo, e a necessidade de estudá-lo em populações e situações específicas, buscamos mapear as publicações científicas (artigos, capítulos de livros, monografias, dissertações, teses) que analisam o processo de medicalização especificamente na população negra brasileira. Buscamos investigar se esta população é mais exposta à medicalização da vida e, consequentemente, à patologização e medicamentalização, como mecanismos de gerenciamento e controle social das margens do capital, ou, por outro lado, se a população negra tem menos acesso a equipamentos de saúde e, a partir disso, a medicamentos e, consequentemente, também a essa característica do processo de medicalização.

A MEDICALIZAÇÃO DA EXISTÊNCIA

Foucault (1999) analisa o surgimento dos Estados nação em torno do final do século XVIII e início do século XIX, período no qual percebe o surgimento de um poder sobre corpos e mentes que funcionaria disciplinando, individualizando e normalizando, poder este que denominou como poder disciplinar. Percebe ainda, que outra modalidade de poder surge, a partir da expansão das grandes cidades europeias, se acoplando ao poder disciplinar, porém, de modo diferente, tendo como alvo de incidência o corpo espécie, biológico. Nesse contexto, destaca-se, a partir daí, a noção de população e, através dela, a preocupação com fenômenos como a reprodução, a fecundidade, a natalidade, a mortalidade. Trata-se de um poder que investe sobre a vida, sobre sua qualidade e extensão: uma biopolítica. O corpo seria o primeiro alvo de incidência desta biopolítica.

> O capitalismo que se desenvolveu a partir do final do século XVIII e começo do XIX, inicialmente, socializou um primeiro objeto, o corpo, em função da força produtiva, da força de trabalho. O controle da sociedade sobre os indivíduos não se efetua apenas pela consciência ou pela ideologia, mas também dentro e com o corpo. Para a sociedade capitalista, importava, antes de tudo, a biopolítica, o biológico, o somático, o corporal. O corpo era uma realidade biopolítica. A medicina, uma estratégia biopolítica (Foucault, [1977] 2011, p. 405).

A medicina, a partir do final do século XVIII, segundo Foucault, tem como função a higiene pública, "com organismos de coordenação dos tratamentos médicos, da centralidade da informação, de normalização do saber, e que adquire também o aspecto de campanha de higiene e de medicalização da população" (Foucault, 1976/1999, p. 291,).

Zorzanelli, Ortega e Júnior (2014) destacam dois sentidos para o termo medicalização, inextrincável, mas cronologicamente diferentes, na obra de Michel Foucault: o primeiro, no momento em que está elaborando sua tese sobre a biopolítica, quando a medicalização é um dispositivo central da biopolítica, exercendo-se por meio da

"pedagogização do sexo das crianças, da histerização das mulheres, da psiquiatrização das perversões – cada um conduzindo a uma medicalização minuciosa dos corpos e, especificamente, da sexualidade, em nome da responsabilidade na saúde da prole, da solidez da instituição familiar e da sociedade" (Zorzanelli, Ortega e Júnior, 2014, p. 1862). Ou seja, a medicalização apresenta-se ligada ao processo de medidas coletivas do Estado na contenção, controle e registro de doenças, bem como na formação de práticas de salubridade; o segundo sentido, desdobrado do primeiro, de acordo com os autores, mas situado já no contexto pós-Segunda Guerra, diz respeito à ausência de exterioridade da medicina. Ou seja, à impossibilidade de descrever experiências com o corpo humano que "não passem, em algum sentido, pelo saber médico" (Zorzanelli, Ortega e Júnior, 2014, p. 1862).

Foucault (1977/2011) identifica no período pós-guerra o acirramento de um processo que ocorria desde o século XVIII, denominando-o como somatocracia, no qual uma das finalidades da intervenção estatal seria o cuidado com os corpos dos indivíduos, através do qual seria assegurada a propagada cidadania. Após o período pós-guerra, há a construção de uma nova política do corpo, com o surgimento de uma "medicalização indefinida", através da ampliação do campo de ação da medicina para além da demanda de cura de um sofrimento e a noção de que cada indivíduo se torna responsável por sua saúde, embora a saúde passe, ao mesmo tempo, a ser um direito ofertado pelo Estado.

Nesta direção, Foucault sinaliza que vivemos em "Estados médicos abertos" nos quais a medicalização é sem limite, e no qual a patologia se torna uma forma geral de regulação da sociedade, não tendo hoje, um campo exterior ao saber/poder médico. Foucault (1977/2011) expõe outra característica fundamental do campo médico atualmente, a saber, a economia política da medicina. Se, ao se constituir, a medicina era buscada pelo Estado para manter a força de trabalho e, assim, o poder do Estado, atualmente, a medicina se encontra com a economia ao se tornar objeto de consumo.

Dois pontos aqui nos parecem cruciais. O primeiro diz respeito à economia/mercado da saúde. Foucault demonstra como o aumento

dos gastos dos indivíduos com o consumo de saúde não refletia necessariamente em melhora da vida (Foucault, 1977/2011). Neste sentido, atualmente, podemos observar que a quantidade de indivíduos, com diagnósticos psiquiátricos ou não, que consomem psicofármacos também não tem se traduzido em melhores índices de saúde mental, pois é crescente o número de pessoas em sofrimento psíquico e daquelas que dependem do Estado em decorrência de seu sofrimento diagnosticado (Whitaker, 2017). Nos deteremos mais no segundo ponto: a necessidade de compreender a medicalização não mais como uma prática imposta por uma "medicina autoritária", mas como algo que passa a ser requerido pelos indivíduos. Nessa direção, um processo de subjetivação ocorre no qual indivíduos começam a se entender como sujeitos que podem investir em sua saúde para obter ganhos em termos de qualidade de vida, tanto quanto, financeiros. Ou seja, deparamonos com duas medicinas: uma medicina curativa e outra que visaria promover saúde, prevenir agravos, e que vai se aperfeiçoando e espraiando-se socialmente ao ofertar melhoramentos, aperfeiçoamentos físicos, estéticos, de desempenho cognitivo. No âmbito do que se convencionou denominar como saúde mental[45], a medicalização incide, principalmente, na compreensão social sobre o sofrimento psíquico que, cada vez mais, passa a ser compreendido em termos única e

[45] Corbanezi (2021) cartografa a emergência e a consolidação do conceito "saúde mental", resultado de um amplo processo de desinstitucionalização da doença mental em diferentes países ocidentais, assim como da institucionalização dos direitos humanos, do desenvolvimento da psicofarmacologia e da incorporação do elemento mental no conceito de saúde da Organização Mundial de Saúde (OMS). Porém, o autor acentua que diferente dos conceitos como "doença mental" e "anormalidade", que se referem, respectivamente, à patologia propriamente dita e à sua virtualidade, o conceito de "saúde mental" abrange desde a psicose e os diversos sofrimentos psíquicos até a produção do bem-estar. Neste sentido, para Corbanezi, a extensão do conceito de saúde mental proporciona e "fundamenta uma significativa intervenção psiquiátrica no tecido social, tornando possível estimular e potencializar o desempenho e a eficácia de condutas de uma sociedade que "descoletiviza" cada vez mais o indivíduo e lhe atribui a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso total" (Corbanezi, 2021, p. 19-20).

exclusivamente bioquímicos, e, portanto, passíveis de correção e/ou cura por psicofármacos.

Ortega e Zorzanelli (2010) sinalizam que, a partir de uma série de modulações biopolíticas no contemporâneo, o corpo cada vez mais se torna produto de cálculos e das diferentes técnicas políticas, com a instauração de uma espécie de cidadania biológica e informacional. Estes autores apontam que os limites entre o normal e o que é considerado patológico são remanejados à luz das novas possibilidades corporais e relacionais. Nesse cenário, a noção de risco orienta práticas desenvolvidas pelos indivíduos em relação a sua saúde; a evitação "a todo custo de riscos[46] potenciais à saúde" vai se tornando um imperativo, a partir do qual, modelos de subjetividade são construídos tendo a obrigação central de calcular escolhas e a responsabilidade por cada uma delas (Ortega; Zorzanelli, p, 11, 2010). Assim, o corpo se torna uma espécie de identidade, uma bioidentidade.

Em relação a essa bioidentidade contemporânea, Ortega (2002) descreve práticas de bioascese que formariam novas modalidades de subjetivação. Embora Foucault (1984/1994) tenha estudado práticas de ascese e cuidado de si ao longo da história, a bioascese, identificada por Ortega, refere-se principalmente a procedimentos que enfatizam cuidados corporais, médicos, higiênicos e estéticos na construção de identidades pessoais (bioidentidades), e que se tornam, a partir disso, práticas de biossociabilidade. "Trata-se de um sujeito que se autocontrola, autovigia e autogoverna, sendo uma característica fundamental dessa atividade a *autoperitagem*. O eu que se pericia tem no corpo e no ato de se periciar a fonte básica de sua identidade" (Ortega, 2002, p. 155,).

Quando a questão se refere a sofrimento psíquico, esta subjetividade centrada no corpo identifica como origem/causalidade de seu sofrimento desajustes bioquímicos cerebrais. Da década de oitenta do

[46] Foucault identificou que, na biopolítica, há uma sociedade da regulamentação, regidas por dispositivos de segurança. Para saber mais: Foucault, 1977/2008; Castel, 1985.

século XX para cá, as mudanças ocorridas a partir do DSM III[47], as inúmeras pesquisas na área da neurociência e o fortalecimento de uma psiquiatria biologicista erigiram uma espécie de "neurocultura", na qual o sujeito em sofrimento localiza a gênese deste processo predominantemente em seu cérebro, identificando-se a partir do diagnóstico, que se torna identidade, uma neuroidentidade (Relgada; Maximino, 2024), um sujeito cerebral (Eremberg, 2009) ou, como denominou Rose (2013), uma espécie de "si mesmos neuroquímicos".

Essa mutação através da qual o sujeito compreende aquilo que lhe faz sofrer e como vai lidar com isso, oriunda de modulações biopolíticas, vai ao encontro da produção subjetiva neoliberal ao produzir um sujeito neuroeconômico (Mbembe, 2014), na associação da medicina, através da psiquiatria biologicista, com a economia, o que tem efeitos políticos. A gestão neoliberal do Estado e da vida cotidiana bloqueia, segundo Safatle (2020), "principalmente um tipo específico de conflito, a saber, aquele que coloca em questão a gramática de regulação da vida social". Neste sentido, aponta que o aprofundamento deste processo exigiu uma destituição completa da gramática do conflito e das contradições objetivas que contribuiriam para nossas modalidades de sofrimento psíquico. Ou seja,

> [...] trata-se de passar do social para o psíquico e levar os sujeitos a não se verem mais como portadores e mobilizadores de conflitos estruturais, mas como operadores de performance, otimizadores de marcadores não problematizados. Para tanto, seria necessário que a própria noção de conflito desaparecesse do horizonte de constituição da estrutura psíquica. Assim, há cada vez mais uma fusão dos repertórios do mercado com as linguagens do eu. As relações de trabalho foram "psicologizadas" para serem mais bem geridas, até chegar ao ponto em que "as próprias técnicas clínicas de intervenção terapêutica começaram por obedecer, de forma cada vez mais evidente, a padrões de avaliação e de gerenciamento de conflitos vindo do universo da administração de empresas" como, por exemplo, a Terapia Cognitivo Comportamental, com

[47] Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 3ª edição, elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA).

> "técnicas de steps, de foco, de gerenciamento de seu capital humano", buscando otimizar a performance e desempenho (Safatle, 2020, p. 19).

Pode-se, então, considerar que a criação de um discurso híbrido entre economia e psicologia foi o fundamento para os regimes de gestão social e implicou na reconfiguração completa do que Safatle denominou "gramática do sofrimento psíquico". Neste modelo de governo e gestão social de subjetividades é imprescindível sua capacidade de instauração de comportamentos e modos subjetivos de autorregulação. Eles não podem ser elucidados sem a gestão de uma psicologia que lhes é inerente. Ou seja, não se sofre do mesmo modo dentro e fora do neoliberalismo e essa modificação implica na eliminação de dimensões dinâmicas da doença, da noção da conflitividade social (Safatle, 2020). O sofrimento psíquico que guardaria, segundo Safatle, uma dimensão de expressão de recusa e de revolta contra o sistema social de normas passa a ser entendido a partir de categorias clínicas do tipo "naturais", como muitas vezes são as doenças biológicas.

Neste cenário, no qual o sofrimento psíquico passa paulatinamente a ser percebido, exclusivamente, por um viés de inteligibilidade neuroquímico, e no qual se constrói um modelo de subjetivação dominante biocentrado, articulado a subjetivação neoliberal erigida sob o individualismo, competitividade e desamparo social, constatam-se índices extremamente preocupantes dos denominados transtornos mentais comuns (TMC). Embora seja necessário analisar o modo como esses diagnósticos são realizados e o fato de possivelmente patologizar situações de sofrimento psíquico que antes não eram reconhecidas como tais pela Associação de Psiquiatria Americana e seu modelo DSM, também é fato que as pessoas sentem que estão vivenciando sofrimento. O que parece ter se alterado é o modo como esse sofrimento é percebido, exclusivamente na perspectiva neuroquímica, e tratado, muitas das vezes, apenas com o uso de psicofármacos ou por psicoterapias baseadas na supressão rápida de sintomas.

Esses elementos contribuem para um momento no qual há o aumento vertiginoso na produção, prescrição, venda e uso de psicofármacos no mundo, em especial, no Brasil. Dados do Ministério da

Saúde (2018) demonstram que o Brasil é o terceiro maior consumidor mundial de medicamentos ansiolíticos benzodiazepínicos, ficando atrás apenas dos Estados Unidos e da Índia, e o sexto maior produtor dessas substâncias. O Brasil é o segundo maior consumidor de Zolpidem. É também o segundo maior consumidor de Fenobarbital, maior consumidor de clonazepam e Midazolam, terceiro maior consumidor de Nitrazepam, segundo maior consumidor de bromazepam, maior consumidor de Diazepam e terceiro maior consumidor de Alprazolam (Brasil, 2018). Importante verificar que essas informações são de um período anterior ao da pandemia da Covid, período no qual houve aumento de venda e uso de psicofármacos no país[48].

De acordo com o Relatório do Ministério da Saúde, a necessidade de debate sobre esse tema advém dos problemas que são enfrentados tanto em nível local quanto mundial sobre o mau uso dos medicamentos. Segundo dados da OMS, apresentados no Relatório, estima-se que mais da metade dos medicamentos sejam inadequadamente prescritos, dispensados e/ou vendidos, e que metade dos pacientes os utilizem incorretamente (Brasil, 2018, p. 15).

Importante ressaltar que este documento enfatiza que:

> [...] o princípio é o mesmo para todas essas populações: o medicamento é visto como meio rápido para a resolução de problemas de diversas origens. O controle dos corpos e a cultura da medicalização em uma sociedade que funciona de uma forma mais prática, pode fazer com que muitas vezes as pessoas sintam que precisam se automedicar ou procurar um atendimento médico e/ou terapêutico para estarem produtivas, objetivando maior rendimento no trabalho, sem ter a real noção dos riscos do tratamento farmacológico, e até mesmo da dependência física ou psíquica intrínseca ao uso desses medicamentos. Assim, o que é considerado normal se transforma em algo patológico (Brasil, 2018, p. 15).

[48] Fiocruz, 2024. Pesquisa sobre o aumento do uso de psicofármacos durante a pandemia. Disponível em:
< https://agencia.fiocruz.br/pesquisa-aponta-aumento-do-uso-de-psicofarmacos-na-pandemia >.

No caso do uso de psicofármacos no sistema escolar, o Relatório destaca que atenção deve ser dada ao uso de medicamentos para o tratamento do denominado Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDA e TDAH). O documento cita o relatório da Junta Internacional de Fiscalização de Entorpecentes, a partir dos anos 2000, que aponta que o uso do metilfenidato cresceu em todo o mundo, acompanhado das discussões sobre o seu mau uso. Em 2014, foram fabricadas 62 toneladas desse fármaco, e em 2016, esse número aumentou para 74 toneladas, a maior taxa já observada. O Brasil apresentou o uso de 0,57 S-DDD2 de cloridrato de metilfenidato por mil habitantes[49]. Nesse contexto, o relatório do Ministério da Saúde indica que "utiliza-se da lógica equivocada de que é mais fácil medicar a criança do que mudar o sistema de educação" (Brasil, 2018).

Ignácio e Nardi (2007) apresentam um estudo a partir de uma análise do contexto social de uma cidade do estado do Rio Grande do Sul. Após uma pesquisa de campo na qual entrevistaram uma amostra de 400 pessoas, concluem que 53% da população da cidade fazia consumo de psicofármacos. Dias, Cruz, Amarante (2023) acrescentam que, ainda que seja um tema de importância e preocupação crescente no país, o aumento da prescrição e uso de medicações psiquiátricas na atenção primária é pouco estudado. Relatam que uma revisão da literatura brasileira sobre prevalência de uso de psicotrópicos na atenção

[49] O termo "doses diárias definidas para fins estatísticos (S-DDD)", que substituiu o termo "doses diárias definidas (DDD)", foi utilizado pelo INCB como uma unidade técnica de medida para fins de análise estatística e não é uma dose de prescrição recomendada. Sua definição não está livre de certo grau de arbitrariedade. Certas substâncias psicotrópicas podem ser usadas em certos países para diferentes tratamentos ou de acordo com diferentes práticas médicas e, portanto, uma dose diária diferente pode ser mais apropriada. A base para o agrupamento das substâncias foi, na medida do possível, a classificação anatômica terapêutica química (ATC). O Relatório do Ministério da Saúde cita como referência:
United Nations. Psychotropic Substances International Narcotics Control Board in 2017. Nova Iork. 2018 ISBN: 978-92-1-048168-7. eISBN: 978-92-1-363146-1. ISSN: 0253-9403. Disponível em: < https://www.incb.org/documents/Psychotropics/technicalpublications/2017/Technical_Publication_2017_English_04042018.pdf >.

primária, com dados comparativos em relação a outros países apontou uma heterogeneidade de dados em diferentes regiões do país (Wanderley, 2013 *apud* Dias, Cruz, Amarante, 2023). Esses autores demonstram também que outra pesquisa, publicada em 2015, abordou em estudo transversal, 430 pacientes em município no interior do estado de São Paulo, em seguimento na atenção primária, encontrando uma prevalência de uso de psicotrópicos de 25,8% dos entrevistados (Borges, 2015 *apud* Dias, Cruz, Amarante, 2023).

Os autores mencionam ainda uma revisão integrativa da literatura, abordando estudos entre 2010 e 2015, que buscou identificar o perfil de usuários de psicotrópicos na atenção primária, identificando como fatores associados ao uso ser do gênero feminino, de baixa escolaridade, entre 30 e 60 anos, apontando que o uso abusivo tende a aumentar com a idade (Moura, 2017 *apud* Dias, Cruz, Amarante, 2023). Esta revisão, de acordo com os autores, demonstra o fenômeno da medicalização em sua prática, na medida que um sistema opera no sentido de converter um fenômeno social complexo numa situação médica.

Segundo tais autores, haveria a percepção de que o aumento de usuários e prescrições de antidepressivos decorre de um aumento do número de "portadores de transtornos mentais". Em função deste suposto aumento, o poder público se obriga a aumentar a oferta de tratamento medicamentoso, gerando maior número de dependentes, ocorrendo a piora de dados epidemiológicos sobre número de usuários e quantidade de psicotrópicos dispensados, o que consolida a percepção de "epidemia de transtornos mentais". A ideia de "epidemia de depressão e ansiedade" que chega à atenção primária "reforça a necessidade artificial de ampliação de práticas médicas, enfraquece ações de caráter multidisciplinar, pautadas na necessidade de intervenções comunitárias e particularizadas em mudança de condições de vulnerabilidade social" (Dias, Cruz, Amarante, 2023, p. 23).

Essas informações convergem com as apresentadas nas pesquisas realizadas por Whitaker e apresentadas no livro *Anatomia de uma Epidemia* (Whitaker, 2017). O autor demonstra que durante décadas tivemos aumento de pessoas recebendo algum diagnóstico psiquiátrico e que tais pessoas não deixam de ser pacientes/usuários da

assistência psiquiátrica. Isso refletiria um mito a partir do qual seria a partir dos avanços científicos ocorridos neste período que esses diagnósticos são possíveis, graças a protocolos de intervenções objetivos e confiáveis, capazes de identificar problemas que até então não eram percebidos ou eram abordados de forma "não científica". Outro mito discutido no livro é o de que drogas psiquiátricas iniciaram um extraordinário avanço científico. No entanto, o que podemos observar é que mesmo após o "surgimento de medicamentos psicofármacos de segunda e terceira geração, o que temos é o aumento de diagnósticos e também o aumento de pessoas em tratamento indefinido, muitas das vezes com o incremento de mais medicamentos" (Whitaker, 2017).

A hipótese do desequilíbrio químico cerebral, difundida pela psiquiatria biologicista e base da concepção neuroquímica do sofrimento psíquico, tem sido amplamente questionada (Moncrieff, 2023). De acordo com Whitaker, o que parece ficar evidente é que as drogas psiquiátricas criam perturbações nas funções dos neurônios, o que explicaria por que pessoas que começam a utilizar tais psicofármacos "não consigam interromper o tratamento medicamentoso, sob o risco de terem recaídas que as deixam em condições mais graves do que o estado em que se encontravam inicialmente" (Freitas; Amarante, 2017, p. 12).

Whitaker elabora uma indagação importante, tendo em vista o contexto estadunidense. Por que há o "aumento tão acentuado do número de "doentes mentais inválidos" nos Estados Unidos, desde a "descoberta" dos medicamentos psicotrópicos?" (Whitaker, 2017, p. 218). Ou seja, sintetizando as evidências coletadas por Whitaker, percebe-se que a expansão diagnóstica possibilitou que um número cada vez maior de pessoas receba diagnóstico psiquiátrico; e as pessoas que recebem tais diagnósticos são tratadas com medicamentos psiquiátricos que "aumentam a probabilidade de se transformarem em doentes crônicos. Muitos indivíduos tratados com psicotrópicos acabam com sintomas psiquiátricos novos e mais graves, indisposições físicas e prejuízos cognitivos" (Whitaker, 2017, p. 218).

Ferraz (2025) salienta que "o uso crônico de psicofármacos tem sido catastrófico". Em seu estudo, aponta inúmeras pesquisas que destacam a "falácia da psicofarmacologia enquanto panaceia para os

transtornos mentais" (Ferraz, 2025, p. 198,). Esses estudos indicam a falta de marcadores biológicos que ratifiquem os modelos neurobiológicos propostos para explicar a gênese do que denominam "doenças/transtornos mentais", enquanto outros estudos criteriosos demonstram o insucesso terapêutico do uso contínuo de medicação psiquiátrica, seja pela ausência de efeitos consistentes, seja pela produção de efeitos adversos que produzem novas doenças, "muitas vezes incapacitantes, de modo que o uso contínuo desses medicamentos está associado à redução na qualidade de vida e aumento da morbimortalidade (Ferraz, 2025, p. 198). O autor apresenta ainda uma consistente análise sobre o que denomina a falência do modelo biomédico atual, que, "ao contrário da biologia evolutiva, hiperboliza o papel de fatores genéticos e ontogenéticos na gênese das "doenças mentais" ao mesmo tempo que negligenciam o papel de fatores sociais, geográficos, culturais, etc." (Ferraz, 2025, p. 198).

Sandra Caponi (2020) propõe uma análise do alcance de dois modelos explicativos da ação das drogas psiquiátricas identificados por Joanna Moncrieff (2008). As duas estratégias explicativas são: o modelo centrado na doença e o modelo centrado na droga. O primeiro modelo parte da identificação da psiquiatria com a medicina geral, supõe a existência de uma doença biológica, uma alteração orgânica que os fármacos poderiam reverter completamente ou, então, anular a constelação de sintomas que a definem. De acordo com esse modelo, os psicofármacos teriam uma forma de "ação idêntica aos outros medicamentos, cuja função seria, como ocorre com os antibióticos, reverter as causas orgânicas da doença, ou, como ocorre com os analgésicos, controlar os sintomas de uma alteração orgânica" (Caponi, 2020, p. 206).

Moncrieff (2013c), citada por Caponi (2020), opõe a esse modelo, que classicamente define o uso de fármacos em diferentes ramos da medicina geral, outra abordagem que denomina como "modelo centrado nas drogas". Trata-se de um modelo que se aplica exclusivamente aos psicofármacos, pois não pode ser transposto para os medicamentos utilizados em outros campos da medicina. De acordo com este modelo, as drogas psiquiátricas, "longe de corrigir um estado

anormal ou restabelecer um equilíbrio neuroquímico perdido, têm a função de induzir alterações cerebrais, produzindo um estado anormal ou alterado". Para Moncrieff, as drogas psiquiátricas têm um modo de ação com base na intoxicação cerebral, do mesmo modo que ocorre com outras substâncias psicoativas, como o álcool, a heroína, ou outras drogas de uso recreativo. Nesse modelo não existiria referência a uma "doença específica, nem a um conjunto de sintomas, pois essas drogas têm uma ação semelhante para qualquer consumidor, independentemente de ele ter ou não um diagnóstico psiquiátrico" (Caponi, 2020, p. 207).

Assim, no campo da denominada saúde mental, ao produzir no imaginário coletivo, a ideia de que o sofrimento psíquico se origina de uma questão neuroquímica cerebral, a medicalização tende a se expressar através do processo de psiquiatrização (Caponi, 2014; Caponi; Daré, 2020) e, consequentemente, da patologização da vida (Freitas; Amarante, 2015). Dessa forma, Bezerra, Nobre e Amorim (2024) destacam que os exercícios de poder da psiquiatria operam através da multiplicação de diagnósticos de transtornos mentais, cada vez mais comuns, "levando-nos a questionar se se trata, efetivamente, das condições sociais atuais que promovem mais adoecimento ou de uma banalização da tarefa diagnóstica com perdas ou enfraquecimento na capacidade de operar a clínica, restringindo à identificação de sinais e sintomas, a partir das classificações diagnósticas" (Bezerra; Nobre; Amorim, 2024, p. 03).

Considerando que o fenômeno da medicalização é heterogêneo, Caliman, Passos e Machado (2016) acrescentam outros dois conceitos para ampliar as nossas perspectivas a respeito do complexo fenômeno da medicalização da vida, são eles: medicamentação e medicamentalização. A medicamentação refere-se as ações relativas ao medicamento, como prescrever, vender, dispensar, consumir, dentre tantas outras. Já a medicamentalização diz respeito da redução das práticas medicamentosas como única ação, ou seja, todas as ações de cuidado giram em torno do medicamento (Caliman; Passos; Machado, 2016).

A introdução desses conceitos, segundo os autores, se faz necessária para trazer visibilidade a questões medicalizantes que não são

medicamentosas. Desse modo, nos dando conta da complexidade do fenômeno da medicalização da vida, podemos nos colocar a serviço da criação de práticas desmedicalizantes, ou seja, que não se pautam apenas pelos padrões normativos de vida e se coloca na direção da produção de uma vida diversa, acolhendo suas singularidades.

Camargo (2013) cita Williams *et al.* (2011) que propõem o conceito de "farmacologização", ou seja, "a tradução ou transformação de condições, capacidades e potencialidades humanas em oportunidades para intervenções farmacológicas". Ainda que com larga superposição com a medicalização, a farmacologização se distinguiria por não estar necessariamente ligada a algum tipo de diagnóstico médico, como se vê no fenômeno cada vez mais presente da utilização de medicamentos sem indicação terapêutica, mas para atingir uma certa "supernormalidade" por meio do aperfeiçoamento farmacológico ("enhancement") (Camargo, 2013). Este autor, citando Williams *et al.* (2011), explica que a farmacologização seria um complexo processo sociotécnico que interage com os processos de medicalização. Assim, a farmacologização tende a criar identidades em torno do uso de determinados fármacos, além de reforçar a ideia de que "para cada mal há um comprimido", levando à expansão do mercado farmacêutico para além das áreas tradicionais, incluindo o uso por indivíduos saudáveis, ao enfraquecimento da predominância da profissão médica criando relações diretas da indústria com "consumidores" e à colonização da vida humana pelos produtos farmacêuticos (Camargo, 2013).

Castiel (2013) sugere que embora o fenômeno da medicalização seja visto como a ingerência da medicina noutros campos do saber e, sobretudo, em questões essencialmente sociais, "não é raro também ser relacionado à elevada dependência dos indivíduos e da sociedade, à oferta de serviços e bens de ordem médico-farmacêutica e seu consumo cada vez mais intensivo". Neste sentido, pode-se dizer que a medicalização, hoje, "envolve mais atores, instituições, empresas, interesses e prática tanto curativas como preventivas, e reflete transformações relativas aos modos como fenômenos de saúde, doença e risco têm sido produzidos, definidos, classificados, administrado e vividos" (Castiel, p. 05, 2013).

MEDICALIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA BRASILEIRA.

Nos últimos quinze anos, a temática da medicalização da vida tem sido tema frequente nos debates acadêmicos e em produções científicas. No entanto, poucos são os estudos que buscaram realizar um mapeamento do fenômeno da medicalização especificamente na população negra brasileira, algo a ser problematizado, uma vez que consideramos o dispositivo da medicalização como importante operador biopolítico na gestão da vida neoliberal.

A população negra brasileira, historicamente excluída dos mecanismos de produção de cidadania ativa, tem os piores índices de mortalidade em decorrência de causas evitáveis, renda per capita, escolaridade e de longevidade (Werneck, 2016). A juventude negra é a principal afetada pela política denominada de guerra às drogas, tendo altos índices de encarceramento, desaparecimento forçado e mortalidade. Nesta direção, o Instituo de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) definiu o extermínio da juventude negra brasileira nas últimas décadas como geração perdida (Cerqueira, 2024).

A partir disso, procuramos incidir esforços no estudo da medicalização da população negra brasileira, em especial, em averiguar se essa população tem sido mais patologizada. Ou, pelo contrário, se seu sofrimento tende a ser desqualificado e invisibilizado e, portanto, não recebe medicamentos supostamente indicados para os quadros apresentados. Importa-nos saber se essa população tem utilizado mais psicofármacos. Ou, se devido ao racismo institucional (Almeida, 2019), ela tende a ter mais dificuldades de acesso aos serviços e profissionais de saúde e, consequentemente, recebe menos prescrições. Ou, se mesmo nesse cenário de barreiras de acesso aos serviços de saúde, ela utiliza mais psicofármacos, mesmo que sem prescrição.

Pois, se concordarmos que, na governamentalidade neoliberal, a medicalização da existência é um importante vetor biopolítico de gestão da população como não nos perguntarmos sobre a incidência deste dispositivo na população negra brasileira?

Como já apontado por Foucault, a expansão da psiquiatria tem papel importante nos processos de medicalização da vida. Em relação a nosso ponto de discussão, cabe considerar a história da psiquiatria brasileira, a qual passou a ser considerada especialidade médica autônoma em 1912, o que fez eclodir em todo o país o número de hospitais e, "coerentemente com o tratamento moral, foi incentivada a construção de colônias agrícolas" (Barros, 1996). Segundo Costa (2007), a Liga Brasileira de Higiene Mental, fundada em 1923, herdou o sistema psiquiátrico, em que a causalidade biológica eugênica era um elemento apriorístico e passou a elaborar projetos que visavam a prevenção, a eugenia e a educação dos indivíduos (Costa, 2007). Nas décadas de 1920 e 1930, segundo ele, o pensamento eugênico dos psiquiatras estava impregnado pelo antiliberalismo, moralismo, racismo e xenofobia.

Costa (2007) relata que importantes psiquiatras da época, como Nina Rodrigues, defendiam a tese de que a mestiçagem era um fator degenerativo. No campo psiquiátrico brasileiro, Juliano Moreira tomou parte na discussão teórica sobre as relações entre pathos e raça e, ao contrário de Nina Rodrigues, afirmava que a carga de uma hereditariedade nefasta não poderia ser atribuída nem "à nossa problemática racial da miscigenação, nem à nossa nacionalidade; seriam, antes, expressões de um pathos mental universal que, se aqui se expressava de modo mais recorrente, poderia ser sanado pela via da educação" (Venâncio, Facchinetti, 2005 *apud* Barros; Baptista, 2011).

à exclusão dos loucos em hospícios também se acrescentou a esterilização em massa de mulheres pretas e pardas. Assim, a psiquiatria dava sua grande contribuição para a consolidação do racismo estrutural[50] (Almeida, 2019) em nosso país, como também para o racismo

[50] Segundo Almeida (2019), racismo estrutural é a formalização de um conjunto de práticas institucionais, históricas, culturais e interpessoais dentro de uma sociedade que frequentemente coloca um grupo racial ou étnico em uma posição melhor para ter sucesso e ao mesmo tempo prejudica outros grupos causando disparidades que se desenvolvem entre os grupos ao longo de um período de tempo. "O racismo estrutural não é algo que poucas pessoas ou

institucional, pois no racismo institucional, o que se observa é a presença massiva de determinado grupo étnico-racial nas instituições, o qual irá trabalhar para fortalecer e manter esse grupo determinado no poder (Almeida, 2019).

Barros; Baptista (2021) analisam a pesquisa sobre o banco de dados do Censo Psicossocial do Estado de São Paulo, realizada por Barros, Bichaff (2008), para descrever o perfil dos moradores dos hospitais psiquiátricos e caracterizar o perfil clínico dos moradores segundo raça/cor, e concluíram que:

> 1) os dados do Censo Psicossocial de moradores em hospitais psiquiátricos do Estado de São Paulo revelam que à população negra cabe a injusta posição de prioritária no ranking da exclusão social; a faixa etária dos moradores pretos e pardos internados era de 35 a 49 anos. Esse dado levanta a hipótese de que pretos e pardos são internados mais jovens e permanecem hospitalizados; 2) há maior proporção de negros que estão internados porque não têm renda, família ou lugar para morar e porque têm rede social frágil. Essa precariedade social se associa a transtorno mental ou doenças clínicas; 3) a população negra sofre, historicamente, processos ininterruptos de abandono e apartamento social. O lugar por excelência de abandono e exclusão é o manicômio, além de outras instituições totais (Barros; Bichaff, 2008 *apud* Barros; Baptista, 2021, p. 23).

Barros e Baptista (2021) indicam que os dados encontrados por Barros e Bichaff (2008), de que, há proporcionalmente uma maior presença de negros (pretos e pardos) moradores dos hospitais psiquiátricos do estado de São Paulo, quando comparada à população geral, demonstram o impacto dos processos ininterruptos de preconceito, exclusão, abandono e apartamento social na saúde mental de populações vulneráveis e/ou sobre os "efeitos psicossociais do racismo" (Barros; Baptista, 2021, p. 19).

Mesmo passados mais de vinte anos da institucionalização da reforma psiquiátrica brasileira, através da Lei nº 10.216/2001 (Brasil,

instituições optam por praticar, mas uma característica dos sistemas sociais, econômicos e políticos" (Almeida, 2019).

2001), os principais serviços substitutivos aos manicômios no país, os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), ainda apresentam dificuldades em racializar suas práticas. Silvia Barros e Baptista (2011) citam o estudo realizado por Silva *et al.* (2017), que teve como objetivo apresentar descritivamente, por meio de revisão da literatura científica, o perfil dos usuários atendidos em CAPS no Brasil, para verificar a inclusão do quesito raça/cor nessa produção. A revisão de literatura citada evidenciou que nos estudos relacionados ao campo de pesquisa da saúde mental no Brasil, o uso da variável raça/cor para caracterizar os usuários dos serviços de CAPS ainda era reduzido, mesmo que seja um importante marcador de cunho social. Barros; Baptista (2021) apontam que essa evidência vai "ao encontro da maneira como as desigualdades raciais no Brasil são tratadas pela sociedade: como inexistentes, o que reforça as iniquidades" (Barros; Baptista, 2021, p. 25).

Raquel Passos (2018) sinaliza que a população majoritariamente atendida nos CAPS é negra, conforme apontam Oliveira, Duarte e Pitta (2017), citados por ela, que realizaram um mapeamento do perfil dos usuários atendidos no nordeste do país. Nesta direção vão os dados encontrados por Valeska Zanello e Silva (2012,) após realizarem uma pesquisa em dois hospitais psiquiátricos do Distrito Federal, analisando 72 prontuários masculinos e 165 femininos. Como resultado identificaram que os diagnósticos de transtornos de ansiedade e depressão são mais recorrentes em mulheres negras, pobres e domésticas.

Isso demonstra a necessidade de qualificar a informação raça/cor nos instrumentos de saúde, pois se torna fundamental para o monitoramento e avaliação das ações de promoção da igualdade racial previstas no Estatuto da Igualdade Racial e na Política Nacional de Saúde da População Negra (Brasil, 2010), em que é garantida à população negra acesso universal e igualitário a todo e qualquer tipo de serviço de saúde. Mesmo no Recôncavo da Bahia, região onde a população negra é proporcionalmente a maior no país, os serviços têm apresentado dificuldades na racialização da atenção. Rodrigues (2024) demonstrou como no CAPS de uma cidade da região, os prontuários não eram

preenchidos com o quesito raça/cor ou, até mesmo em alguns, o item não existia.

Passos (2018) salienta que problematizar o manicômio e suas expressões abordando as relações de raça, gênero e classe é ultrapassar os próprios muros que compõem a formação social brasileira e trazer a público um debate que ficou apagado ao longo da construção, implementação e efetivação da Reforma Psiquiátrica. Nesse sentido, Tavares, Filho e Santana (2020) denunciam que apesar da reforma psiquiátrica ter proporcionado avanços significativos para o cuidado em saúde mental, esse movimento não foi capaz de produzir tecnologias de cuidado racializadas para a população negra, "isso porque especificamente em relação à saúde mental, as políticas públicas direcionadas à população negra têm em grande medida se baseado na patologização, medicalização, encarceramento e morte" (Tavares, Filho e Santana, 2020, p. 144).

Identificar que os hospitais psiquiátricos no Brasil são um grande reflexo dos navios negreiros (Passos, 2018), lugar esse em que muitas mulheres e homens negros morreram no anonimato, sem dignidade e impedidos de manifestarem sua existência, e identificar o espraiamento da manicomialização como modo de relação social e do poder psiquiátrico (Foucault, 2005), é fundamental para percebermos a função social da lógica manicomial no capitalismo (Passos, 2019), e como ela continua sendo estrutural na formação social brasileira. David (2024) denominou como "manicolonização" "as relações sociais pautadas pela exclusão da diferença, por normas rígidas, pouco flexíveis, alicerçadas no racismo e sua hierarquização das relações, nas quais a população negra é situada em uma zona de "não-ser", ou de ser o Outro, espécie de fantasma dos medos da fragilidade branca" (David, 2024). O manicômio, portanto, é mais do que uma organização, uma estrutura física; ele molda relações sociais.

Em uma sociedade como a nossa, com profunda herança de 300 anos de escravização do povo negro, e vivendo sob a violência de uma governabilidade neoliberal, na qual boa parte da população vai sendo alçada a parcela de "desnecessários" e "supérfluos", as estratégias do poder psiquiátrico e da manicomialização/manicolonização da vida,

através da medicalização do sofrimento, não são uma resposta isolada, operam como estratégias de gestão dessa população.

Cuidado colonial é o modo como Passos (2020) identifica uma das heranças deixadas pelo colonialismo para as mulheres negras. A autora caracteriza três formas da manifestação do cuidado colonial: a primeira constitui-se como a "zona do não ser" (Fanon, 2008); a segunda, como um corpo matável e exterminável; e a terceira, como um objeto estereotipado. Ao analisar as vítimas da violência estrutural reproduzida pelo Estado Penal (Wacquant, 2001) e pelo seu braço armado, Passos (2020) percebe que as mulheres negras não sofrem apenas com a perda dos filhos: "recebem em troca a impunidade e o trauma como resposta permanente". A autora cita um depoimento de uma mulher que perdeu seu filho, vítima da violência de Estado, na denominada "guerra às drogas":

> [...] com problemas psicológicos, em decorrência do ocorrido, Irone procurou diversas vezes UPAs e hospitais, nunca teve acompanhamento terapêutico e recebeu apenas indicação para tomar medicamento controlado. 'O Estado mutilou meu filho e me deu um Rivotril', afirma" (Passos, 2020, p. 123)[51].

A autora indaga em sua pesquisa quais os efeitos da violência provocada pelo Estado na vida das mulheres negras e quais as respostas que têm sido dadas pelo poder público para o sofrimento que foi produzido. No que diz respeito ao sofrimento das mulheres negras oriundo da violência estatal, a pesquisa da autora demonstra que se perpetua o que nomeia como "máscara de silenciamento[52]" atualizada

[51] Depoimento disponível em: https://www.metropoles.com/materias-especiais/maes-que-perderamseus-filhos-por-violencia-policial-lutam-por-justica Acesso em 22 maio 2019 (PASSOS, 2020, p. 123).

[52] Passos (2024), citando Kilomba (2019), destaca a máscara do silenciamento, que se constituía como um instrumento que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos, composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do sujeito negro, instalado entre a língua e o maxilar fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em tono do queixo e a outra do nariz e da testa (Kilomba, 2019, *apud* Passos, 2024, p. 68).

pelo que denomina "complexo industrial-prisional-manicomial-farmacêutico" (Passos, 2023).

Magno (2019) pesquisou a realidade de mulheres negras no cárcere no Rio de Janeiro, buscando investigar como o racismo e o patriarcado "se camuflam no discurso aparentemente neutro de tratamento da saúde mental e se utilizam da técnica médica para reforçar o controle penal sobre os corpos de mulheres negras" (Magno, 2019, p. 169,), a partir da medicalização da população carcerária. A pesquisa identificou que, entre as pessoas aprisionadas no Rio de Janeiro, o percentual de mulheres é bem menor, porém, quando se investiga a prescrição e administração de psicofármacos, calmantes e soníferos, o número é praticamente o mesmo (Magno, 2019 *apud* Passos, 2023, p. 190). Passos (2023), ao analisar a pesquisa de Magno (2019), define a situação encontrada como a "atualização do controle colonial *continuum* materializada pelo complexo industrial-prisional-manicomial-farmacêutico" (Passos, 2023, p. 72,).

A autora sinaliza ainda que há uma inovação no que tange à medicalização destas mulheres, pois a utilização do fármaco e da sua propagação ultrapassa as clássicas instituições, como os manicômios, as prisões e as instituições de medidas socioeducativas. Reconhece que essa estratégia hoje vem sendo utilizada como parte do arsenal do estado permanente de guerra, e que a patologização, a medicalização e a farmacologização atravessam as relações sociais (re)criando a máscara de silenciamento. "Ao mesmo tempo que a violência é reproduzida em diferentes instituições, territórios e relações, aciona-se como resposta o uso de fármacos – prescritos ou não-, porém utilizados largamente pela população para alívio das dores promovidas pela guerra" (Passos, 2023, p. 72).

Passos (2024), em outro artigo, percebe como funciona o mecanismo através do qual, por vezes, o modo como tem se constituído o diagnóstico psiquiátrico e os modos de lidar com o sofrimento psíquico da população negra visam escamotear e individualizar as desigualdades raciais, sociais e de gênero (Santos, 2021 apud Passos, 2024). Para ela, o processo de medicalização, patologização e farmacologização de subjetividades e corpos negros funciona como

estratégia permanente de atualização da máscara de silenciamento. Assim, demonstra como a máscara, que denomina como manicolonial, ganha contornos farmacológicos transformando-se na atual estratégia de silenciamento, tendo como objetivo principal impedir a enunciação. No Brasil, segundo a autora, mães e familiares vítimas de violência de Estado denunciam que a única resposta tem sido a oferta de remédios e a permanente impunidade em relação aos crimes cometidos em nome da paz. Segundo ela, "o Estado que mata é o mesmo que medicaliza os sobreviventes que são majoritariamente mulheres negras" (Passos, 2024, p. 70).

Palma (2023) realizou uma pesquisa através da qual buscou investigar histórias de vida e experiências de mulheres negras de uma comunidade quilombola do sertão da Bahia que fazem ou fizeram uso de psicotrópicos. Utilizou as narrativas das mulheres com o objetivo de dar voz à vivência dessa experiência. Os resultados da pesquisa demonstram que as condições de vida, sobrecarga de trabalho, feridas coloniais e violências domésticas foram motivadores associados à prescrição de psicofármacos e, entre os efeitos do uso dos medicamentos, percebeu melhoria na qualidade do sono e redução dos sintomas de ansiedade, contudo, apatia, falta de motivação e amnésia estiveram entre os efeitos adversos relatados. A coletividade, solidariedade entre as mulheres e os saberes ancestrais, como uso de ervas, se apresentam como estratégias de resistência na pesquisa. A autora conclui que a medicalização se apresenta como máscara para iniquidades enfrentadas por mulheres quilombolas em contextos rurais e sinaliza para a necessidade de políticas públicas de cuidado que considerem as singularidades e territorialidades (Palma, 2023).

De acordo com Passos (2020), a medicalização e patologização da vida, especificamente na população negra, associadas a práticas cada vez mais banalizadas e frequentes de internação compulsória, esterilização coercitiva, a retirada compulsória dos bebês de mulheres negras, pobres e usuárias de drogas, típicas de "higienização urbana", assim como, práticas conhecidas como "cura gay", dentre outros fenômenos, expressam a manicomialização das relações sociais que ultrapassou os muros institucionais, fazendo parte do cotidiano.

Poucas pesquisas têm estudado especificamente a prescrição e uso de psicofármacos na população negra brasileira. A pesquisa de Fernandez; Lima; Barros (2020) teve como objetivo investigar a existência de desigualdades raciais na prevalência de problemas emocionais, na busca por serviços de saúde e no uso de psicotrópicos, com dados do inquérito de saúde de Campinas-SP (ISACamp) entre os anos de 2014 e 2015. Em relação às classes dos psicotrópicos utilizados pela população da cidade, verificaram que os antidepressivos com maior prevalência de uso, como a Fluoxetina e a Sertralina, não apresentaram diferenças de uso entre os segmentos raciais. Este dado pode ser explicado, segundo eles, em parte, pela disponibilização destes medicamentos nas unidades básicas de saúde do município, favorecendo o seu acesso. O mesmo ocorre com os benzodiazepínicos, Clonazepam e Diazepam, que são facilmente encontrados nas farmácias de atenção primária à saúde. No entanto, o uso de outros medicamentos antidepressivos foi significativamente maior entre pessoas brancas. Para os autores, uma hipótese para este achado seria que a maior parte destes medicamentos (exceto os antidepressivos tricíclicos que são disponibilizados nas UBSs) não são dispensados pela Secretaria Municipal de Saúde. Os autores concluem que esse dado pode indicar possíveis barreiras no acesso a estes medicamentos pelos indivíduos pretos e pardos, visto que a maior parte deles "faz parte do componente especializado de assistência farmacêutica, ou seja, a sua aquisição depende do seguimento de protocolos clínicos e as barreiras para a obtenção são, em geral, maiores" (Fernandez; Lima; Barros, 2020).

Esses autores apresentam estudos a partir dos quais é demonstrada que há maior prevalência de TMC na população negra (Anselmi, *et al*, 2008; Bastos, *et al*, 2014), atribuída à maior exposição ao estresse dos indivíduos pretos e pardos (Faro; Pereira, 2011). Apresentam também estudo de Willians, *et al*. (1997), no qual se revela que a raça pode influenciar a exposição ao estresse por dois caminhos, seja relacionado à estrutura social, como posição socioeconômica, seja pelo estresse ligado às experiências de discriminação e racismo. Citam também estudo realizado no Brasil, no qual se demonstra que indivíduos que relataram ter sofrido discriminação racial tiveram cerca de 80%

mais chances de ter depressão, em análise ajustadas por variáveis socioeconômicas (Pavão; Ploubidis; Werneck, Campos, 2012).

Em inquérito anterior, realizado em Campinas, Prado, *et al.* (2017) encontraram uma proporção 43% inferior no uso de psicotrópicos entre a população negra, quando comparada à branca, independente do relato de problema emocional. Outro importante estudo com dados da Pesquisa Nacional de Saúde identificou, em indivíduos depressivos, uso 66% superior de psicotrópicos entre os brancos em relação aos negros (Lopes, *et al*, 2016).

De acordo com Fernandez; Lima; Barros (2020), os achados das análises de desigualdade racial nas prevalências de TMC, na busca por serviços de saúde para problemas emocionais/mentais e no uso de psicotrópicos contribuem para cobrir lacunas no conhecimento sobre o tema e para subsidiar o aprimoramento de políticas destinadas a reduzir as desigualdades raciais em saúde. As desigualdades raciais observadas pela pesquisa, na procura e no uso de serviços de saúde mental, bem como no tratamento medicamentoso, "ressaltam a importância de ações e políticas públicas voltadas para a superação de barreiras ao acesso a cuidados em saúde mental que afetam, em especial, os segmentos socioeconomicamente desfavorecidos" (Fernandez; Lima; Barros, 2020). Embora tais pesquisas se mostrem relevantes para a discussão aqui proposta, cabe considerar que alguns argumentos podem produzir uma equivalência entre acesso a psicotrópicos e cuidado em saúde, aspecto que deve necessariamente ser problematizado, pois tenderia a reafirmar a inteligibilidade biomédica no campo da saúde mental.

A relação entre sofrimento psíquico e fatores étnico-raciais é, além de complexa e multideterminada, sujeita a distintas interpretações, que podem misturar ciência, ideologia e racismo estrutural. Lima (2021) discute a "racialização" da esquizofrenia que, na Inglaterra e nos EUA, a partir dos anos 1980, passou a ser diagnosticada com mais frequência em pessoas negras do que nas brancas. Após a hipótese etiológica inicial, que envolveria um vírus levado para a Inglaterra por imigrantes negros, ter sido desacreditada, muitos apontaram que a experiência de desvalorização social e o baixo nível econômico seriam os

fatores de risco que explicariam a diferença diagnóstica. Por outro lado, na população afro-americana dos EUA, a prevalência de quadros depressivos e ansiosos seria menor do que na população branca, embora entre os negros esses quadros tendessem a maior cronicidade (Fernando, 2017; Kohn, Wintrob, Alarcón, 2017 *apud* Lima, 2021). Esse perfil psicopatológico – psicose nos negros, neurose nos brancos – "é assustadoramente próximo dos estereótipos a respeito de grupos étnicos minoritários, preconceitos que foram incorporados pela psiquiatria em diversos momentos de sua história" (Lima, 2021, p. 98).

No caso de CAPS infanto-juvenil, o autor apresenta estudos que têm apontado o uso de medicamentos psiquiátricos pela maioria das crianças e adolescentes em tratamento, sendo frequente a polifarmácia, ou seja, a prescrição de mais de um psicofármaco por usuário (Arrué et al., 2013; Nascimento et al., 2014; Maciel *et al*., 2013, *apud*, Lima, 2021). O autor aponta que a distribuição do uso de psicofármacos por grupo étnico/racial ainda é pouco ou nada conhecida nesse contexto.

Os transtornos de conduta, segundo esse autor, talvez sejam o principal exemplo dos riscos de medicalização de problemas sociais e de incorporação do racismo institucional pela psiquiatria de crianças e adolescentes, dado que seu diagnóstico aumenta em razão inversa ao nível socioeconômico, sendo mais identificado em jovens moradores de áreas urbanas pobres e em afrodescendentes (Scott, 2017, *apud* Lima, 2021).

Portanto, conclui o autor, seria preciso reconhecer, de um lado, o peso do racismo como um dos determinantes sociais do processo de saúde e doença, produzindo diversas formas de mal-estar; e, de outro lado, a possibilidade de que formas de sofrimento social sejam reduzidas a "transtornos mentais, individualizando e despolitizando problemas mais abrangentes e produzindo estigma, indicando a presença da medicalização. Se a criança é uma das populações vulneráveis a esse processo, a criança negra pode corresponder a um grupo ainda mais suscetível" (Lima, 2021, p. 99).

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Ao concordar com Zorzanelli, Ortega e Bezerra (2014) em relação à necessidade de mais pesquisas conceituais e investigações empíricas que possam descrever processos de medicalização em contextos e grupos particulares, esse texto busca iniciar uma trajetória de pesquisa na qual objetivamos investigar o uso e a prescrição de psicofármacos na população negra brasileira. Neste estudo teórico, pudemos perceber uma lacuna na produção científica específica sobre os efeitos do processo de medicalização da vida, em especial, a patologização e a medicamentalização, na população negra.

A medicalização da vida opera como dispositivo biopolítico de gestão de corpos, fundamental para a manutenção de um regime neoliberal de governo da força produtiva e dos que sobram ao mercado de trabalho desregulamentado. O neoliberalismo produz subjetivações pautadas na individualidade, competitividade, ausência de solidariedade, na vida empresa do empreendedor de si. Porém, para uma camada cada vez maior da população, só será facultada a possibilidade de se ver como empreendedor, sem apoio e assistência alguma do Estado. A essas pessoas, dependendo da região onde morem, da cor da pele e do extrato social, o status de sobrantes da ordem neoliberal está dada. Frequentemente, tais sujeitos ainda irão perceber a si mesmos como incapazes, derrotados, pois não conseguiram ter méritos próprios para "vencerem na vida".

Encontra-se lado a lado a diminuição das políticas assistenciais para as populações empobrecidas e o incremento de estratégias de governo que vão desde a medicalização da revolta e dos conflitos entre as necessidades reais de vida e a impossibilidade imposta pelo capital de alcançá-las, até a criminalização, encarceramento, desaparecimentos forçados e extermínio, faces da gestão necropolítica (Mbembe, 2018) voltada, principalmente, para a população jovem e negra. Essa guerra civil permanente (Mbembe, 2020) entrelaça violência e medicalização, como uma forma intrincada de gestão da vida e da morte que silencia sujeitos. Para alguns sujeitos, a violência de Estado. Para

os que sobrevivem, a assistência centrada na patologização e distribuição de psicofármacos. Duas faces de uma mesma moeda. Assim, medicamentaliza-se a revolta, o sofrimento é despolitizado, individualizado e sustenta-se a narrativa de que o que sentimos tem origem neuroquímica. Desse modo, nos é ensinado um modo de gerir as emoções e nos afastar dos sintomas ansiosos e/ou depressivos.

Nos últimos anos, muitos/as autores/as negros/as têm conseguido divulgar suas pesquisas nas quais analisam distintos modos de sofrer da população negra, a maioria da população brasileira. A atenção à saúde desta população ainda carece de melhorias, uma vez que o racismo institucional produz barreiras de acesso e de permanência nos serviços de saúde, além, de os estereótipos produzidos pelo racismo contribuírem para práticas de violências técnicas cotidianas. As desigualdades raciais observadas pelas poucas pesquisas encontradas sobre o uso e a prescrição de psicofármacos, sobre a procura e uso de serviços de saúde mental, bem como sobre o tratamento medicamentoso nesta população, "ressaltam a importância de ações e políticas públicas voltadas para a superação de barreiras ao acesso a cuidados em saúde mental que afetam, em especial, essa população" (Fernandez; Lima; Barros, 2020).

A questão da medicalização parece ter sido um ponto da reforma psiquiátrica que a reforma não reformou (Passos, Caliman, Machado, 2016). Paula; Dias (2023) sublinham que, com a reforma psiquiátrica, ocorreu uma expansão da rede de saúde mental comunitária e, ao mesmo tempo, se constitui um modelo de clínica que visa se tornar não medicalizante, com práticas coletivas e interdisciplinares no interior dos serviços de saúde mental. Contudo, o processo de expansão de uso de psicotrópicos encontrava-se já em ampla expansão. Para os autores, o aumento da prescrição, dispensação pública e do uso se deu no "interior da própria rede pública de saúde, com expansão do custeio de medicamentos de alto custo, especialmente antipsicóticos de terceira geração, além da incorporação de antidepressivos serotoninérgicos que passam a ser prescritos em massa na atenção primária de todo o país" (Paula; Dias, 2023, p. 68).

Essa perspectiva de expansão e espraiamento do poder psiquiátrico se dá muito além da prática da psiquiatria. A psicologia cada vez mais se vê envolta em práticas baseadas na sintomatologia descrita pela Associação de Psiquiatria Americana e na supressão de sintomas. Mesmo que muitas vezes críticas retóricas sejam feitas à psiquiatria, a prática erigida a partir do entendimento desta mesma psiquiatria, parece fazer com que o discurso teórico não acompanhe a prática.

Parece-nos fundamental conseguir analisar a articulação entre a "medicalização infinita" e a gestão neoliberal da vida, com os dispositivos da biopolítica/necropolítica brasileira. Ao considerarmos que a medicamentalização das vidas mais afetadas pelo racismo e neoliberalismo funcionam como uma espécie de "máscara de silenciamento", através da qual opera-se uma impossibilidade de enunciação daquilo que faz sofrer, um imperativo ético se impõe: ensejar outras modalidades de clínica que favoreçam a enunciação daquilo que faz sofrer e a escuta da singularidade da vida humana, de tal modo que possamos operar a partir de um dispositivo desmedicalizante e insurgente à manicolonialidade e ao "complexo industrial-prisional-manicomial-farmacêutico" da governamentalidade contemporânea.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, P. Dedicatória. In: AMARANTE, P.; WHHITAKER, R. (Org.). **Desmedicar: A luta global contra a medicalização da vida.** São Paulo: Zagodoni, 2024.

ANSELMI, L.; *et al*. Prevalência e determinantes precoces dos transtornos mentais comuns na coorte de nascimentos de 1982, Pelotas, RS. **Ver. Saúde Pública** 2008; 42 (Supl. 2): 26-33.

ALMEIDA, S. Racismo estrutural. São Paulo: Ed. Jandaira, 2020.

BARROS, S.; BICHAFF, R. (Org.) **Desafios para a desinstitucionalização: censo psicossocial dos moradores de hospitais psiquiátricos do Estado de São Paulo**. São Paulo: Fundap: Secretaria de Estado da Saúde do Estado de São Paulo, 2008.

BARROS, S.; BAPTISTA, L.E.; DELOSSI, M.E.; ESCUDER, M.M.L. Censo psicossocial dos moradores em hospitais psiquiátricos do estado de São Paulo: um olhar sob a perspectiva racial. **Saúde Soc**. 2014;23(4):1235-47.

BARROS, S.; BAPTISTA, L.E. A história e a contemporaneidade da psiquiatria e da Eugenia no Brasil. In: BARROS, Caroline Ballan; BATISTA, Luís E. (Orgs) **Atenção psicossocial a crianças e adolescentes negros no SUS: caderno de textos**. Sônia - São Paulo: EEUSP, 2021.

BASTOS, J.L.; *et al*. Age, class and race discrimination: their interactions and associations with mental health among Brazilian university students. **Cad Saúde Públic**a 2014; 30(1):175-186.

BEZERRA, I.S.G.; NOBRE, M.T.; AMORIN, A.K.M.A. Mulheres, medicalização e grupalidade: experiência com gestão autônoma da medicação no Nordeste. **Revista Subjetividades**, 24(1): e13920, 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra**. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa – Brasília: Ed. Ministério da Saúde, 2010.

_____ Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Assistência Farmacêutica e Insumos Estratégicos. **Uso de Medicamentos e Medicalização da Vida: recomendações e estratégias**. [recurso eletrônico]. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência Tecnologia e Insumos Estratégicos Departamento de Assistência Farmacêutica e Insumos Estratégicos. – Brasília: 2018.

CALIMAN, L. V.; PASSOS, E.; MACHADO, A. M. A medicação nas práticas de saúde pública. In: KASTRUP, V.; MACHADO A. M. (Org.). **Movimentos micropolíticos em saúde, formação e reabilitação**. 1ed.Paraná: Editora CRV, 2016, v. 1, p. 19-40.

CAMARGO J. R, K.; Medicalização, farmacologização e Imperialismo Sanitário. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 29(5):844-846, mai, 2013.

CAPONI, S. **Loucos e degenerados: Uma genealogia da psiquiatria ampliada**. Editora Fiocruz, 2014.

_____ A psicofarmacologização da infância e o modelo de ação da droga centrado na doença. **Política & Sociedade** - Florianópolis - Vol. 19 - Nº 46 - Set./Dez. de 2020.

CAPONI, S; DARÉ, P.K. Neoliberalismo e Sofrimento Psíquico: A Psiquiatrização dos Padecimentos no Âmbito Escolar. **Dossiê – Racionalidade Neoliberal e Processos de Subjetivação Contemporâneos**. Mediações, Londrina, v. 25, n. 2, p. 302-320, mai-ago. 2020.

CASTIEL, L.D. A dominância das dimensões médicas na sociedade (Entrevista). In: A medicalização da vida. A autonomia em risco. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. Edição 420 | São Leopoldo, 27 de maio de 2013.

CERQUEIRA, D. **Atlas da Violência 2022**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). 2023.

CONRAD, P. **The medicalization of society. On the transformation of human conditions into treatable disorders.** Baltimore: Johns Hopkins University Press; 2007.

CORBANEZI, E. *Saúde mental, depressão e capitalismo*. São Paulo: ed. Unesp, 2021.

COSTA, J.F. *A História da Psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: ed. Garamond, 2007.
DAVID, E.C. **Saúde mental e relações raciais. Desnorteamento, aquilombação e antimanicolonialidade**. São Paulo: Perspectiva, 2024.
DIAS, M.K. CRUZ, N.F.O.; AMARANTE, P. Medicalização da vida e modelos de cuidado em saúde mental. In: DIAS, Marcelo K. (Org.) **Medicalização e políticas públicas de saúde mental no país**. Curitiba: CRV, 2023.
EREMBERG, A. Sujeito Cerebral. **Psic. Clin.**; Rio de Janeiro: vol. 21, n. 1, p. 187 – 213, 2009.
FANON, F. **Pele Negra, máscara branca**. Salvador/BA, EdUFBA, 2008.
FARO.; PEREIRA, M.E. Raça, racismo e saúde: a desigualdade social da distribuição do estresse. **Estud. Psicol**.; 16(3):271-278, 2011.
FERNANDEZ; LIMA; BARROS. Problemas emocionais e uso de medicamentos psicotrópicos: uma abordagem desigualdade racial. **Ciência & Saúde Coletiva**, 25(5):1677-1687, 2020.
FERRAZ, M.R. **Cápsulas, diagnósticos e o preço da normalidade: psicofarmacologia no contexto da patologização da vida**. Rio de Janeiro: Telha, 2025.
FOUCAULT, M. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: ed. Martins Fontes, 1976/1999.
_____ **Segurança, território, população**. São Paulo: ed. Martins Fontes, 1977/2008.
_____ Crise da Medicina ou crise da antimedicina? In: MOTTA, M.B. (Org). **Ditos e Escritos VII: Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina**. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2011.
_____ O nascimento da medicina social. In: MOTTA, M.B. (Org**). Ditos e Escritos VII: Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina**. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2011.
FREITAS, F; AMARANTE, P. **Medicalização em Psiquiatria**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2015.

_____ Prefácio à edição brasileira. In: **Anatomia de uma epidemia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2017.
IGNACIO; L.; NARDI, H.C. A medicalização como estratégia biopolítica: um estudo sobre o consumo de psicofármacos no contexto de um pequeno município do Rio Grande do Sul. **Psicologia & Sociedade**; 19 (3): 88-95, 2007.
WERNECK, J. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde Soc**. São Paulo, v.25, n.3, p.535-549, 2016.
WHITAKER, R. **A Anatomia de uma Epidemia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2017.
_____ Mad no mundo: a luta global contra a medicalização. In: AMARANTE, P.; WHITAKER, R. **Desmedicar: a luta global contra a medicalização da vida**. São Paulo: Zagodoni, 2024.
WILLIANS, D.R.; YAN, Yu., Y., JACHSON, J.S.; ANDERSON, N.B. Racial Differences in Physical and Mental Health. **J Health Psychol**; 2(3):335-351, 1997.
LEMOS, C.S.F; CRUZ, F.F.; SOUZA, G.S. Medicalização da Produção da Diferença e Racismos em algumas Práticas Educativas Pacificadoras. **Revista Profissão Docente Uberaba**, v. 14, n.30, p. 7-20, Jan.-Jun., 2014.
LIMA, R.C. Medicalização na infância e adolescência: questões para a RAPS e notas sobre o tema "raça/cor". BARROS, Caroline Ballan; BATISTA, Luís E. (Orgs) In: **Atenção psicossocial a crianças e adolescentes negros no SUS: caderno de textos**. Sônia - São Paulo: EEUSP, 2021.
LOPES, C.S.; HELLWIG, N.; SILVA, G.A.E.; MENEZES, P.R. Inequities in access to depression treatment: results of the Brazilian National Health Survey - PNS. **Int J Equity HealtH**; 15(1):154, 2016.
MAGNO, P.C. Periculosidade, crime e loucura: funções do racismo no manicômio judiciário. In: BOITEUX, L.; MAGNO, P.C. BENEVIDES, L. (Org). **Gênero, feminismos e sistema de justiça: discussões interseccionais de gênero, raça e classe**. Ed. Freitas Basto: Rio de Janeiro, 2018.
MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

_____ **Crítica da Razão Negra**. Lisboa/Portugal. Antígona, 2014.
_____ **Políticas da Inimizade**. São Paulo, N-1, 2020.
MENEGAT, Elizete Maria, et al. Os novos manicômios a céu aberto: cidade, racismo e loucura. **Revista Em Pauta**, v. 18, n. 45, 6 jan. 2020. Disponível em: < https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/47217 >.
MONCRIEFF, J. **Models of drug action**. 2013c. Disponível em: < https://joannamoncrieff.com/2013/11/21/models-of-drug-ation/ >.
MONCRIEFF, J.; *et al*. The serotonin theory of depression: a systematic umbrela review of the evidence. **Molecular Psychiatry** (2023) 28:3243–3256; https://doi.org/10.1038/s41380-022-01661-0
ORTEGA, F. Da Ascese à Bioascese: ou do corpo submetido à submissão ao corpo. In: RAGO, M.; ORLANI, L.B.L.; VEIGA-NETO, A. (Org.) **Imagens de Foucault e Deleuze: Ressonâncias Nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
ORTEGA, F; ZORZANELLI, R. **Corpo em Evidência: a ciência e a redefinição do humano**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2010.
PALMA, L.M. **Mulheres e medicalização social: compreensões sobre a colonização de corpos negros**. Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2023.
PASSOS, R.G. "Holocausto ou Navio Negreiro?": inquietações para a Reforma Psiquiátrica brasileira. **Argumentum.** Vitória, v. 10, n. 3, p. 10-22, set./dez, ISSN 2176-9575, 2018.
_____ Racismo, violência e o sofrimento das mulheres negras: diálogos a partir de Heleieth Saffioti. **Revista do Núcleo de Estudos de Ideologias e Lutas Sociais**, São Paulo, vol. 23, n. 43, p. 285-295, jul./dez. 2019. Disponível em: < https://revistas.pucsp.br/ls/article/viewFile/52172/34375 >.
_____ Mulheres negras, sofrimento e cuidado colonial. Em Pauta. **Revista da Faculdade de Serviço Social da**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 1o Semestre de 2020 - n. 45, v. 18, p. 116 – 129, 2020.
_____ PASSOS, R.G. **Na mira do fuzil. A saúde mental das mulheres negras em questão**. São Paulo: Ed. Hucitec, 2023.
PAULA, T.; DIAS, M.K.; Alianças Necropolíticas da contrarreforma no Brasil: a governamentalização da reforma psiquiátrica? In: DIAS, Marcelo K. (org.). **Medicalização e políticas públicas de saúde mental no país**. CRV: Curitiba: CRV, 2023.
PAVÃO, A.L.B.; PLOUBIDISM G.B.; WERNECK, G.; CAMPOS, M.R. Racial discrimination and health in Brazil: evidence from a population-based survey. **Ethn Dis**; 22(3):353-359, 2012.
PRADO, M.A.M.B.; FRANCISCO, P.M.S.B.; BARROS, M.B.A. Uso de medicamentos psicotrópicos em adultos e idosos residentes em Campinas, São Paulo: um estudo transversal de base populacional. **Epidemiol e Serviços Saúde**; 26(4):747-758, 2017.
RODRIGUES, R.C.; *et al*. Efeitos da relação entre comunidades terapêuticas e um CAPS/ad: uma análise de prontuários de pessoas acolhidas em CT's e atendidas no CAPS/ad. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v.17, n.8, p. 01-22, 2024.
RELGADA, C. L.L.; MAXIMINO, C. Saúde mental, neuroculturas, e racionalidade neoliberal. **Sociedade e Cultura**. 2024, v.27:e78350.
ROSE, N. **A Política da própria Vida: biomedicina, poder e subjetividade no século XXI**. São Paulo: Paulus, 2013.
SAFATLE, V. A Economia é a continuidade da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In: SAFTALE, V.; DUNKER, C.; JUNIOR, N.S. (org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Rio de Janeiro: Ed. Autêntica, 2020.
SMOLEN, J.R.; ARAÚJO, E.M. Raça/cor da pele e transtornos mentais no Brasil: uma revisão sistemática. **Cien Saúde Colet** 2017; 22(12):4021-4030.
TAVARES, J.S.K; FILHO, C.A.A.J.; SANTANA, E.F. Por uma Política de Saúde Mental da população negra no SUS. **Revista da ABPN**. v. 12, n. Ed. Especial – Caderno Temático: "III ANPSINEP - Articulação

Nacional de Psicólogas/os Negras/os e Pesquisadoras/es". outubro de 2020, p. 138-151.
VARGA, M. F. S.; CARDOSO, J. C. F. Racismo e saúde: reflexões sobre determinantes sociais e a saúde da população negra. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, 2016.
ZANELLO, V.; SILVA, R. M. C. Saúde mental, gênero e violência estrutural. **Revista Bioética**, Brasília, v. 20, n. 2, 2012.
ZORZANELLI, R.; ORTEGA, F.; JUNIOR, B.B. Um panorama sobre as variações em torno do conceito de medicalização entre 1950-2010. **Ciência & Saúde Coletiva**, 19(6):1859-1868, 2014.
WACQUANT, L. **As Prisões da Miséria.** Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2001.

Conversações contracoloniais: experiências (trans)formativas na graduação em Psicologia

Aldemar Ferreira da Costa

Caio Renan Silva Penha

Laís Queiroz Santana

Lívia Lima Gurgel

João Paulo Pereira Barros

INTRODUÇÃO.

O presente capítulo tem como objetivo discutir articulações entre a psicologia e epistemologias contracoloniais através de Ações (Trans)Formativas do Projeto Conversações Contracoloniais no curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC) - Campus Benfíca, na cidade de Fortaleza. As ações desse projeto, coordenado pelo Prof. Dr. João Paulo Pereira Barros e voltado ao apoio e incentivo à permanência de estudantes de Psicologia na universidade, são desenvolvidas pelo VIESES: Grupo de Pesquisas e Intervenções sobre Violência, Exclusão Social e Subjetivação, da Universidade Federal do Ceará (UFC). A partir do relato dessas experiências, pretende-se enfatizar a importância de potencializar debates sobre epistemologias contracoloniais na formação em psicologia.

As iniciativas relatadas neste artigo se referem a dois grupos de estudo e a três rodas de conversa abertas ao público, realizadas ao longo

do primeiro semestre de 2024. O primeiro grupo de estudo intitulou-se "*Tudo sobre amor a caminho da descolonização dos afetos*"; O segundo teve como título "*Conversações Contracoloniais: confluências entre Nego Bispo e Luiz Rufino*"; As rodas de conversa foram produzidas em parceria do último módulo da disciplina "*Branquitude, Psicologia E Epistemologias Contracoloniais*", ministrada pelo Prof. Dr. João Paulo Pereira Barros, em articulação ao Projeto Conversações Contracoloniais, tendo sido realizadas 3 rodas de conversas abertas ao público, com os seguintes temas: Branquitude e Modos de Subjetivação nas tramas de poder das relações raciais; Branquitude e as encruzilhadas entre raça, classe e gênero; Descolonizando práticas psi: reinventando dispositivos clínico-político-investigativos antirracistas. As ações contaram com a participação de alunas/os integrantes do VIESES, da graduação, bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PID), Programa de Acolhimento e Incentivo à Permanência (PAIP) e Bolsa de Iniciação Acadêmica (BIA), e da pós-graduação.

Refletir acerca de tais Ações (Trans)Formativas e de como, nesses espaços, buscou-se produzir diálogos a partir de epistemologias contracoloniais, exige um olhar crítico para como se produzem práticas e conhecimentos na Psicologia. Nos espaços propostos, noções como branquitude, contracolonização e colonialidade foram importantes pilares. Compreendemos, a partir das considerações de Bento (2002), a branquitude como traços da identidade racial de pessoas brancas, e que diferentes dimensões, subjetivas e objetivas, se entrelaçam e produzem mecanismos potentes que atuam na reprodução constante do racismo, assim como a supremacia econômica, política e social de pessoas brancas em detrimento de pessoas negras. A colonialidade, enquanto matriz de poder que funda e sustenta a modernidade (Quijano, 2005), tem na ideia de raça um eixo fundamental, que busca garantir o imaginário de supremacia branca e a subalternização de pessoas negras. Os discursos produzidos pelas psicologias e as práticas empreendidas, muitas vezes, reiteram tal colonialidade e reproduzem noções que subalternizam epistemologias que rompem com as lógicas de dominação colonial.

Assim, apostamos na necessidade de contracolonizar: "O contracolonialismo é simples: é você querer me colonizar e eu não aceitar que você me colonize, é eu me defender. O contracolonialismo é um modo de vida diferente do colonialismo" (Bispo, 2023, p. 36). Em tais espaços, produziram-se formas de criar antídotos (Bispo, 2023, p. 36) contra o colonialismo, criando formas de enfraquecê-lo, semeando palavras, utilizando as palavras inventadas para potencializar os processos coloniais e fazendo delas o uso necessário: o da contracolonização.

Por meio das diferentes Ações (Trans)Formativas propostas pelo VIESES/UFC, em articulação a esses referenciais teóricos, buscamos produzir espaços dialógicos, críticos à colonialidade, e que potencializem articulações possíveis entre a Psicologia, Epistemologias Contracoloniais e discussões sobre Branquitude.

GRUPO DE ESTUDOS "TUDO SOBRE O AMOR A CAMINHO DA DESCOLONIZAÇÃO DOS AFETOS": INSURGINDO AFETOS A PARTIR DE BELL HOOKS E GENÍ NÙÑEZ.

Para ventilarmos as nossas percepções sobre amor e afetividade é necessária uma desnaturalização das estruturas da monogamia, essa que se ampara na monocultura dos afetos e na catequização colonial (Núñez, 2023). No movimento de buscar outro fôlego para a formação a partir das concepções pindorâmicas e afrodiaspóricas, o grupo de estudos "Tudo sobre o amor a caminho da descolonização dos afetos" surgiu. A proposta, conduzida por uma graduanda e um graduando bolsistas de iniciação à docência vinculados ao VIESES, foi motivada pelas provocações político-afetivas das autoras bell hooks e Geni Nùñez. Semeando palavras (Bispo, 2023) desde seu título, o grupo de estudo quis se arvorar a partir das obras "Tudo sobre o amor: outras perspectivas" (2021), da educadora negra estadunidense bell hooks, e "Descolonizando afetos: experimentações sobre outras formas de amar" (2023), da psicóloga e ativista indígena Guaraní, Geni Nùñez. A importância da construção desse grupo se dá acima de tudo pela possibilidade de espaços de socialização das afetações, guiadas por

autoras que falam a partir de referenciais contra-hegemônicos, sobre outras políticas afetivas e seus efeitos nas subjetividades.

No avanço de discursos da extrema-direita, a categoria família ocupa uma centralidade cujo cunho moralizante circunscreve um modus operandi nuclear que se baseia na monogamia, no patriarcado e no discurso religioso. A plataforma que sustenta esse discurso, segundo Núñez (2023), atravessa a história do Brasil a partir do processo civilizatório empregado desde a tentativa de catequização dos povos indígenas. Desse modo, a colonialidade dos afetos opera na imposição de um discurso hegemônico universalista e se mostra pela naturalização das relações que favorecem apenas um modelo, o europeu-cristão-monogâmico. O dispositivo afetivo colonial, ordenado pela branquitude patriarcal, também se arvora na construção de relações que marcam o amor e a dor como condições um para o outro, no caminho da abdicação de si e da sujeição ao outro. Nesse sentido, quando hooks (2021) provoca a ser honesto com o amor, a resposta é que afeto e violência não coexistem, mesmo sob a máscara do discurso do "bem-querer". As apostas na formação a partir da descolonização dos afetos, reconhecem essas dinâmicas de violência e apontam para a abertura de saberes que dizem da relação dos sujeitos com o mundo fora da lógica de exploração e dominação da modernidade.

Para um aprofundamento potável dessas obras, dividimos o grupo em dois ciclos de três encontros, cada ciclo circulava os debates na obra de uma das autoras. Durante os meses de março e abril, a proposta foi de caminhar com hooks. Já em julho e agosto, o convite foi fabular a partir de Geni outros afetos. Cada ciclo se constituiu de maneira independente, de modo que no ato da inscrição, as pessoas interessadas puderam optar por participar de apenas um dos ciclos ou de ambos. A metodologia utilizada nos encontros foram rodas de conversa a partir de parte do escrito das autoras, a fim de contemplar as ideias centrais de cada livro. Como também cada encontro trouxe dinâmicas disparadoras que conduziram por muitos caminhos a condução do grupo de estudos.

Vale destacar que a configuração do grupo foi diversa em vários aspectos desde gênero, idade, raça e também formação, tal que no

mesmo espaço debatiam estudantes dos semestres iniciais do curso de Psicologia, profissionais da área já formados, pessoas de outras expertises, dentre outros. Assim, as trocas possíveis na descolonização da formação também abriram caminhos para a encruzilhadas de saberes circulares e circulantes.

Durante o decorrer do primeiro ciclo, as discussões circularam as reflexões de bell hooks na sua discussão que articula gênero, raça e os padrões românticos estabelecidos pelo cis-hétero-patriarcado. Os encontros traçaram linhas de fissura a partir das provocações sobre papéis de gênero, configurações familiares múltiplas, promoção de territórios afetivos seguros para as infâncias, assim como as nuances da díade amor-violência, postas pela colonialidade. O atravessamento dos muitos temas que englobam os escritos de bell hooks reverberam no plano das relações na medida que a autora rompe, de maneira ousada, silêncios e pactos coloniais sobre o amor romântico, nutrido nas mídias e nas literaturas. O endossamento das relações violentas sob a capa do amor romântico são tramas da colonialidade que atingem as corporeidades, sobretudo de pessoas sexo-gênero dissidentes e de pessoas não-brancas. Desta forma, o grupo, a partir da autora, incorpora a crítica a uma moral fantasiosa de amor e busca um fundamento na "ética amorosa" (hooks, 2021, p. 87) como bússola de mapeações para novos territórios afetivos e de uma educação que aponta para a emancipação dos sujeitos e afetos.

Já no segundo ciclo, o destaque se deu no movimento proposto por Geni de "abrirmos as palavras" (Nùnẽz, 2023, p. 28). As metodologias empregadas nos encontros se propuseram a disparar discussões pelo prisma do livro estudado, de modo que as interpelações escritas ecoavam na experiência subjetiva. No primeiro encontro deste ciclo, as pessoas que participaram foram convidadas a analisar trechos sobre a doutrina cristã ocidental do matrimônio, além de excertos da legislação de alguns países ao longo do tempo e discursos populistas de figuras marcadas pela modernidade. O movimento era de estranhar o que estava escrito e trazer para a roda esses incômodos como forma de desnaturalizar e evidenciar como as molduras monogâmicas são históricas, políticas e propositais. No segundo encontro, ao entrar, os

participantes encontraram um varal estendido na sala e nele vários papéis com dizeres cotidianos que marcam profundas heranças da colonialidade. A proposta foi repovoar as linhas do varal com outras palavras, de forma com que frases como "Mulher é pra casar" foram substituídas por "Mulher é mais que casamento", dentre outros exemplos. A prática de romper com os enunciados diz de um movimento de contra-colonização que Bispo (2023) chama de enfeitiçar as palavras, de fazer resistência ao adestramento da colonização. Portanto, mexer com o dizer que estrutura as práticas da educação também reconfiguram o fazer e o pensar que emergem da palavra.

GRUPO DE ESTUDOS "CONVERSAÇÕES CONTRACOLONIAIS: CONFLUÊNCIAS ENTRE NEGO BISPO E LUIZ RUFINO": REINVENTANDO OS MODOS DE PENSAR E FAZER PSICOLOGIA.

> "*No sistema cosmológico, não há refluência. A água não reflui, ela transflui e, por transfluir, chega ao lugar de onde partiu, na circularidade. Ou seja, ela vai na correnteza, encontra outras águas, fortalece-se na correnteza, mas ao mesmo tempo evapora, percorre outro espaço, em forma de nuvem, e chove. A chuva vai para outros lados, mas também volta para as nascentes*". (Bispo, 2023, p 31)

Confluindo nessa correnteza de contra-ataques à colonialidade que estrutura os agires e saberes psis hegemônicos, partimos de autores disruptivos à branquitude-moderno-colonial para elaborar mais um Grupo de Estudos: "*Conversações Contracoloniais: confluências entre Nego Bispo e Luiz Rufino*". Rompendo com a perspectiva acadêmica tradicional de ensino verticalizado, hierarquizado e inerte, os bolsistas dos diversos programas institucionais supramencionados se lançaram no planejamento, na articulação e na realização deste grupo. O objetivo principal foi viabilizar espaços de compartilhamento de noções e vivências acerca da contracolonização dos modos de pensar, criar, fazer e ensinar psicologia. Os debates, por sua vez, foram fundamentados ética e epistemologicamente pelas obras "*A terra dá, a terra*

quer" de Nego Bispo, líder quilombola e intelectual afropindorâmico, e "*Pedagogia das Encruzilhadas*" de Luiz Rufino, educador nas encruzilhadas e capoeirista.

Como perpetuação sistematizada do colonialismo, a colonialidade se desdobra, se imbrica e opera a partir da desautorização de existências outras postas à margem de sua norma universalizante, (re)produzindo um projeto de violências metamorfas e multiarticuladas, que condena, desorganiza e aniquila não somente corpos, mas também ancestralidades, cosmopercepções e imaginários. Nesse desarranjo histórico, o tempo é esticado, enrijecido e forçado a uma linearidade finita, que se torna pista de corrida para processos extrativistas, mercadológicos e cosmofóbicos (Bispo, 2023), comprometendo o passado, o presente e o futuro de toda a natureza - na qual, querendo ou não, incluem-se os próprios humanos autodestrutivos.

Em congruência, as cognições e as linguagens afroladinas (González, 1984) também são expropriadas e desmanteladas por tal lógica, sendo a universidade um dos seus instrumentos. Essa racionalidade de captura e desmonte dos modos de pensar afropindorâmicos é estratégica para o projeto branco-colonial, sobretudo mediante a instituição universitária. Nela, em seus moldes tradicionais, a moeda de troca se faz por um golpe epistemicida disfarçado de legitimação acadêmica, como reforçado por Bispo (2023, p 65): "Os saberes considerados válidos são aqueles que a universidade converte em mercadoria".

Diante das inquietações lançadas por Bispo (2023), confluem-se como possibilidade de resistência e (re)existência os ebós epistemológicos e balaios pedagógicos propostos pela educação exusíaca de Rufino (2019). Na ginga do transformar as armas do inimigo em defesa e do enfeitiçar as palavras, os seus saberes se encontram e germinam, já que educador parte de Exu, princípio cosmológico da vida enquanto movimento nas religiões afro-brasileiras, para tecer uma outra forma de ensino e aprendizagem como reinvenção de si, do outro, do tempo e do desvio.

> É ele a divindade mais próxima daqueles classificados como humanos, é o dono do nosso corpo e de suas potências, é o princípio comunicativo entre os seres, as divindades e os ancestrais. Exu é a substância que fundamenta as existências; é a linguagem como um todo. É o pulsar dos mundos, senhor de todas as possibilidades, uma esfera incontrolável, inapreensível e inacabada. Ele é o acontecimento. (Rufino, 2019, p 20)

Assim, fundamentamo-nos nestas cosmopercepções para arejar e transgredir o que, em nome de uma razão científica moderno-colonial, tem-se produzido dentro dos muros acadêmicos em psicologia. Acima de tudo, compreendemos que nossa proposta habita uma trincheira tênue nas disputas de narrativa em questão, tendo em vista que estamos debatendo saberes que não se propõe aos academicismos. Também, amparamo-nos na noção de que o compartilhamento necessita ser sustentado pela unidade e pela alteridade, como forças circulares e interdependentes. Então, a partir do "*Conversações Contracoloniais: confluências entre Nego Bispo e Luiz Rufino*", engajamo-nos em dialogar sobre as movimentações fronteiriças do contracolonizar a psicologia.

Este grupo de estudos contou com dois ciclos de três encontros semanais, ambos abertos ao público em geral. Em média, foi composto por dez participantes, sendo a maioria estudantes negras(os) do curso de psicologia, que receberam suas certificações por cada encontro. No primeiro momento, realizado em março de 2024, discutimos os capítulos "*Semear palavras*", "Cidades e cosmofobias", "Somos compartilhantes" e "*Criar solto, plantar cercado*" do livro "*A terra dá, a terra quer*". Já no segundo, ocorrido em agosto de 2024, abordamos os textos "Yangí, Exu Ancestral: o ser para além do desvio", "Exu: traquinagem e estripulia, resiliência e transgressão necessária", *"Para que e para quem uma Pedagogia das Encruzilhadas?*" e "*Rolê e ebó epistemológico*" da obra "*Pedagogia das Encruzilhadas*".

Metodologicamente, os bolsistas e o docente coordenador do projeto, inspirados na roda de conversa, colocaram-se como participantes, não como facilitadores do grupo, o que contribuiu com a horizontalidade nos debates, os quais renderam mesmo quando poucas

pessoas estavam presentes. No último momento do primeiro ciclo, utilizamo-nos da arte para construir um rio de saberes psis confluentes, com papel kraft, canetinhas, papel crepom e colagens, a fim de materializar nossas afetações com Nego Bispo. Já no desfecho do ciclo sobre Luiz Rufino, montamos um jogo de palavras cruzadas com as palavras "*ENCRUZILHADAS*", traçadas como um símbolo de "+" ao meio da cartolina, o qual foi sendo preenchido pelos compartilhamentos no acontecimento do grupo.

Nas confluências entre Nego Bispo e Luiz Rufino, os pontos das rodas se fizeram na dúvida do que se tem enquadrado como conhecimento científico, no gingado do bambolear-se nos entres epistemológicos e na imaginação de insurgências contracolonizadoras que desatam as colonialidades da psicologia. Costuramos, a cada contribuição dos participantes, linhas de ruptura que bordam a necessidade de reinvenção do nosso campo, não como um fim em si mesma, mas como uma movimentação espiralar eternamente inacabada, inspirada nos dizeres de Rufino (2019, p. 98):

> Nessa lógica macumbística, teremos de praticar o sacrifício das mentalidades, rompermos com as lógicas desencantadas das razões absolutas para vitalizar o conhecimento plural. Os efeitos dos ebós epistêmicos tendem a favorecer as condições de ampliação das possibilidades em relação aos conhecimentos que são cruzados. É, em suma, a condição que abre caminhos para a produção e circulação dos conhecimentos pautados no vigor da diversidade epistêmica presente no mundo.

Lançamo-nos, portanto, em uma fuga da ordem moderno-colonial que contamina as intervenções, as teorias, as escritas e as posturas da psicologia tradicional, não pela sua desvalidação, mas pela afirmação das nossas existências como transgressão a tal (des)ordem. Existências essas que, mesmo inseridas nos muros acadêmicos, escorrem por suas brechas, fertilizam outros chãos e se transformam nos compartilhamentos através de uma ética encantada (Rufino, 2019).

RODAS DE CONVERSAS “BRANQUITUDE, PSICOLOGIA E EPISTEMOLOGIAS CONTRACOLONIAIS”.

Nesta esteira, pensar a formação em psicologia criticamente diz do modo como relacionamos o compromisso social da Universidade para com a sociedade com a descolonização das estruturas que sustentam as violências coloniais deste mundo. Nesta concepção ética, a psicologia deve ser instrumento de transformação, interessada é desmontar as lógicas da colonialidade que impõem limites à subjetividade, e transmutar a realidade em outros cenários de mundo possíveis que escapem as narrativas colonizantes.

Deste modo, durante realização de disciplina optativa do curso de Psicologia da UFC “Branquitude, Psicologia e Epistemologias Contracoloniais”, foram promovidas em articulação ao projeto “Conversações contra coloniais sobre psicologia e direitos humanos: qualificando a formação e a permanência estudantil”, o qual vincula-se ao Programa de Acolhimento e Incentivo a Permanência - PAIP, a realização de rodas de conversas abertas ao público em geral, cujo o objetivo foi promover espaços críticos a colonialidade nos espaços formativos em face a possibilidade e importância do diálogo com a sociedade.

Esta iniciativa está relacionada com a invenção de condições coletivas a partir de exercícios de descolonização da própria formação. Assim, se por um lado observamos a Universidade como ainda marcadamente reconhecida como um reduto da branquitude, por outro também apostamos em seus valores democráticos, pluriversais, éticos e comprometidos com a transformação social na implementação de outras práticas criadoras de condições de resistência frente ao cenário de violências oportunizadas pela colonialidade e seus efeitos. Aposta, assim, na criação e invenção de outros possíveis em uma perspectiva contracolonial, somando-se a partir de ações (Trans)formativas a procedimentos disruptivos em curso, na sociedade, na Universidade e COM os(as) estudantes.

As rodas de conversas foram divulgadas para a comunidade através do perfil do instagram do VIESES, de modo a possibilitar que outros atores pudessem acessar o espaço da Universidade e as discussões propostas. Os encontros contaram com a participação de pessoas da Pós-Graduação em Psicologia na facilitação dos momentos. Com relação às temáticas trabalhadas, a primeira roda teve como tema "Branquitude e modos de subjetivação nas tramas de poder das relações raciais", onde se discutiu sobre os efeitos da branquitude e suas repercussões nos processos subjetivos e políticos. Assim, em uma perspectiva antiracista, ao operarmos também com o pensamento de Fanon (2008), nos interessou questionar a branquitude que constitui a estrutura social a partir da desnaturalização de práticas coloniais nos modos de sociabilidade.

A segunda roda de conversa foi "*Branquitude e as encruzilhadas entre raça, classe e gênero*", momento em que debateu-se as intersecções da matriz de dominação que sustenta toda produção econômica, cultural, política, subjetiva e intelectual, voltada para a manutenção de um sistema-mundo marcado pela exploração de raça, classe e gênero, e perpetrada pelas práticas coloniais vigentes que possibilitam e sustentam os privilégios da branquitude.

Já a terceira roda foi "*Descolonizando práticas psi: reinventando dispositivos clínico-político-investigativos antirracistas*", momento em que pautou-se sobre a formação, sobre a atuação profissional, e os dispositivos utilizados nas intervenções da psicologia nos âmbitos da profissão e da pesquisa acadêmica. Podemos por lupa sobre o fenômeno das desigualdades e das violências coloniais ao pensar como a atuação psi pode, e deve, ser instrumento de luta descolonial.

Ao refletir sobre nossas ações (Trans)formativas, nosso interesse é fazer com que o campo da formação em psicologia ganhe outros tons, outros caminhos, novas encruzilhadas. O Mestre Nego Bispo (2023), ao falar sobre sua noção de confluência; como elemento germinante que faz render, aumentar e ampliar a potência de vida; nossa aposta é de que ao criarmos espaços de discussão no âmbito da formação sob o prisma de referenciais e epistemologias contra-de(s)colonial,

potencializamos o desmonte da estrutura colonial e a criação de alternativas outras para este mundo.

Pensar a ciência de modo não monoteísta (BISPO, 2003) implica dizer deste interesse em compor com os saberes que se produzem para além das fronteiras deste mundo colonizado, saberes ancestrais, encarnados, e suleados pelas nossas próprias experiências. Portanto, criar na disciplina espaço que oportunizou a troca entre estudantes e comunidade diz da possibilidade de se pensar uma formação que esteja atenta à diversidade que a marca colonial evidencia.

Relacionado a isto, em Pedagogia das Encruzilhadas, Rufino (2019) ao falar sobre uma política/epistemologia da descolonização, ou como ele mesmo define: uma teoria exusíaca, nos apresenta a perspectiva Yangí (Exu ancestral), descrita por ele como potência para um debate ontológico na transgressão dos limites da supremacia da razão branca ao promover deslocamentos na dimensão da própria existência e, da realidade, para novos e outros horizontes. Motivado por esta noção, Yangí, como este princípio libertador, nos possibilita tecer problematizações acerca dos fenômenos das desigualdades e dos binarismos que colocam em posições antagônicas e hierárquicas pessoas dissidentes dos sistemas de raça, sexo e gênero, por exemplo. Contracolonizar, portanto, é desmontar a gramática colonial que sustenta a formação acadêmica, é desmontar as violências que asseguram a perpetuação das mesmas lógicas excludentes. Assim, propomos romper com a colonialidade e seus efeitos para a invenção de novos seres, práticas e mentalidades (Rufino, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: "TUDO É COMEÇO, MEIO E COMEÇO".

Apontamos para a necessária articulação e produção de espaços, nos cursos de Psicologia, que possibilitem diálogos com autoras e autores contracoloniais, entendendo que existe uma perpetuação de discursos alinhados às colonialidades – o que colabora com a manutenção de conhecimentos embranquecidos, aliançados à herança colonial.

Trata-se de um compromisso ético e político com a descolonização de saberes na Psicologia.

Desfazer-se dessas colonialidades não para esquecê-las, mas para lembrá-las como um passado que nunca será apagado e que deve ser diariamente subvertido, é a nossa aposta enquanto um projeto multifacetado de ensino, pesquisa e extensão. Especialmente com as Ações (Trans)Formativas e as potencialidades dos Grupos de Estudos "Tudo sobre o amor a caminho da descolonização dos afetos" e "Conversações Contracoloniais: confluências entre Nego Bispo e Luiz Rufino" e das Rodas de Conversas em "Branquitude, Psicologia e Epistemologias Contracoloniais", fazemos da psicologia esse lugar material e simbólico que viabiliza tal subversão, ultrapassando os muros acadêmicos, os jalecos brancos e as cosmofobias.

Portanto, a reinvenção de saberes que transgridem as normas psis nos permite caminhar nessa encruzilhada. Práticas "impossíveis" (Veiga, 2021) são costuradas desde a ficção de outros mundos até a sua materialização, como ruptura do mesmo estrato colonial que as enquadram nesta impossibilidade. Assim, reviramos as discussões epistemológicas a partir dos compartilhamentos e produzimos um giro nos modos psis de pensar, acolher e intervir, tornando, muitas vezes, possíveis as nossas confabulações para uma formação e uma atuação equânime e ética em psicologia.

Aprendemos com Nego Bispo (2023) que, para tecer nossas artes, precisamos deixar arejar nossas relações, pois não rendemos em lugares fechados e abafados. Assim, a cosmopercepção de que tudo é "começo, meio e começo" (Bispo, 2023, p 66) nos movimenta e nos guia a desfrutar e a resistir nesses caminhos (trans)formativos, contribuindo com reconstruções e desconstruções para que tais debates continuem a reverberar.

REFERÊNCIAS

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria A. S. (Org) **Psicologia social do**

racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58).
BISPO, A. S. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Ubu Editora/ PISEAGRAMA, 2023.
FANON, F. **Peles negras, máscaras brancas.** Salvador: Ed. UFBA. 2008.
GONZÁLEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira.** Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.
hooks, b. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas.** São Paulo: Editora Elefante, 2021.
RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.
NÚÑEZ, G. **Descolonizando afetos: experimentações sobre outras formas de amar**. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.
QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americana. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.
VEIGA, Lucas. **Clínica do impossível:** linhas de fuga e de cura. Rio de Janeiro: Telha, 2021.

Educação antirracista e literatura infantojuvenil: um relato de experiência extensionista no contexto escolar

Andreiciele Itila Alves Seabra

Any Gabrielly Dutra de Araújo

Karen Menezes Rodrigues

Vívian Gabriella Santiago Gamarra

Camila Maria Santos de Pinho

Márcio Alessandro Neman do Nascimento

POR UMA EDUCAÇÃO E CULTURA ANTIRRACISTA.

"[...] *São revistas escritas por brancos para crianças brancas. Mas o drama reside nisso. Nas Antilhas, e temos todas as razões para acreditar que a situação seja a mesma nas outras colônias, são essas mesmas revistas ilustradas que são devoradas pelos jovens nativos. E o Lobo, o Diabo, o Gênio Maligno, o Mal, o Selvagem são sempre representados por um negro ou um índio, e, como há sempre uma identificação com o vencedor, a criança negra se torna o explorador, o aventureiro, o missionário 'que corre o risco de ser comido pelos negros malvados' com a mesma facilidade com que o faz a criança branca*".

Frantz Fanon.

A luta por uma educação antirracista é uma iniciativa elaborada pelo Movimento Negro no Brasil, almejando promover mudanças sócio-histórico-político-ético-estéticas e culturais por meio do ensino básico, especialmente ao considerar a rede de ensino como educadora e transformadora de uma sociedade. Isto é, a alteração de uma realidade requer uma modificação na forma como ela acontece e é difundida. Nesse contexto, a promulgação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que trata da inclusão obrigatória da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da Rede de Ensino, “é resultado de um intenso processo de lutas e reivindicações do movimento negro” (Reis e Calado, 2020, p. 3), pois as ações voltadas ao estudo e pesquisa da cultura e história afro-brasileira e diaspórica constituem uma constante luta dos movimentos de resistência presentes e ativos no país.

A filósofa Lélia Gonzalez (2020a, 2020b), uma das vozes proeminentes na luta antirracista no Brasil, ressalta que as práticas violentas do racismo roubaram dos afro-brasileiros a conexão e o entendimento de seu legado histórico de contribuição para a cultura e saberes da humanidade. Essa espoliação corroborou para uma grande perda da construção das identidades brasileiras. Assim, segundo Gonzalez (2020a, 2020b), trabalhar com a temática do negro no Brasil é ir ao encontro do período de construção do país, e, acima de tudo, é falar sobre a:

> [...] sociedade brasileira, falar de um processo histórico e de um processo social, é falar justamente da contribuição que o negro traz para esta sociedade; por outro lado, é falar de um silêncio e de uma marginalização de mecanismos que são desenvolvidos no interior desta sociedade para que ela se veja a si própria como uma sociedade branca, continental e masculina, diga-se de passagem. Ao levarmos em consideração que a ideologia é veiculada nos meios de comunicação – na escola, nas teorias e práticas pedagógicas –, vamos constatar o que? Sabemos sempre que a escolha de um sistema de representação, de classificação, valoração e de significação nos remete sempre a uma cultura dominante. No caso da sociedade brasileira, apesar da contribuição extraordinária que o negro trouxe, vamos perceber que a cultura, a

> classe e a raça dominante impõe ao todo desta sociedade uma visão alienada de si (Gonzales, 2020b, p. 245).

Ao assumir a "amefricanidade" (Gonzales, 2020a, 2020b), a partir do (re)conhecimento e estudo da herança africana, se tornará possível para as(os) brasileiras(os) compreenderem a realidade que os perpassam ao romperem com esse apagamento histórico. De outro lado, será impossível construir um futuro para um povo que desconhece sua história e, consequentemente, desconhece a si mesmo (Gonzales, 2020b). Sem acessar o passado histórico do país e elaborar as constantes violências racistas deixadas pelo caminho, será improvável a construção de uma nação que considere, de fato, todas as formas de (re)existências. Como diz, Gonzales (2020b):

> [...] não é com a apresentação distorcida e insignificante da imagem do negro nos meios de comunicação; não é com teorias e práticas pedagógicas que esquecem, que omitem a história da África e das populações negras e indígenas no nosso país; não é com isso que se vai construir uma nação (p. 252).

Alterar a grade curricular da rede de ensino e exigir a inclusão de estudos sobre a história de África e afro-brasileira representa essa luta "contra as desigualdades raciais e contra o racismo estrutural da sociedade" (Reis e Calado, 2020, p. 7). A exclusão da história da população negra não só apenas é uma representação da construção de uma estrutura racista, como também é uma forma de manipulação social para que se permaneçam as ordenações delimitadas previamente, possibilitando a repercussão das violências que buscam não se fazer (re)conhecidas.

Visto que a estruturação racista se desenrola nos trâmites da construção da sociedade, desde os discursos repercutidos acerca do negro difundidos no imaginário social (Reis e Calado, 2020, p. 3) até a delimitação de leis e dinâmicas sociais de poder, a inserção do estudo do percurso da população negra é acima de tudo um ato político que visa desmantelar a dinamicidade racista perpetuada e configura-se como um passo crucial de um grupo que ora é violentado, ora é

invisibilizado. Estudar e revisitar a trajetória do negro, desde sua migração forçada até sua chegada no país, desempenha um papel extremamente importante para a descolonização dos saberes atuantes no ensino público e privado. Logo, a Lei n.º 10.639/03, em seu artigo 26-A, determina:

> § 1º O estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003).

Dessa forma, o presente capítulo visa contribuir com esse movimento ao relatar a elaboração e execução de um projeto de extensão previsto na Proposta Pedagógica Curricular (PPC) da graduação de Psicologia da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), em que utilizamos a leitura de livros infantojuvenis com perspectiva afro-brasileira e afro-diaspórica para promover a imaginação, a curiosidade e a conexão das crianças com as narrativas abordadas. A intervenção foi realizada em uma escola municipal de ensino básico (EMEB) do município de Rondonópolis-MT, com alunos e alunas de 6 a 7 anos de idade. Revisitar a contribuição da população africana para a cultura brasileira é crucial para desmontar as camadas do racismo estrutural que nos atravessa. Nesse sentido, de acordo com Ana Úrsula Farias Pereira *et al.* (2019), a leitura é fundamental para o desenvolvimento de uma reflexão crítica, ao inserir as crianças em diferentes saberes, experiências e contextos.

A literatura desempenha um papel fundamental na inserção social e seu estímulo deve se iniciar assim que a criança começa a explorar e compreender o mundo ao seu redor (Pereira *et al.*, 2019), pois:

> Através da leitura o ser humano consegue se transportar para o desconhecido, explorá-lo, imaginar, refletir e decifrar os sentimentos e emoções que o cercam, vivenciando situações que propiciam e consolidam conhecimentos significativos em seu processo contínuo de aprendizagem (Pereira *et al.*, 2019, p. 2-3).

Sob essa ótica, torna-se urgente e fundamental considerar e valorizar a literatura negra, uma literatura com implicação de autoras(es) negras(os) na elaboração de temas importantes para o processo de subjetivação e desenvolvimento sociopolítico e cultural de pessoas pretas e de outros grupos étnico-raciais, sendo um recurso essencial para resgatar a história e, principalmente, a autoestima de crianças pretas no contexto escolar. Especialmente porque essas histórias foram, por muitos anos, apagadas e silenciadas por meio do epistemicídio que contribuiu para a minimização e exclusão da contribuição afro-brasileira e africana na cultura do país.

A esse respeito, a filósofa brasileira Sueli Carneiro (2005) explicita o termo "epistemicídio" como um dos dispositivos "mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial" (Carneiro, 2005, p. 96). Esse processo opera em discursos e práticas sociais institucionalizados e agenciados por meio da negação e deslegitimação dos saberes produzidos por grupos racializados e marginalizados socialmente, resultando no apagamento sistemático das contribuições culturais e intelectuais dos povos lidos como não-brancos.

No contexto brasileiro, essa dinâmica acontece na exclusão e na invisibilização dos conhecimentos e tradições da população afro-brasileira, reforçando estruturas hierárquicas e de poder/saber que relegam a esses grupos a um estado de "não-ser", conforme descrito por Carneiro (2005). Esse processo não apenas nega o reconhecimento da contribuição desses povos, como também perpetua a desigualdade, dificultando a valorização e a transmissão de seus saberes ao longo das gerações.

Trudruá Dorrico (2023) ressalta que a literatura nos convida a conhecer mais sobre um povo, permitindo o acesso a diferentes identidades e formas de existir no Brasil. Nesse sentido, conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), "Ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural" (Brasil, 1998, p. 143), o que contribui para a valorização dos diversos saberes presentes no país. Dessa forma, a presença de narrativas diversas no contexto educacional amplia a visão de mundo das crianças, fortalecendo a representatividade e contribuindo para a construção de uma

sociedade mais consciente e conectada com a realidade que os atravessa.

Atrelado a isso, Cesar Costa Vitorino e Edna Maria de Oliveira Ferreira (2021) destacam a literatura negra como uma representação das perspectivas, vivências e subjetividades da população negra. Ela serve como um discurso de afirmação, buscando a desconstrução de processos de estigmatização e a (re)construção de identidades ao abordar suas origens e ancestralidade. Segundo os autores, "a literatura negra se revela uma excelente oportunidade para promover debates e reflexões em contextos escolares, com o objetivo de formar consciências e resistências" (*ibid*., 2021, p. 40), contribuindo significativamente para a base educacional e para a sociedade.

Nesse cenário, o encontro da literatura negra com a extensão universitária surge como potência transformadora, uma vez que a dinâmica de extensão, entendida como "um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade" (FORPROEX, 2012, p. 28), busca em seu íntimo ir além da singela transmissão de conhecimentos, pretendendo uma troca de experiências. Diante disso, esta extensão em psicologia aqui descrita buscou refletir e interseccionar os posicionamentos teórico-metodológicos e pesquisas estudadas em sala de aula com a prática no campo social de intervenção.

Conforme Jorge Larrosa Bondía (2002), experiência é "aquilo que nos passa, que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma" (p. 26). Assim, em nossa prática, nos preocupamos em construir um ambiente que possibilitasse às crianças compreender e experienciar sua singularidade. Esse movimento onde o sujeito não apenas vivencia acontecimentos, mas os interpreta e lhes atribui significados, é essencial para a construção de processos identificatórios conscientes e críticos.

A proposta deste projeto de extensão, bem como esta ação decorrente dele, surgiu da difração e problematização sobre o papel da escola como uma instituição que "reproduz direta ou indiretamente a estrutura da sociedade" (Crochík *et al*., 2015). Nesse contexto, a

escola acaba por (re)produzir o racismo estrutural, tornando-se, muitas vezes, um ambiente hostil para crianças pretas (Reis e Calado, 2020), o que evidencia a necessidade de se "romper com o apagamento negro-africano dos currículos e dos saberes" (Reis e Calado, p. 13) escolares e proporcionar para os estudantes um ambiente crítico e consciente da realidade que assola a sociedade brasileira, propiciando a "descolonização dos corpos e do pensamento" (Reis e Calado, p. 12). Dessa maneira:

> [...] desfazer hierarquias reproduzidas e naturalizadas pelo Estado e por suas instituições é primordial para que se avance nas lutas por justiça social/racial e epistêmica, nas quais a educação intercultural está implicada. A construção de pedagogias decoloniais, antirracistas e interseccionais é fundamental para o aprofundamento e ampliação do debate acerca da descolonização dos currículos e das práticas pedagógicas, respaldado por um letramento racial crítico (Reis e Calado, 2020, p. 10).

Como um dos métodos a serem utilizados na ambiência escolar, a literatura se mostra um instrumento primordial para a produção de problematizações e difrações sobre o racismo, a história de África, a cultura, as lutas e resistências e o nosso "pretoguês", termo cunhado por Lélia Gonzalez que se refere à "marca de africanização do português falado no Brasil" (Gonzalez, 2020, p. 128). A partir disso, visamos evidenciar que a cultura brasileira e africana está mais interligada do que aparentam, salientando que sua influência e fluidez está mais presente em nosso cotidiano do que pensamos.

PISTAS DE COMO CAMINHAR PARA O QUILOMBO POR MEIO DA LEITURA COLETIVA.

Por meio de leituras coletivas, rodas de conversa e do brincar, procuramos promover difrações e problematizações sobre esse tema de maneira lúdica e acessível, utilizando o ambiente escolar como um espaço de aprendizagem e transformação social.

Segundo Damiana Maria Carvalho (2015), a leitura, especialmente a literária, é uma prática de produção de sentidos que possibilita ao ser humano relacionar-se consigo, com os outros e com o mundo, considerando dimensões sociais, históricas, políticas, éticas, culturais e ideológicas. Em sala de aula, a leitura de textos literários desperta o interesse das(os) estudantes pela vida e obra dos autores(as) e estimula a imaginação, a criatividade, a difração e a construção contínua de conhecimento.

De modo complementar e convergente, de acordo com Priscila Borges Ribeiro Oliveira e Renata Prenstteter Gama (2024), a roda de conversa é um método polifônico, coletivo e plural em que as (os) participantes expressam e escutam ideias em torno de um tema, promovendo a difração, a socialização de saberes e a troca de experiências para a construção processual de conhecimento. Esse recurso potencializa o diálogo, o empoderamento, a potencialização e o fortalecimento das percepções individuais e coletivas, configurando-se como um instrumento construído a partir do "nós" e possibilitando a ressignificação das experiências de cada participante.

Em se tratando do brincar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) reconhece a brincadeira como um importante instrumento pedagógico, destacando sua relevância no processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento integral da criança. O documento orienta que o brincar seja integrado de forma contínua e diversificada, em diferentes contextos, tempos e espaços, envolvendo tanto crianças quanto adultos (Brasil, 2018). Por meio das brincadeiras, estudantes e docentes se conectam a produções culturais, estimulam a imaginação e a criatividade, constroem conhecimentos e encontram uma base lúdica para o desenvolvimento emocional, corporal, sensorial, expressivo, cognitivo, social e interpessoal.

A supervisão também constituiu uma estratégica metodológica fundamental pois, em um primeiro momento, durante um semestre letivo, dedicamo-nos ao planejamento coletivo das ações, para, posteriormente, no semestre letivo seguinte, colocá-las em prática, sempre nos encontrando semanalmente para relatar e problematizar acontecimentos e reorganizar planejamentos.

Considerando que as crianças passam uma parte significativa de seus dias na escola, essa instituição desempenha um papel central na formação e construção de suas identidades, valores e visões de humano e de mundo. Então, ao aproximar a literatura antirracista de um grupo de estudantes de uma escola pública de ensino básico, buscamos ampliar suas percepções acerca das relações étnico-raciais.

Com isso, para que a atuação fosse executada de forma efetiva com a educação básica e que promovesse a comunicação e a troca afetiva de conhecimentos entre as(os) estudantes e as extensionistas, elencamos os seguintes objetivos específicos para conduzir a prática de extensão: 1) Compreender a percepção de autoimagem das crianças e as inferências que podem atuar em sua autopercepção; 2) Realizar leituras de histórias infantojuvenis com personagens pretos e pretas que trazem em sua narrativa a cultura africana e como ela se relaciona com a cultura brasileira e; 3) Trabalhar, por meio das histórias narradas, com a noção teórica do "pretoguês", termo cunhado pela filósofa Lélia Gonzalez.

Desenvolvemos a ação em uma escola municipal de ensino básico (EMEB) do município de Rondonópolis-MT, entre novembro e dezembro de 2024, realizando quatro encontros interventivos com as(os) estudantes, além de visitas institucionais e momentos de devolutiva com gestores(as) pedagógicos(as). As atividades foram realizadas com a turma da 1ª série do ensino fundamental, composta por 25 crianças de 6 a 7 anos.

A escolha desse público foi fundamentada na percepção de que essa faixa etária estaria mais receptiva às interações propostas, além de enfatizar a importância de abordar o tema desde cedo. De acordo com Maria Raquel da Silva Nascimento Brito e Andréa Giordanna Araujo da Silva (2023), nessa etapa da educação básica, a criança está iniciando o seu processo de formação socializada e é nesse período que ela conhece e aprende sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Assim, com a prática da extensão, objetivamos promover um espaço que permitisse essa interação e difração.

COMO PLANEJAMOS ACONTECER...

Acordamos com a instituição que as intervenções seriam realizadas uma vez por semana, às quintas-feiras pela manhã, das 7h às 8h40, no primeiro horário da turma.

No primeiro encontro, planejamos realizar a leitura do livro *Neguinha, sim!*[53], obra de Renato Gama, que traz em sua narrativa a importância da aceitação da própria identidade, conjuntamente a uma atividade de pintura de autorretrato, ocasião em que oferecemos diversos lápis de cor com vários tons de "cor de pele" diferentes para as crianças se representarem. A ideia do autorretrato está relacionada com a dinâmica da "Caixa Mágica", que teve o seu conteúdo apresentado como especial e valioso, o que causou curiosidade nas crianças. No interior da caixa se encontrava o espelho, onde as crianças observaram o próprio reflexo, para, em seguida, desenharem o que haviam visto. A tarefa foi seguida da escolha de uma palavra que definisse o desenho que tinham feito e/ou como eles próprios se definiam.

No segundo encontro, optamos pela obra *Quanta África Tem No Dia de Alguém?*[54], de Renata Fernandes e Fernanda Rodrigues, que explora a presença da herança africana no cotidiano brasileiro, refletindo como essa cultura se manifesta em diversos aspectos, como, por exemplo, na linguagem. Com essa leitura, foi planejado trabalhar com as palavras de origem africana que o próprio livro traz, além de desenvolver uma atividade com um *papel pardo* com a palavra "África" escrita no centro, discutir sobre colorismo de modo lúdico e finalizar com um telefone sem fio com as palavras aprendidas, solicitando que montassem frases com duas delas.

[53] GAMA, Renato. Ilustrações de Bárbara Quintino. *Neguinha, sim!* 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.
[54] FERNANDES, Renata. Ilustrações de Fernanda Rodrigues. *Quanta África Tem No Dia de Alguém?* 1. ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2022.

No terceiro encontro, selecionamos a obra *Amoras*[55], escrita pelo rapper e cantor brasileiro Emicida. O livro aborda a valorização da negritude e do amor-próprio, acompanhando a história de uma menina negra que, ao se ver em uma amoreira, começa a reconhecer e celebrar sua cor e identidade. Promovendo a representatividade, incentivando o orgulho pelas raízes e o respeito à diversidade, esse livro possibilitou pensar em atividades como: apresentação de personalidades negras (animação e personagens históricos brasileiros), criação de histórias para cada uma delas e breve explicação sobre o conceito de Quilombo.

No quarto e último encontro, planejamos algumas brincadeiras e a elaboração dos tópicos explorados na extensão nos dias anteriores, buscando compreender o impacto dessas intervenções na formação de cada um(a) dos(as) estudantes.

E O QUE ACONTECEU...

No primeiro encontro, iniciamos com uma dinâmica de apresentação, onde cada criança dizia seu nome e algo que gostava, de modo a criar vínculos a partir das semelhanças ditas por elas. Na sequência, afastamos todas as mesas e sentamos em círculo no chão e em seguida apresentamos a elas uma caixa misteriosa, sobre a qual elas só sabiam que continha algo muito especial. Uma a uma, as crianças foram se aproximando para verificar o conteúdo da caixa: um espelho. Depois dessa interação, abrimos a conversa para que falassem sobre o que encontraram e o que pensaram sobre isso.

Em seguida, propomos uma atividade de desenho em que as crianças deveriam ilustrar o que haviam encontrado na caixa, ou seja, realizar um autorretrato. Para isso, disponibilizamos lápis de cor com uma variedade de tons de pele, que, em alguns momentos, gerou questionamentos sobre qual seria o tom mais adequado para cada um. A próxima dinâmica consistiu em espalharmos dentro do círculo

[55] EMICIDA. *Amoras*. Ilustrações de Aldo Fabrini. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

as palavras: “gentil”, “legal”, “chato/a”, “bonito/a”, “feio/a”, “forte”, “engraçado/a”, “fofo/a”, “carinhoso/a”, “inteligente”, “triste”, “feliz”, “lindo/a”, “especial” e “esperto/a”. As crianças deveriam escolher a palavra com a qual mais haviam se identificado. Finalizamos o encontro com a leitura do livro “Neguinha, Sim!”, que trata sobre a valorização dos traços e características que nos compõem, tópico principal dessa primeira intervenção com as crianças.

No segundo encontro, chegamos mais cedo para organizar o ambiente e retirar as carteiras de dentro da sala, o que resultou em um espaço ampliado e mais organizado. Iniciamos fazendo um alongamento, para promover um momento de “quebra-gelo”. Em seguida, realizamos a dinâmica “Maré Afundou”, na qual todos deveriam dar as mãos. Ao ouvirem a expressão “a maré fechou”, o grupo se aproximava, formando um círculo mais compacto; ao comando “a maré abriu”, ampliavam o círculo; e, por fim, quando era dito “a maré afundou”, todos se sentavam. Essa foi uma importante técnica que utilizamos em diversos momentos para organizar e capturar a atenção das crianças.

Para o segundo momento do dia, utilizamos um *papel pardo* com cerca de 1,5 metro de comprimento, no qual escrevemos “África” no centro e pedimos para que as crianças escrevessem o que pensavam ao ouvir essa palavra. O que mais parece ter chamado a atenção do grupo foi o fato de que a palavra “África” se inicia com a letra “A”, pois elas escreveram palavras como “abelha” e “arroz”, que se iniciam com a mesma vogal. Em seguida, realizamos a leitura do livro *Quanta África Tem No Dia de Alguém?*. Com o objetivo de tornar a leitura mais interativa, retiramos do livro palavras de destaque e confeccionamos cartões com cada uma delas acompanhadas das imagens que as representavam, distribuindo-os entre as crianças. Desse modo, durante a contação da história, as crianças deveriam sinalizar quando fosse emitida a palavra que seguravam. Após isso, perguntamos se elas já conheciam essas palavras, momento seguido de uma pequena explicação da origem de cada uma delas.

Para o próximo ato, utilizamos cartões com diferentes tons de rosa e pedimos que as crianças dissessem qual cor era aquela, sendo que

todos responderam "rosa". Assim, repetimos a dinâmica, mas agora com a cor marrom. Para cada criança foi mostrado um tom diferente de marrom, e ao fim pedimos para que dissessem que cor era, e todos, novamente, disseram que eram tons de marrom, alguns ainda pontuando que se tratava de um tom de pele. A partir disso, iniciamos a intervenção refletindo sobre as variedades de tons de pele, principalmente da pele negra, que poderiam existir. Problematizamos, em seguida, quem era negro na sala e dois estudantes foram apontados, porém, após um momento de difração, iniciou-se um movimento de autoanálise, onde as crianças olhavam para si e expressavam: "eu tenho um tom de marrom também!" e alguns até se reconheceram como negros e negras.

Durante essa atividade, surgiu a terminologia "moreninha", portanto, passamos a discutir sobre o termo e pontuamos que a palavra morena se refere à cor de cabelo, não à cor de pele. Ao final, passamos uma atividade para casa, que consistia em tirar um momento durante o dia para se observarem no espelho e conhecerem seus traços. Por último, fizemos a brincadeira "telefone sem fio", onde pedimos para que escolhessem duas palavras que estavam presentes no livro e criassem uma frase para a brincadeira.

No terceiro encontro, retomamos a atividade de casa que havia sido deixada, alguns responderam que haviam feito o exercício de se olhar no espelho e se observado e outros não. Então iniciamos um diálogo em que as crianças foram pontuando o que haviam percebido em si.

Em seguida, partimos para a leitura do livro *Amoras*, que trata sobre identidade e representatividade, o tópico principal do encontro. As crianças se mostraram interessadas em conhecer as divindades citadas no livro, como Ganesha, Obatalá, Shiva e Allah, e as figuras históricas de Zumbi dos Palmares e Martin Luther King. A partir disso, distribuímos cartões com a imagem de diversos personagens negros e negras de desenhos e filmes populares em suas faixas etárias, a fim de mostrar que essa representatividade também está em algo mais próximo a eles e a elas. Após distribuído, cada um deveria falar sobre

o(a) personagem que recebeu e caso não soubesse quem era, poderia criar uma história para essa pessoa.

Cada extensionista ficou com um cartão de uma figura histórica: Tereza de Benguela, Zumbi dos Palmares, Martin Luther King Jr. e Aqualtune. Para abordar essas figuras, explicamos o que era o Quilombo de forma lúdica, relatando que foi uma pequena cidade, ou reino, que ficava bem escondidinha entre as florestas, tendo sido criada pelas pessoas escravizadas que conseguiram fugir e que lá eles e elas se juntavam para se proteger, lutar e salvar seu povo. Tereza de Benguela foi apresentada como a rainha do Quilombo que tivemos no estado de Mato Grosso, o Quilombo de Quariterê; Aqualtune, como uma princesa guerreira do Congo que foi trazida para o Brasil e liderou Palmares, sendo avó de Zumbi; Martin Luther King Jr., como uma pessoa que lutou, historicamente, por direitos equitativos da população negra americana e que repercutiu para o mundo todo. Para que eles e elas compreendessem melhor, pedimos que imaginassem que na sala onde estávamos, há anos atrás, havia pessoas que não poderiam entrar devido à cor de sua pele e que poderiam ser forçadas a trabalhar para outro alguém contra a própria vontade, por isso que muitos fugiam e se refugiavam nos Quilombos. Exemplificamos também que a sala poderia ser como um Quilombo, onde eles se agrupavam em convivência diária em um ambiente seguro e de partilha.

A figura de Zumbi dos Palmares teve um grande destaque no encontro, perguntamos se eles sabiam o motivo de, no dia anterior (20/11/24), não ter havido aula, ao que alguns disseram que era pelo feriado, outros não sabiam e os demais ressaltaram que era em decorrência da consciência negra, mas não sabiam o que de fato culminou para a existência do feriado. Assim, Zumbi foi apresentado como um guerreiro, herói negro que lutou pela liberdade de seu povo, sendo 20 de novembro o dia de sua morte. Foi dito que, por conta disso, temos essa data para homenagear e lembrar de quem lutou para que pudéssemos estar juntos ali.

Levamos uma imagem grande de Zumbi e pedimos para que escolhessem um local na sala para colocar. Por último, pedimos para que eles realizassem uma atividade de desenho, representando a si

mesmos como heróis. Para o quarto e último encontro, dia 28 de novembro de 2024, decidimos levar as crianças para fora da sala de aula e nos apropriar do pequeno espaço que elas tinham dentro da instituição. Retomamos o cartaz "África", mas do lado contrário, e repetimos a dinâmica, perguntando o que elas pensavam agora ao ouvirem isso. As crianças citaram algumas das palavras aprendidas com a leitura do livro *Quanta África Tem no Dia de Alguém* e se lembraram do Quilombo e de Zumbi dos Palmares. Distribuímos os cartões com as palavras para que elas pudessem escrevê-las no papel. O resultado foi uma diversidade maior de palavras e, consequentemente, de conceitos e ideias que remetem a esse lugar que tanto nos atravessa no nosso cotidiano e na nossa história.

Para esse dia em específico não havíamos escolhido nenhuma leitura, visto que a intenção inicial era realizar mais atividades que colocassem o corpo em movimento. No entanto, como em todos os encontros anteriores havíamos levado algum livro, as crianças já aguardavam ansiosamente por esse momento. Assim, decidimos utilizar um dos livros disponíveis na escola: *Menina Bonita do Laço de Fita*[56], de Ana Maria Machado, que aborda temas de diversidade e construção de identidades. As crianças já conheciam a história, mas demonstraram animação e até recitaram juntos algumas partes do livro.

Para a próxima atividade, retiramos do livro *Brincadeiras africanas para a educação cultural*[57], de Débora Alfaia da Cunha, a adaptação de uma brincadeira popular de Moçambique chamada "Terra - Mar", que consiste em fazer um risco de giz no chão, sendo um dos lados a "terra" e o outro, o "mar". Ao ouvirem o comando (terra ou mar), as crianças deveriam saltar para o lado sinalizado. Em seguida, brincamos de "aquilombamento", para retomar o conceito

[56] MACHADO, Ana Maria. Ilustrações de Cçaudius. *Menina Bonita do Lado*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2008.
[57] CUNHA, Débora Alfaia da. *Brincadeiras Africanas para a Educação Cultural*. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016. Disponível em: https://www.laab.pro.br/projeto/publicacoes/LAAB_e-book%20brincadeiras%20africanas%20para%20a%20educacao%20cultural.pdf. Acesso em: 03 nov. 2025.

anteriormente aprendido de Quilombo. Estabelecemos um lugar em meio às árvores que seria o local seguro. Ao ouvirem a sentença "Olha o colonizador!", elas deveriam correr para o local definido a fim de evitarem serem capturadas, e caso fossem pegas, um(a) outro(a) colega deveria se arriscar para salvá-las. As crianças demonstraram bastante empolgação nesse momento.

Para encerrar o projeto, retornamos à sala de aula e distribuímos pipoca – alimento derivado do milho, reconhecido como um importante símbolo de resistência e sacralidade, não apenas entre os povos africanos, mas também entre os povos originários do Brasil. "O milho se torna pleno ao proteger pessoas, mentes e corpos de violências perpetradas" (Melchior e Sulis, 2020, p. 134), sentimento este que desejamos transmitir às crianças que participaram da intervenção desse projeto de extensão.

ENTRE DIFRAÇÕES E PROBLEMATIZAÇÕES.

A organização do local foi algo de extrema importância durante a realização do projeto, pois a escola dispunha de poucos espaços. Por isso, utilizamos a própria sala de aula para os encontros. Com o objetivo de ampliá-la, retiramos as carteiras, criando um ambiente mais amplo, que se transformou de uma sala de aula tradicional em um "espaço do brincar" (JESUS, 2021). Nesse novo espaço criado, as crianças puderam, além de brincar e se apresentar, vivenciar experiências de empoderamento.

Durante a primeira interação com as crianças, foi possível observar dificuldades em realizar a autodescrição dos seus fenótipos relacionados à cor da pele. Essas questões emergiram durante a construção do autorretrato, realizado por meio da dinâmica da caixa mágica. Nessa hora, surgiram dúvidas como: "Qual a cor da minha pele?", "Essa cor [aproximação do lápis bege ao rosto] é a minha?" ou, até mesmo, questionamentos sobre a cor utilizada por uma das extensionistas em seu próprio autorretrato: "Tia, essa cor não é a sua, está muito escura". Essas interações evidenciaram a necessidade de uma intervenção voltada para essa temática da cor, destacando a

importância de tensionar esse ponto com as crianças para que não tivessem tantas dúvidas sobre o próprio tom de pele, possibilitando o autoconhecimento para além das representações eurocêntricas de tonalidades de pele.

Lillian Ferreira Rodrigues, Maria Simone Euclides e Heloisa Raimunda Herneck (2023) afirmam que:

> Ao tratar sobre o lápis cor de pele, não estamos discutindo sobre apenas mais uma cor, mas de todos os agenciamentos que o tornam assim denominado e as afetações de seus usos a partir desta denominação. Tornar possível a reflexão das crianças sobre estes aspectos com metodologias ativas ao longo de sua escolarização instiga sua criticidade e a coloca em uma posição de produtora e produto de subjetividade com agenciamentos que impulsionam a decolonialidade desde a infância (Rodrigues; Euclides; Herneck, p. 120, 2023).

Dessa forma, ao propiciar essa difração, pode-se levar o reconhecimento de si para além das ideologias do embranquecimento e apagamento da população negra. Levantar essa problematização durante essa etapa da infância possibilita uma maior compreensão de si e de sua ancestralidade, construindo uma familiaridade, pois "é nesse período que a criança conhece, desenvolve e aprende sobre si, sobre o outro e sobre o mundo e a sociedade" (Brito e Silva, 2023, p. 6), tendo um maior contato com as diversidades e apreendendo seu meio.

A discussão lúdica sobre o colorismo foi um dos pontos altos da extensão, pois foi a partir dessa intervenção que percebemos as modificações nas falas das crianças. Durante a exploração do tópico, ao questionarmos "Quem é negro aqui na sala?", apenas duas crianças foram apontadas, o que evidenciava o distanciamento de alguns em relação à sua própria identidade. Contudo, ao problematizarmos sobre as tonalidades de cor de pele e a distinção dos termos "moreno" e "negro", eles constataram que na sala havia muito mais pessoas negras do que elas imaginavam. Essa informação foi algo que elas adoraram aprender, ficaram durante alguns minutos olhando a própria pele e se reconhecendo como negros e negras.

Alguns disseram: “Eu sou negra também, olha [apontando para si]” e “Tia, a minha irmã é negra também”. Foi um momento de resgate, um resgate de si e do outro. A esse respeito, Neusa Santos Souza (2021) assevera que saber-se negro é, acima de tudo, essa “experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades” (Souza, 2021, p. 46).

Em seguida, com o auxílio do livro e dos cartões confeccionados com as palavras, as crianças puderam compartilhar o que sabiam sobre esses termos. Demonstraram bastante surpresa por “minhoca” ser uma dessas palavras, assim como “samba” e “berimbau”, às quais todos já conheciam. O termo “samba” provocou uma pequena demonstração espontânea de dança por parte das crianças, como forma de mostrar que conheciam tanto a palavra quanto a dança. A respeito do berimbau, uma delas comentou que o pai praticava capoeira, por isso, já conhecia o instrumento. Essa ocasião foi importante, pois mesmo conhecendo algumas das palavras, não sabiam de suas origens.

Isso fez do primeiro contato uma experiência primorosa, pois tanto Gonzalez (2020a, 2020b) quanto Frantz Fanon (2020) chamam a atenção para o papel da linguagem na absorção da cultura em que o sujeito está inserido. E o “Pretoguês”, defendido por Gonzalez, diz exatamente dessa herança ancestral presente no território brasileiro. Demonstrando a relevância do debate promovido sobre a influência dos países do continente africano na formação da nossa cultura e da construção da nossa identidade.

Alinhadas à temática da valorização da negritude e considerando a importância da representatividade para as crianças, distribuímos entres elas alguns personagens de desenho animado, como Mirabel, Luisa, Dolores, Isabela e o Antonio do filme *Encanto*, além da Tiana, Pantera Negra, Ariel, Tempestade, entre outros. O objetivo era ampliar o olhar das crianças sobre os diversos rostos e espaços em que pessoas negras podem ser representadas, para além da imagem cristalizada e marginalizada que a sociedade coloca nessa população. Cada criança, com seu personagem, teve a oportunidade de criar uma história para ele, ou, até mesmo, recontar a história abordada nos filmes. As meninas ficaram especialmente empolgadas com a dinâmica,

compartilhando com entusiasmo a história de suas heroínas. Uma delas destacou:"Ela [Tiana] é uma rainha", demonstrando admiração pela personagem.

As diversas atividades realizadas ao longo do projeto proporcionaram momentos marcantes. Durante o primeiro encontro, por exemplo, a escolha de palavras para se definir gerou uma pequena discussão entre duas crianças, um menino e uma menina, pela palavra "forte". Outro instante significativo foi o momento de olhar o espelho da caixa mágica, que gerou certa surpresa, pois as crianças não esperavam que o "algo especial" que havia na caixa fossem elas mesmas. Alguns ainda ficaram confusos e disseram: "Ué, mas é só um espelho!", o que resultou em uma conversa onde enfatizamos que todas elas, com suas singularidades, jeitos e características únicas, eram muito especiais. Isso trouxe bastante leveza para o resto do encontro.

A utilização do telefone sem fio como mecanismo para fixar as palavras aprendidas, por meio da brincadeira, também foi interessante, pois as crianças acabaram conduzindo a atividade e construindo as frases com duas das palavras aprendidas, tornando o momento bastante descontraído e repleto de aprendizado. Outro ponto de relevância foi a explicação sobre o Quilombo, que despertou a imaginação das crianças, que adoraram visualizar esse espaço como um reino escondido em meio a floresta, completamente protegido por guerreiros, além de rainhas e reis que apresentamos a elas. Conforme Aline de Oliveira Braga *et al.* (2019, p. 68), é por meio das "interações e brincadeiras que as crianças apropriam-se do mundo social, produzindo cultura, interferindo no mundo e dando outros significados e contornos às relações" que constroem nos espaços que transitam.

O fato de as crianças anteciparem com entusiasmo o momento da leitura aponta como a rotina de associar livros a atividades lúdicas se consolidou ao longo dos encontros. No último dia, mesmo que a atividade prevista fosse a de colocar o corpo em movimento, o desejo coletivo pela leitura nos fez optar por, como mencionado, ler a obra *Menina Bonita do Laço de Fita*. Mesmo já conhecendo a história, as crianças demonstraram engajamento e participaram ativamente, contribuindo inclusive para a leitura conjunta. Essa experiência

evidencia a importância de promover o contato das crianças com essa literatura, principalmente no ambiente escolar, que é o espaço institucionalizado para a consolidação de conhecimentos durante o processo de aprendizado e desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SE FECHAM EM SI.

Essa intervenção extensionista surgiu da necessidade de se abordar as temáticas "História da África" e "afro-brasileiras" com as crianças. Através do método de leitura e do brincar surge a oportunidade de ressaltar a importância da valorização e da influência da cultura africana no Brasil. Por meio de uma abordagem lúdica e que atende tanto à sensibilidade do tema quanto ao nível de compreensão das crianças, buscamos disseminar conhecimentos, promover diálogos e criar espaços de reflexão sobre a cultura brasileira, destacando a forma como a África contribui para a rica diversidade do país.

Assim, durante esse processo de interação, percebemos modificações nas formas de percepções das crianças sobre questões como colorismo, autoestima e reconhecimento. A utilização de leituras atravessadas por uma perspectiva afro-brasileira se revelou um instrumento poderoso para fomentar o pensamento crítico e ampliar os horizontes das crianças, permitindo que elas problematizassem sobre suas próprias identidades e histórias. Além disso, a abordagem metodológica adotada, que integrou dinâmicas interativas, atividades práticas e difrações, se mostrou eficiente para despertar o interesse das crianças e promover um ambiente colaborativo e de troca afetiva, essencial para a formação de identidades seguras e conscientes de si.

A articulação entre teoria e prática no contexto educacional destacou a importância de valorizar saberes historicamente marginalizados, reforçando a necessidade de práticas antirracistas desde cedo. Intervenções dessa natureza possuem um potencial transformador, ao contribuir para o fortalecimento das crianças pretas e para a formação de sujeitos mais críticos e conscientes das dinâmicas raciais que permeiam a sociedade.

Por fim, após a conclusão das intervenções, consideramos como de grande importância também debater o tópico "ancestralidade" com as crianças. Foi um processo imprescindível que as crianças conhecessem a história de seus antepassados, indicando que seja explorada também uma problematização sobre ancestralidade como um intercessor potente para o reconhecimento entre gerações, já que a percepção sobre a ancestralidade "faz com que a própria experiência seja toda projetada para a compreensão de um passado e de um presente que nos faça, hoje, saber quem fomos e quem somos e, a partir desse "somos" fazer outras coisas, potencialmente, no porvir." (Nascimento, 2018, p. 586). Sendo assim, foi perceptível a importância de repassar a história para possibilitar o (re)conhecimento dos sujeitos com seus antepassados, uma vez que, obtendo esta compreensão desde a infância, viabiliza novas maneiras de ser, estar e se perceber na família, na escola e no mundo.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge. Larrosa.; Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan. 2002.

BRAGA, Aline de O.; FONSECA, Mirna J. S.; MACHADO, Carla S. Representatividade e empoderamento com personagens negros na literatura e no cinema. **Ambivalências**, São Cristóvão-SE, v. 7, n. 13, p. 52–73, 2019. DOI: 10.21665/2318-3888.v7n13p52-73. Disponível em: < https://periodicos.ufs.br/Ambivalencias/article/view/11309 >.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm >.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: < https://basenacionalcomum.mec.gov.br/ >.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Maria R. da S. N.o; SILVA, Andréa G. A. da. Literatura infantil e cultura antirracista na educação infantil. **Anais IX CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: < https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/9497 >.

CARNEIRO, Aparecida Sueli; FISCHMANN, Roseli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. p. 96-124.

CARVALHO, Damiana Maria. A importância da leitura literária para o ensino. **EntreLetras**, *[S. l.]*, v. 6, n. 1, p. 6–21, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/1484. Acesso em: 10 nov. 2025.

CROCHÍK, José L. *et al*. Teoria Crítica da sociedade, investigação social empírica e educação inclusiva. **Imagens da Educação**, v. 2, p. 01-09, 2015.

FORPROEX - Fórum De Pró-Reitores De Extensão Das Instituições De Educação Superior Públicas Brasileiras Plano Nacional De Extensão Universitária. **Política Nacional de Extensão Universitária.** 2012.

FRANTZ, Fanon. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (orgs.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos.** 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020a. p. 127–138.

GONZALEZ, Lélia. Discurso na constituinte. *In:* RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (orgs.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos.** 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020b. p. 244–262.

ITAÚ CULTURAL. **Constelação – Experiências literárias: vídeoaula 7 – Para um país plurinacional indígena – Trudruá Dorrico.** YouTube, 14 min 20 s, 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WaM002TiJZA. Acesso em: 9 fev.

JESUS, Maria E. de. Espaços do **Brincar: uma proposta metodológica para o teatro com crianças feito por crianças**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2021. v. 300. 64p.

MELCHIOR, Myriam; SULIS, Marcella. Grãos sacralizados: notas sobre a difusão popular do milho a partir do seu uso simbólico em rituais religiosos. **Revista Ingesta**, São Paulo, Brasil, v. 2, n. 1, p. 118–136, 2020. DOI: 10.11606/issn.2596-3147.v2i1p118-136. Disponível em: < https://www.revistas.usp.br/revistaingesta/article/view/167218 >.

NASCIMENTO, Wanderson F. do. Temporalidade, memória e ancestralidade: enredamentos africanos entre infância e formação. *In:* RODRIGUES, Allan de Carvalho; et al. (orgs.). **Filosofia e educação em errância: inventar escola, infâncias do pensar.** 1. ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2018. p. 583–595. (Coleção Eventos).

OLIVEIRA, Priscila B. R.; GAMA, Renata P. Roda de Conversa: um instrumento metodológico tecnológico-formativo-coletivo na Pesquisa em Educação. **Rev. Educ. Polít. Debate**, Uberlândia, v. 13, n. 2, a2024-71286, maio,2024. Disponível em: < http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238834620240002002l0&lng=pt&nrm=iso >.

VITORINO, Cesar Costa; FERREIRA, Edna Maria de Oliveira. Literatura negra, cultura e formação cidadã antirracista. **Revista AlembrA**, [*s. l.*], v. 3, n. 6, p. 32–50, 2021. DOI: 10.47270/RA.2596-2671.2021.v3.n6.id1105. Disponível em: < https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/alembra/article/view/45 >.

PEREIRA, Ana Úrsula Farias *et al.* **Projeto de extensão "doce leitura": um relato de experiência na educação infantil.** Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019.

REIS, Diego dos Santos; CALADO, Maria da Glória. Diálogos possíveis entre educação antirracista e decolonial: vozes insurgentes, pedagogias críticas e a Lei 10.639/03. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, 2020. DOI: 10.22456/2595-4377.106177. Disponível em: < https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/106177 >.

RODRIGUES, Lillian F.; EUCLIDES, Maria S.; HERNECK, Heloisa R. Lápis cor de pele: entre "riscos" e rabiscos das infâncias negras nos cotidianos escolares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 113–123, 2023. DOI: 10.12957/teias.2023.64690. Disponível em: < www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/64690 >.

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

MELCHIOR, Myriam; SULIS, Marcella. Grãos sacralizados: notas sobre a difusão popular de preparações culinárias do milho a partir do seu uso simbólico em rituais religiosos. **Revista Ingesta**, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 2, p. 149–150, 2019. DOI: 10.11606/issn.2596-3147.v1i2p149-150.

Ressonâncias entre campos: discriminações, colonialidade e práticas de pesquisa participativa no contexto escolar

Luciana Martins Quixadá

Tadeu Lucas de Lavor Filho

Fábio Pinheiro Pacheco

Natália Botelho Cunha

Roseane Amorim da Silva

Ariane Richard-Bossez

Christine Félix

INTRODUÇÃO.

A exclusão social, educacional e simbólica de jovens em contextos de vulnerabilidade é um problema que atravessa fronteiras e pode ser percebido em diferentes contextos tanto no Norte como no Sul globais. Essa constatação se dá a partir de uma aproximação entre pesquisadores brasileiros e franceses para produção de saberes e fazeres face a demandas acerca dessa problemática em ambos os países. Como decorrência desse encontro surgiu um projeto de pesquisa participativa realizado em uma escola pública de tempo integral em Fortaleza-CE,

Brasil, bem como visitas técnicas e de observação em uma escola pública, que é parte da *Réseau d'Éducation Prioritaire* (Rede de Educação Prioritária), em Marselha, França. Os resultados das reflexões produzidas por essa parceria somam-se às experiências de pesquisa de outros pesquisadores do Nordeste brasileiro para a produção deste capítulo.

Desse modo, as discussões a seguir dizem respeito a esse encontro intercultural, respeitando suas aproximações e distanciamentos, porém, bastante fértil no sentido de pensar de outro modo a produção de saberes a partir da participação daqueles à margem de direitos fundamentais como resultado de práticas coloniais na vida comum e em seus desdobramentos (economia, política, saúde, educação). Apostamos aqui, portanto, que "Todos os possíveis, todas as contradições estão inscritos nessa diversidade do mundo[58]." (Glissant, 2020, p. 25), ou seja, trata-se de estabelecer um diálogo a partir de experiências em diferentes contextos globais, tendo em vista suas contradições e possibilidades comuns.

Embora os contextos francês e brasileiro não sejam diretamente comparáveis, os intercâmbios de campo e os diálogos entre nossas equipes de pesquisa evidenciaram ressonâncias profundas em torno das formas contemporâneas de dominação nos espaços escolares. Em particular, os trabalhos desenvolvidos na França, especialmente em bairros populares marcados por trajetórias migratórias pós-coloniais, revelam a persistência de lógicas de invisibilização, estigmatização e atribuição de identidades, que podem ser associadas, de forma implícita, a formas de colonialidade presentes no sistema educacional.

No Brasil, a escola ainda reproduz práticas coloniais, que seguem sustentando exclusões e violências das mais diversas (Ramalho; Leite, 2020), pois os processos de ensino-aprendizagem, considerando especialmente os currículos enquanto lugar de correlação de forças (Lima; Pernambuco, 2018), seguem pautados em um sistema-mundo hierarquizado. As relações entre os diferentes atores escolares

[58] "*Tous les possibles, toutes les contradictions sont inscrits dans ce divers du monde.*" (Glissant, 2020, p. 25, tradução nossa).

mantêm, na maior parte das instituições, um sistema em que o poder e a participação se situam, predominantemente, em uma posição em detrimento das outras.

Um dos exemplos mais marcantes no que se refere à manutenção da hegemonia cultural colonial nos currículos da educação brasileira é o conceito de "competências socioemocionais" (OCDE, 2015). O termo competência associa-se, nessa perspectiva, à ideia de poder enquanto categoria fronteiriça, demarcando os competentes e incompetentes, estes sendo aqueles que não podem e não serão incluídos em uma sociedade capitalista competitiva, por exemplo. Isso vem a ser uma divisão muito característica dos estudos pedagógicos e psicológicos do início do século XX, ainda altamente marcado pela divisão colonial do mundo. Ocorre que o debate sobre tais competências responsabiliza o indivíduo, invisibilizando os marcadores de exclusão que atravessam as vivências educacionais de muitos jovens.

Na França, o debate sobre a colonialidade do sistema educacional ainda é sensível, mas cada vez mais autores, como Solène Brun (2022) e Claire Cosquer (2022), destacam a importância de compreender a raça como uma construção social, inserida em relações de poder historicamente situadas. Brun (2022) analisou como as discriminações raciais e sociais se manifestam no cotidiano das instituições escolares, especialmente nos bairros populares. Cosquer (2022) demonstrou que tais desigualdades são reforçadas pelos determinantes sociais relacionados à pobreza, impactando negativamente o sucesso escolar e limitando o acesso a trajetórias de emancipação.

Nos bairros populares a coexistência de múltiplas formas de dominação — sociais, raciais, espaciais — constitui um terreno fértil para uma leitura interseccional das desigualdades educacionais. Essa abordagem permite compreender melhor como jovens oriundos da imigração pós-colonial se deparam com um sistema que, muitas vezes de forma silenciosa, reproduz lógicas de exclusão e subalternização. A perspectiva de Foy (2021) contribui para visibilizar essas dinâmicas interseccionais, ao analisar os efeitos combinados da raça, do gênero e da classe nas experiências escolares dos alunos.

Essas pesquisas, embora inseridas em um contexto republicano onde o uso do termo "raça" como categoria de análise continua a gerar controvérsias, participam de uma contestação dos discursos de neutralidade. O universalismo republicano, que concebe a escola como um espaço de igualdade abstrata entre cidadãos, tende a ocultar as pertenças sociais e raciais, invisibilizando, assim, as discriminações concretas vividas pelos alunos racializados.

Como enfatiza Laurent (2020), essa pretensa indiferença à cor constitui uma "ficção igualitária": ao reivindicar a neutralidade, o modelo republicano francês nega as heranças coloniais e impede que se pensem as relações de poder que atravessam a sociedade. Essa *cegueira racial* alimenta a reprodução das desigualdades, particularmente nas instituições educativas, onde a igualdade formal mascara hierarquias bem reais.

Nesse contexto, as pesquisas conduzidas pela equipe de Marselha se inscrevem em uma postura de pesquisa-intervenção engajada, inspirada na clínica da atividade (Clot, 1996; 2004), que visa produzir conhecimento a partir das experiências vividas pelos atores, ao mesmo tempo em que constrói com eles espaços de fala, reflexão e transformação. Tais práticas colaborativas podem contribuir com as reflexões brasileiras sobre a colonialidade, não em uma lógica de modelo ou de transferência, mas como apoio para uma reflexão partilhada sobre a maneira como as instituições educacionais — aqui e acolá — podem ser simultaneamente lugares de reprodução das desigualdades e espaços potenciais de resistência e de co-elaboração de saberes.

Nessa perspectiva, o objetivo dessa produção é apresentar reflexões decoloniais e fazeres contracoloniais em práticas investigativas críticas de um "discurso interpretativo dominante" (Touraine, 2009, p. 21) nos campos da educação escolar e dos estudos com juventudes. Considera-se, portanto, o jovem em contexto educacional vulnerabilizado como sujeito ativo na pesquisa e não como objeto de estudo. A relevância disso decorre do entendimento de que uma pesquisa sob esse viés possui o compromisso ético-político de proporcionar condições para participação ativa desses jovens nas pesquisas, a qual pode ser um caminho para sua transformação social e pessoal, na medida

em que eles passam a atuar rumo à tomada de consciência (Freire, 2019a; 2019b) do que lhes diz respeito. A escola vem a ser um território potente para esse processo, tendo em vista a vastidão de possibilidades de relações e afetações nesse espaço de práticas coletivas cotidianas.

A ESCOLA COMO ESPAÇO MICROPOLÍTICO.

O sociólogo Basil Bernstein (2007) propôs três direitos pedagógicos que, para ele, são as condições para uma verdadeira democracia escolar. O primeiro desses direitos é o de "melhoria do potencial de cada indivíduo[59]" (Bernstein, 2007, p. 14), que ele entende como "os meios para adquirir uma compreensão crítica e novas possibilidades[60]" (2007, p. 14), com um objetivo emancipatório. O segundo direito é o de "ser incluído social, intelectual, cultural e pessoalmente[61]" (Bernstein, 2007, p. 14) ou seja, o direito de "fazer parte da comunidade escolar sem ser 'absorvido' por ela". O terceiro direito é o "direito de participar", que ele define como "o direito de participar dos procedimentos pelos quais a ordem é construída, mantida e modificada. É o direito de participar da construção, manutenção e transformação da ordem. A participação é a condição da *prática cívica* e opera no nível político[62]" (Bernstein, 2007, p. 15). Trata-se, portanto, de permitir que cada um seja não apenas "produto", mas ainda mais "produtor" da instituição escolar (Bernstein, 2007, p. 87). Isso corresponde a um

[59] *« l'amélioration du potentiel de chaque individu »* (Bernstein, 2007, p.14, tradução nossa).

[60] *« les moyens d'acquérir une compréhension critique et de nouvelles possibilités. »* (Bernstein, 2007, p.14, tradução nossa).

[61] *« d'être inclus socialement, intellectuellement, culturellement et personnellement »* (Bernstein, 2007, p.14, tradução nossa).

[62] *« le droit de participer aux procédures par lesquelles l'ordre est construit, maintenu et modifié. C'est le droit de participer à la construction, au maintien et à la transformation de l'ordre. La participation est la condition de la pratique civique, et opère au niveau du politique. »* (Bernstein, 2007, p.15, tradução nossa).

grande desafio para o autor que, retomando uma concepção de Mauss sobre o intercâmbio social:

> As pessoas devem sentir que participam dos desafios da sociedade. 'Desafio', talvez seja uma metáfora inadequada, pois com esse termo quero dizer não apenas que as pessoas desejam receber algo, mas também desejam dar algo. Essa noção de desafio apresenta dois aspectos: receber e dar. As pessoas devem sentir que há um desafio para elas nos dois sentidos do termo[63] (Mauss, 2007, p. 13).

Assim, para que a instituição escolar seja realmente democrática para Bernstein, é necessário que os alunos se sintam igualmente atores. Por sua vez, Nancy Fraser (2011) desenvolve uma concepção "bidimensional" da justiça social, que implica "tanto a redistribuição quanto o reconhecimento[64]" (Fraser, 2011, p. 14). A noção-chave dessa concepção bidimensional de justiça social é a de "paridade de participação" (Fraser, 2011, p. 53), no sentido de dar a cada membro uma oportunidade igual de participar como parte da vida social.

Para Fraser (2011), isso requer o estabelecimento de "normas formais padrão de igualdade jurídica[65]" (Fraser, 2011, p. 53), mas também que duas outras condições sejam cumpridas. A primeira dessas condições, qualificada como "objetiva", pressupõe "que os recursos materiais sejam distribuídos de forma a garantir aos participantes independência e a possibilidade de se expressarem" (Fraser, 2011, p. 54). A segunda condição, chamada "intersubjetiva", exige que "os modelos

[63] « *Les gens doivent sentir qu'ils participent aux défis de la société. "Défi" est peut-être une métaphore inappropriée, car par ce terme, je veux dire non seulement que les gens désirent recevoir quelque chose, mais aussi qu'ils désirent donner quelque chose. Cette notion de défi présente deux aspects : recevoir et donner. Les gens doivent sentir qu'il y a un défi pour eux dans les deux sens du terme* » (Mauss, 2007, p. 13, tradução nossa).

[64] *« à la fois la redistribution et la reconnaissance »* (Fraser, 2011, p. 14, tradução nossa).

[65] *« normes formelles standard d'égalité juridique »* (Fraser, 2011, p. 53, tradução nossa).

institucionalizados de interpretação e avaliação expressem igual respeito por todos os participantes e garantam igualdade de oportunidades na busca pela estima social[66]" (Fraser, 2011, p. 54).

Nessa abordagem, o reconhecimento da assimetria das posições sociais e institucionais não é negado: ao contrário, é assumido. Inspirando-se na noção de *paridade de estima* desenvolvida por Honneth (2000), trata-se de fazer coexistir as diferenças sem hierarquizá-las, apostando no fato de que o reconhecimento mútuo é um motor do processo educativo e da transformação social. Essa abordagem também se aproxima dos trabalhos de Pineau (1983) sobre o reconhecimento dos *saberes da experiência*, que convidam a considerar os atores não como objetos de estudo, mas como sujeitos portadores de conhecimentos oriundos de seus percursos de vida.

Na mesma linha, Harding (1991) propõe a noção de *saberes situados*, sublinhando que as perspectivas provenientes de posições marginalizadas constituem pontos de vista epistêmicos privilegiados para revelar as relações de poder invisibilizadas nos saberes dominantes. Ao reconhecer o valor desses saberes, a pesquisa participativa inscreve-se em uma perspectiva de *justiça cognitiva* e *pluralidade epistêmica*. Fraser (2005), por sua vez, recorda que o reconhecimento não pode ser dissociado das condições materiais de justiça: deve articular-se à redistribuição de recursos e poderes, de modo a transformar as estruturas sociais que produzem desigualdades. Essa postura pode ser lida em diálogo com as perspectivas decoloniais, especialmente em sua crítica aos saberes hegemônicos e no apelo a uma pluralidade epistemológica.

[66] *« que les ressources matérielles soient distribuées de manière à assurer aux participants l'indépendance et la possibilité de s'exprimer »* (Fraser, 2011, p. 54, tradução nossa).

PESQUISAS E METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS COMO FERRAMENTAS DE ENGAJAMENTO JUVENIL.

Observamos em pesquisas realizadas com jovens de diferentes contextos (Silva; Menezes, 2023; Perondi, 2021; Calheiros; Patrício; Bernardes, 2014) a contribuição das metodologias participativas para compreensão das situações de opressão e desigualdades vivenciadas pela juventude. Foi possível percebermos também algumas das estratégias de resistência dos/as jovens diante de diferentes situações de desigualdades que atravessam suas vidas. As metodologias participativas possibilitaram a compreensão sobre o contexto, o cotidiano, algumas das experiências dos/as jovens e o efeito das desigualdades sociais e das práticas de resistência no processo de subjetivação juvenil.

Na pesquisa realizada por Silva e Menezes (2023), foram realizadas oficinas nas escolas de Garanhuns, cidade do interior do Nordeste, no Brasil, sobre diferentes temáticas: uso do território que habitam, racismo, sexualidade, uso de álcool e outras drogas, momentos em que os/as jovens tiveram um espaço onde puderam ser ouvidos/as, compartilharam experiências, refletiram sobre suas próprias ações e construíram juntos/as diferentes percepções sobre as situações vivenciadas que ocasionam preconceitos, desigualdades e sofrimentos de diversas ordens.

Sobre o uso de oficinas em pesquisas com jovens, Lopes et al (2011) defendem que as oficinas têm se constituído como uma tecnologia social de aproximação, (re)construção de projetos e ampliação de redes de suporte junto a jovens advindos de grupos populares urbanos em situação de vulnerabilidade social. As oficinas são consideradas espaços constituídos "por um agrupamento social nos quais são estabelecidas propostas relacionadas ao fazer, à ação humana, que promovem a aprendizagem compartilhada" (Silva, 2007, p.213 apud Lopes, et al, 2011, p. 282). É ressaltado também que as oficinas possibilitam a interação entre participantes, espaço, materiais, memória e sensações.

A pesquisa realizada por Perondi (2021), em Porto Alegre - Brasil, foi desenvolvida através de um método em que os jovens participantes

entrevistaram outros jovens, foi visto que essa ação contribuiu para a produção das narrativas juvenis nos coletivos em que estes eram integrantes. Esse procedimento compreende que o jovem, por ser coetâneo dos demais sujeitos da pesquisa, apresentou maior facilidade de interação com os mesmos, contribuindo com o engajamento juvenil. Também demonstrou a capacidade de estabelecer vinculação e compromisso dos/as jovens com uma pesquisa científica, contribuindo de maneira significativa para o seu desenvolvimento. A abordagem metodológica desenvolvida neste trabalho supõe uma mudança de paradigma no processo de construção e de execução da investigação, visto que, neste caso, o pesquisador não detém completamente o poder da prática da pesquisa. Ele constrói o caminho metodológico a partir da participação dos sujeitos envolvidos.

No estudo realizado por Calheiros, Patrício e Bernardes (2014) sobre o centro de saúde para jovens em Lisboa - Portugal, foi realizada uma investigação participativa com os jovens, através do uso de questionários com perguntas abertas e grupo focal, e foi visto que o método contribuiu para a compreensão das necessidades, prioridades e preocupações dos/as jovens, estabelecendo uma base de conhecimento que poderá ser utilizada para a melhoria dos serviços. Os autores mencionados afirmam que colocar os/as jovens no centro da investigação participativa, contribuiu para valorizar as experiências dos/as jovens, que possibilitou contribuir para o bem-estar e para a melhoria das políticas e práticas do serviço de saúde.

Ao pensarmos sobre o fazer pesquisas com jovens, consideramos o quanto é importante considerar o uso de metodologias participativas que possibilitem visualizar os efeitos de poder que incidem a partir da intersecção dos marcadores gênero, classe, raça, etnia, sexualidade, geração e outros nos processos de subjetivação dos/as jovens, pois assim é possível compreender as experiências dos/as mesmos e contribuir para que esses/as construam projetos em prol de suas existências, pois as práticas colonizadoras continuam presentes nos espaços por onde transitam e constituem as juventudes, na escola, na saúde, na religião, entre outros. O racismo, o sexismo e a homofobia produzem

efeitos no psiquismo dos sujeitos e é importante considerá-los, pois estão entre os fatores que levam a adoecimentos de diversas ordens.

PARTICIPAÇÃO E PRODUÇÃO-TRANSFORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES.

Entendemos que não devemos buscar as raízes da consciência do indivíduo nos limites do organismo, mas nas relações que o indivíduo estabelece com o meio, a partir da atividade nas condições externas da vida social (Luria, 1987). Como afirma Leontiev (1978), quando o indivíduo nasce, ele é candidato à humanidade. O que a natureza lhe deu no nascimento (aspectos biológicos) não é o suficiente para torná-lo humano. É ainda necessário que o sujeito se aproprie das produções histórico-culturais da humanidade, desenvolvidas nas gerações anteriores. Com efeito, o psiquismo é forjado nas relações que são estabelecidas com o meio (Vigotski, 1984). Por meio das interações sociais, os sujeitos vão se apropriando das produções sociais, culturais e históricas construídas ao longo das gerações - processo mediado pela linguagem - e, consequentemente, desenvolvendo seu psiquismo e sua subjetividade.

Nesse sentido, é indispensável traçar reflexões sobre as noções de sujeito, de sociedade e de configurações de relações sociais que as pessoas internalizam, as quais influenciam diretamente em seu modo de atuar sobre o mundo. Sendo a escola uma instituição de grande importância para a mediação social, devemos nos atentar para o caráter ideológico transmitido pelas práticas escolares. Enquanto uma organização situada em um contexto social e cultural específico, a escola também é reprodutora de discursos ideológicos - os quais serão apropriados pelos sujeitos em desenvolvimento.

No que tange aos discursos presentes na educação e nas práticas educativas, concordamos com Quijano (2005, p. 118) quando este aponta que a "[..] a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e

não-europeus". Isso repercute na legitimação de ideias e práticas que reproduzem relações de superioridade-inferioridade, dominador-dominado.

Desse modo, pontuamos a importância de pensar atividades de ensino, pesquisa e extensão no contexto escolar a partir de uma perspectiva participativa, cujos valores sejam orientados pelo entendimento de que "Nós necessitamos, urgentemente, fazer pesquisa, não tanto para ser publicada, mas para ser utilizada como instrumento de mudança social" (Martín-Baró, 2017, p. 95). Essa perspectiva participativa configura-se como uma pesquisa engajada que, metodologicamente, está direcionada para o compromisso social do pesquisador e para a inclusão dos participantes da pesquisa na construção do conhecimento (Montero, 2006).

Em consonância a essas reflexões provenientes da América Latina, algumas experiências europeias também procuraram articular a produção de conhecimento e a transformação social. Assim, Oddone e os seus colegas (Oddone, Re & Briante, 1981) propõem a ideia de um ambiente de trabalho associado a um ambiente de investigação, a fim de sublinhar a ligação intrínseca entre investigação e ação coletiva. Este eco parece-nos particularmente fértil, na medida em que evidencia a possibilidade de uma coprodução de conhecimentos enraizada nas práticas cotidianas e orientada para a transformação das condições de existência dos sujeitos – seja no trabalho ou na escola.

Não se trata de impor um conhecimento erudito do pesquisador aos trabalhadores – em analogia tem-se aqui o trabalho de professores e estudantes no processo de ensino-aprendizagem – mas de integrar duas formas de conhecimento – uma conceitual e outra proveniente da prática cotidiana – em torno de um mesmo eixo de desenvolvimento, a partir do qual pode emergir uma profunda transformação das competências (Re, Callari & Occelli, 2012).

Entendemos que o incentivo à participação, à coprodução do conhecimento possibilita que os signos e discursos sociais não sejam apropriados passivamente por estudantes, mas que estes possam atuar na modificação de discursos sociais excludentes e práticas reprodutoras de relações de opressão. Assim, as ações em contexto escolar,

seja por meio da pesquisa ou de atividades de ensino e extensão, devem ser desenvolvidas a partir de uma dimensão crítica que produza o trânsito de consciência.

Essa transformação de consciência emerge em meio a um posicionamento político, uma vez que a conscientização é "[...] tomar posse da realidade [...], é o olhar mais crítico possível da realidade, que a 'des-vela' para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante" (Freire, 1980, p.29). Com efeito, acreditamos que a participação, dentre outras implicações psicossociais, pode produzir socialização, desenvolvendo a colaboração e a solidariedade entre as pessoas envolvidas; possibilita a conscientização com o desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica; e produz intercâmbio e geração de conhecimentos socialmente comprometidos com as maiorias oprimidas (Montero, 2006).

Com essa perspectiva, Trindade *et al.* (2025) relataram experiências em contextos educacionais que possibilitaram a reflexão sobre discursos excludentes, almejando facilitar processos de conscientização, a partir da construção de atividades extensionistas. Em uma das oficinas de fanzines, com a temática "Cultura de Paz", estudantes do ensino fundamental compartilharam suas percepções sobre a convivência violenta e o modo como os conflitos eram resolvidos no ambiente escolar, revelando uma naturalização das dinâmicas de violência, tanto física quanto verbal, presentes nas interações cotidianas entre os estudantes. Após as facilitações das oficinas, os estudantes apresentaram novos discursos sobre a "Cultura de paz", a partir de palavras como "carinho", "cuidado", "proteção" e "amor", bem como associando a paz com momentos de lazer, tais como "assistir o jogo de futebol do seu time favorito", "olhar para o céu" e "ir ao mar"; e apontaram orientações para as ações coletivas, como "Respeite o próximo", "Respeite os animais" e "Procure resolver as coisas no diálogo".

Para as autoras, assim como a pesquisa participativa, a extensão universitária também possibilita desenvolver práticas dialógicas, cooperativas e colaborativas de aprendizado, proporcionando um processo de comunicação e construção coletiva (Trindade *et al.*, 2025). A partir das influências de Paulo Freire, as atividades de extensão

universitária e de pesquisas participativas podem ser compreendidas como uma prática de educação que é política e libertadora, cujo objetivo é que a pessoa se reconheça como sujeito de sua história, e não um objeto de manipulação.

Nas palavras de Martín-Baró (2017, p. 96), "resgatar o mais valioso da história de nossos povos e projetá-lo educativamente com o fim de construir uma nova história, me parece a forma de oferecer ao sistema escolar esse sentido que se perdeu em nossos países". Desse modo, práticas e subjetividades alternativas são possíveis de serem construídas e apropriadas, repercutindo em novas formas de relações sociais, escrevendo outras histórias para nossos povos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Diante do que foi abordado no presente capítulo, podemos compreender que a instituição escolar é um espaço de afetações e que contribui para mediar o processo de desenvolvimento biopsicossocial do sujeito que nela está inserido. Contudo, ainda se observa que o modelo escolar e educacional que vem sendo propagado no Norte e Sul globais é atravessado por influências do período colonial, as quais seguem um modelo hierarquizado de ensino e aprendizagem, e que tendem a culpabilizar o indivíduo pela presença ou falta de competências. Esse *modus operandi* de educação tende a excluir uma responsabilização de fatores históricos, culturais e socioeconômicos envolvidos no processo de aprendizado dos alunos, bem como essa exclusão, infelizmente, influencia o desenvolvimento e a execução das políticas educacionais em ambos os contextos destacados neste texto.

Além disso, entendemos como necessária a reflexão sobre a participação do jovem enquanto pesquisador e ator escolar para que haja a implementação de mudanças sociais. Tal perspectiva deve ser cultivada e reforçada, uma vez que rompe com o modelo tradicional de aprendizagem, bem como com o paradigma tradicional/colonial de produção de conhecimento. Paradigma este que estabelece posições hierarquizadas, relações de poder opressoras entre essas diferentes posições, pautadas entre saber e não saber, colocando o aluno em um

lugar de passividade e assujeitamento. Propomos, portanto, uma participação ativa e reflexiva dos sujeitos em idade escolar sobre sua atuação frente à situação escolar enquanto experiência vivida por eles.

Destacamos, ainda, que a inserção desses jovens como protagonistas em pesquisas contribui para o desenvolvimento de habilidades de socialização, conhecimento do espaço que os cerca, apropriação das demandas e do sistema que lhes são impostos, bem como auxilia na tomada e efetivação de decisões que dialoguem com as realidades que lhes atravessam. Nesse sentido, essa participação pode ainda promover as competências do jovem enquanto ator social que contribui para uma vida comum mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, Basil. **Pédagogie, contrôle symbolique et identité:** théorie, recherche, critique. Laval: Presses de l'Université Laval, 2007.

BRUN, Solène. **Lutter contre le racisme à l'école:** enquête dans des collèges de l'éducation prioritaire. Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 2022.

BRUN, Solène; COSQUER, Claire. Race, ethnicité et éducation en France: perspectives critiques. In: DEMEULEMEESTER, M. (coord.). **Savoirs, école et discriminations**. Paris: Éditions du Croquant, 2022.

CALHEIROS, Maria M.; PATRÍCIO, João N.; BERNARDES, Sónia. O desenho de um centro de saúde para jovens: um exemplo de investigação participativa. **Análise Social**, v. 49, n. 213, p. 592-614, 2014. Disponível em: < https://revistas.rcaap.pt/analisesocial/article/view/23316 >.

CLOT, Yves. **A clínica da atividade [La clinique de l'activité]**. Paris: PUF, 2004.

CLOT, Yves. **O trabalho e o sentido:** contribuições da clínica da atividade [Le travail et le sens]. Paris: PUF, 1996.

COSQUER, Claire. **La fabrique des inégalités scolaires:** race, genre et classes à l'école. Paris: La Dispute, 2022.

FOY, Laura. **Penser l'intersectionnalité dans l'école:** expériences scolaires d'élèves à la croisée des rapports sociaux de race, de classe et de genre. 2021. Thèse (Doctorat en sciences de l'éducation) – Université Paris 8, Paris, 2021. Disponível em: < https://hal.archives-ouvertes.fr/ >.
FRASER, Nancy. **Qu'est-ce que la justice sociale? Reconnaissance et redistribution**. Paris: La Découverte, 2005.
FRASER, Nancy. **Qu'est-ce que la justice sociale? Reconnaissance et redistribution**. Paris: La Découverte, 2011.
FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação**.** São Paulo: Moraes, 1980.
FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 72. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019a.
GLISSANT, Édouard. **Introduction à une poétique du divers**. Paris: Gallimard, 2020.
HARDING, Sandra. **Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives**. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1991.
HONNETH, Axel. **La lutte pour la reconnaissance**. Paris: Cerf, 2000.
LAURENT, Sylvie. **Pauvre petit Blanc:** le mythe de la dépossession raciale. Paris: Seuil, 2020.
LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
LIMA, José G. S. A. de; PERNAMBUCO, Maria C. A. Horizontes pós-coloniais da Pedagogia do Oprimido e suas contribuições para os estudos curriculares. **Revista Brasileira de Educação***,* Rio de Janeiro, v. 23, p. 2018. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230063 >.
LOPES, R. E.; BORBA, P. L. O.; TRAJBER, N. K. A.; SILVA, C. R.; CUEL, B. T. Oficinas de atividades com jovens da escola pública: tecnologias sociais entre educação e terapia ocupacional. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 15, n. 36, p. 277-289, 2011.

Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/3HLqzTrg-fxccK4P7WRYvWSQ/. Acesso em: 24 out. 2025.
LURIA, Alexander. **Pensamento e linguagem:** as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
MARTÍN-BARÓ, Ignácio. ***Crítica e libertação na psicologia:*** estudos psicossociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
MAUSS, Marcel. **Essai sur le don:** forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. Nouvelle introduction de Florence Weber. Paris: Presses Universitaires de France (coll. « Quadrige »), 2007.
MONTERO, Maritza. **Hacer para transformar:** el método en la psicología comunitaria. Buenos Aires: Paidós, 2006.
ODDONE, Ivar.; RE, Alessandra.; BRIANTE, Giovani. **Redécouvrir l'expérience ouvrière: vers une autre psychologie du travail?** Paris: Éditions sociales, 1981.
ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Competências para o progresso social:** o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: <. https://doi.org/10.1787/9789264249837-pt >.
PERONDI, Maurício. Possibilidades de construção de uma metodologia participativa de pesquisa com jovens. **Revista de Comunicação e Sociedade**, v. 43, n. 1, p. 223-241, 2021. Disponível em: < https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8752 >.
PINEAU, Gaston. **Formation expérientielle et récit de vie**. Paris: L'Harmattan, 2005.
QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e a América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-129. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf >.
RAMALHO, Bárbara; LEITE, Lúcia H. A. Colonialidade da Educação Escolar: aproximação teórica e análise de práticas. **Revista**

Educação em Questão*,* Natal, v. 58, n. 58, 2020. Disponível em: < https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n58ID22412 >.
RE, Alessandra.; CALLARI, Tiziana. C.; OCCELLI, Cristiano. **Sfide attuali, passate, future:** il percorso di Ivar Oddone. Torino: Otto, 2012.
SILVA, Roseane A. da; MENEZES, Jaileila de A. Observação participante, oficinas e entrevistas semiestruturadas: pesquisa participativa com jovens do interior de Pernambuco. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 11, n. 29, p. 101-118, 2023. Disponível em: < .https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/578 >.
TOURAINE, Alain. **Pensar outramente:** o discurso interpretativo dominante. Petrópolis: Vozes, 2009.
TRINDADE, Marina M.; SILVA, Ani C. A.; MARTINS, Lays P.; PACHECO, Fábio P. Oficina de fanzines e extensão em contextos educacionais: ações para a expressão de subjetividades e facilitação da conscientização. **Revista AMAzônica**. v. 18, n. 1, p. 96-118, 2025. Disponível em: < https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/17496 >.
VIGOTSKI, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Entre saberes quilombolas e o ensino de física: um relato de experiência no Quilombo do Engenho no município de Baião (PA)

Alex Souza Paixão

Debora Cristina de Jesus Bezerra

Marcelino Gabriel Alves de Sousa

Aline Nascimento Braga

Carlos Alberto Brito da Silva Júnior

Alessandra Nascimento Braga

INTRODUÇÃO.

A presente pesquisa emerge da necessidade de repensar o ensino de Física a partir de perspectivas que dialoguem com a diversidade sociocultural dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Historicamente, o ensino de Ciências da Natureza tem sido estruturado sob bases eurocêntricas, priorizando conhecimentos produzidos em contextos distantes da realidade de muitos estudantes, especialmente aqueles pertencentes a comunidades tradicionais (Alves-Brito; Alves, 2022). Tal configuração contribui para a invisibilização de saberes

locais e para a reprodução de práticas pedagógicas descontextualizadas, que dificultam a construção de aprendizagens significativas.

> [...] É importante destacar que a educação se configura por existencialidades individuais e coletivas, por sua vez, carregadas de imanências históricas, criadoras de mais subjetividades e mais cultura. Assim, todas as trocas de saberes, práticas e conhecimentos apontam para as dinâmicas sociais das/nas comunidades como "um conjunto de interpretações compartilhadas pelos quais os indivíduos produzem sentido simbólico para a sua vivência uns com os outros" (Macedo, 2015, p. 28).

Diante desse cenário, torna-se fundamental problematizar: como ações extensionista com experimentos de Física pode promover uma aprendizagem significativa e socialmente contextualizada? Neste sentido, o presente trabalho fundamenta-se nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao promover, de forma transversal e integradora, a articulação entre ciência, diversidade cultural e educação das relações étnico-raciais, em consonância com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 (Alves-Brito; Alves, 2022).

Nesse contexto, destaca-se o Quilombo do Engenho, localizado no município de Baião, no estado do Pará (PA), como um território marcado por processos históricos de resistência, organização coletiva e produção de saberes. Sua formação está vinculada às dinâmicas da escravidão na região amazônica, especialmente à presença de engenhos e atividades que demandavam mão de obra escravizada. A partir dessas condições, homens e mulheres negros desenvolveram estratégias de resistência que envolveram fugas, permanências e reorganizações sociais, dando origem a comunidades que, ao longo do tempo, consolidaram identidades próprias.

> [...] o negro não se manteve passivo ou alienado, não se manteve incapacitado para construir espaços próprios. Das formas mais radicais de resistência como fugas e quilombos às estratégias mais implícitas eles procuraram caminhos para a liberdade (Costa, 2005, p. 156).

Entretanto, a constituição dos quilombos não pode ser compreendida apenas como resultado de fugas, mas como processos complexos que envolveram interações com populações indígenas, ribeirinhas e outros grupos sociais. No Quilombo do Engenho, essas relações contribuíram para a construção de um modo de vida profundamente conectado ao território, à natureza e às práticas coletivas, como a agricultura familiar, a pesca e o uso sustentável dos recursos naturais. Tais práticas não apenas garantem a subsistência da comunidade, mas também constituem formas legítimas de conhecimento, transmitidas entre gerações por meio da oralidade e da vivência cotidiana.

> Em relação às comunidades quilombolas, é importante evitar generalizações e, sempre que possível, incorporar as tradições orais e os saberes e práticas específicas de cada comunidade. Nesse sentido, é fundamental envolver os próprios quilombolas na produção desses conteúdos através de consultas, colaborações e projetos comunitários (CAPES, 2025).

A centralidade da oralidade, da ancestralidade e da coletividade nesse território evidencia a existência de epistemologias próprias, que dialogam com fenômenos naturais e podem ser articuladas ao ensino de conceitos científicos. Nesse sentido, reconhecer o Quilombo do Engenho como espaço de produção de conhecimento implica romper com visões hierarquizadas da ciência e ampliar o entendimento sobre o que se considera saber válido no contexto educacional.

No campo das políticas educacionais, a valorização desses saberes encontra respaldo na Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), instituída a partir da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas (Brasil, 2003). A ERER propõe uma reconfiguração das práticas pedagógicas, orientada para o enfrentamento do racismo estrutural e para a construção de uma educação mais inclusiva, equitativa e representativa. Complementarmente, a BNCC reforça a necessidade de uma formação integral que valorize a diversidade cultural e promova o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas. No âmbito das Ciências da Natureza, essa orientação implica a contextualização do ensino,

possibilitando que conteúdos científicos sejam relacionados às experiências dos estudantes. Assim, o ensino de Física pode ser ressignificado ao dialogar com o contidiado da comunidade quilombola, ampliando o sentido da ciência e tornando-a mais significativa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 08/2012) aprofundam esse debate ao assegurarem o direito a uma educação que respeite as especificidades históricas, culturais e territoriais dessas comunidades. Essas diretrizes destacam a importância da oralidade, da coletividade, da ancestralidade e da relação com o território como elementos estruturantes do processo educativo, reafirmando a escola como espaço de fortalecimento identitário, resistência e produção de conhecimento. Conforme Abib (2005, p. 87), o aprendizado se constrói a partir da convivência, por meio da "tradição, ancestralidade, ritual, memória coletiva, solidariedade e um profundo respeito à sabedoria do mais velho".

A articulação entre ERER, BNCC e Educação Escolar Quilombola possibilita a construção de práticas pedagógicas que ultrapassam a mera transmissão de conteúdos, contribuindo para o fortalecimento social e cultural das comunidades. Assim, ao integrar o ensino de Física à realidade cotidiana da comunidade quilombola, o presente trabalho evidencia a valorização das múltiplas epistemologias, contribuindo para o combate às desigualdades e para o fortalecimento da identidade local. Dessa forma, a educação passa a assumir um papel fundamental na promoção da justiça social e na construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e plural.

Diante disso, o presente capítulo tem como objetivo relatar uma experiência pedagógica desenvolvida durante o evento intitulado "*Entre Saberes Quilombolas e Ensino de Física*", realizado em 27 de outubro de 2025, com a participação de 34 moradores do Quilombo do Engenho, localizado no município de Baião (PA). Na ação, foram utilizados experimentos de Física de baixo custo articulados aos saberes locais, buscando promover uma aprendizagem significativa, contextualizada e alinhada aos princípios da Educação das Relações Étnico-Raciais.

MATERIAIS E MÉTODOS.

A proposta metodológica fundamenta-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que estabelecem a necessidade de uma pedagogia própria, vinculada à cultura, ao território e aos saberes das comunidades quilombolas, valorizando a diversidade cultural e os conhecimentos locais (Brasil, 2012).

Nesse contexto, adotaram-se metodologias ativas como estratégia pedagógica. Segundo Cunha et al. (2024, p. 1), tais metodologias "são um conjunto de alternativas pedagógicas que visam facilitar a aprendizagem dos estudantes e/ou proporcionar uma educação crítica e problematizadora da realidade a partir do redirecionamento do estudante para o centro do processo de construção do conhecimento".

A intervenção foi estruturada na forma de uma oficina de experimentos de Física, organizada em estações temáticas, nas quais os participantes circularam livremente, observando, manipulando e discutindo os fenômenos apresentados. A utilização de materiais experimentais (de baixo e alto custo) de fácil acesso teve como finalidade garantir a aplicabilidade das atividades em diferentes contextos escolares e comunitários, além de fortalecer a relação entre ciência e cotidiano.

As atividades desenvolvidas abordaram conteúdos relacionados à eletricidade estática, propagação do som, equilíbrio, ondas, observação astronômica e lançamento de foguetes artesanais, por meio de experimentos como "Balão e Eletricidade Estática", "Copo Telefone", "Circuito Ondulatório", "Lata Mágica", "Caneca Assustada", "Circuito de Equilíbrio", lançamento de foguetes artesanais e observação solar com telescópio. Essas atividades promoveram a participação ativa dos envolvidos e incentivaram o diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais da comunidade.

ESTRUTURA DOS EXPERIMENTOS E FUNDAMENTAÇÃO FÍSICA.

Observa-se, na Figura 1, o experimento “Balão e Eletricidade Estática”, no qual foi abordado o fenômeno da eletrização por atrito, caracterizado pela transferência de elétrons entre materiais, gerando cargas elétricas capazes de atrair pequenos objetos (Halliday; Resnick & Walker, 2012). A atividade possibilitou relacionar o conceito científico a situações do cotidiano, como o comportamento de materiais leves presentes em fibras naturais utilizadas pela comunidade.

Figura 1 – Experimento “Balão e Eletricidade Estática” realizado pelos moradores da comunidade.



Fonte: Dos próprios autores (2025).

O experimento “Copo telefone” (Figura 2) possibilitou a demonstração da propagação do som por meio de ondas mecânicas longitudinais em um meio material sólido, representado pelo barbante tensionado entre os copos. A atividade evidenciou que o som se propaga por vibrações das partículas do meio, sem ocorrer transporte de matéria,

conforme discutido nos estudos de ondulatória e acústica (Halliday; Resnick & Walker, 2023a). Além da abordagem conceitual, a discussão foi contextualizada com analogias às formas tradicionais de comunicação oral à distância presentes no cotidiano das comunidades quilombolas, valorizando os saberes locais e aproximando o conhecimento científico da realidade sociocultural dos participantes.

Figura 2 - Experimento “Copo Telefone” realizado pelos moradores da comunidade.



Fonte: Dos próprios autores (2025).

No experimento “Circuito Ondulatório” (Figura 3), foi possível visualizar que as ondas transportam energia sem promover o transporte de matéria, por meio de movimentos periódicos de oscilação, conforme discutido nos estudos de ondulatória (Halliday; Resnick & Walker, 2023a). A atividade favoreceu a compreensão dos conceitos de propagação, frequência e transmissão de energia em diferentes meios materiais. Além disso, o conteúdo foi contextualizado com exemplos presentes no cotidiano amazônico, como as ondas formadas nos rios da região e os sons naturais da floresta, fortalecendo a relação entre os fenômenos físicos e o contexto ambiental e sociocultural da comunidade quilombola.

Figura 3 - Experimento “Circuito Ondulatório” realizado pelos moradores da comunidade.



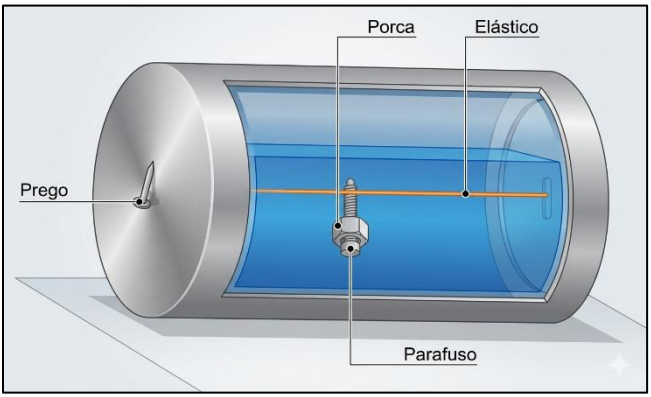
Fonte: Dos próprios autores (2025).

A “Lata Mágica” demonstrada na Figura 4 foi utilizada para discutir os princípios da conservação da energia mecânica e o conceito de centro de massa, evidenciando a transformação da energia potencial elástica em energia cinética, responsável pelo movimento oscilatório observado no sistema (Halliday; Resnick & Walker, 2023b). A atividade permitiu aos participantes compreenderem como diferentes formas de energia podem se converter durante o movimento, mantendo-se a conservação da energia total do sistema. Além da abordagem conceitual, os participantes relacionaram o funcionamento do experimento a brinquedos tradicionais e objetos de corda presentes em suas vivências cotidianas, favorecendo a contextualização do conhecimento científico com elementos culturais da comunidade.

O experimento “Caneca Assustada” foi utilizado para discutir a transformação de energia potencial elástica em energia cinética de rotação, bem como o papel da tensão no barbante no controle do movimento do sistema. A atividade inicialmente provocou estranhamento nos participantes, seguido de curiosidade e envolvimento, favorecendo a exploração conceitual sobre equilíbrio, movimento rotacional e atuação de forças em situações dinâmicas. Dessa forma, o experimento contribuiu para a compreensão de como diferentes interações

mecânicas podem gerar movimentos controlados em sistemas físicos (Halliday; Resnick & Walker, 2023b).

Figura 4 - Diagrama do sistema de montagem do experimento da "Lata Mágica".



Fonte: Adaptada de UFAC (2017), recriada com auxílio de inteligência artificial pelo autor (2026).

O "Circuito de Equilíbrio" (Figura 5) consistiu em um jogo interativo no qual um arco deveria percorrer um fio condutor sem contato, uma vez que o toque fechava o circuito elétrico e acionava um sinal sonoro. A atividade permitiu compreender, de forma prática, os conceitos de circuito elétrico fechado, condução de corrente elétrica e a resposta imediata do sistema diante de erros no percurso. O experimento favoreceu o engajamento dos participantes e contribuiu para a assimilação dos princípios básicos da eletricidade, conforme discutido na literatura de eletromagnetismo (Halliday; Resnick & Walker, 2012).

O experimento de lançamento de foguete de baixo custo foi fundamentado na Terceira Lei de Newton (ação e reação) (Halliday; Resnick & Walker, 2023b), na qual a liberação de ar comprimido produz uma força de propulsão responsável pelo deslocamento do foguete (Figura 6a). A atividade despertou interesse e curiosidade, sendo associada

pelos participantes a experiências escolares anteriores e a fenômenos naturais relacionados ao movimento e à dispersão de corpos.

Figura 5 – Experimento “Circuito de Equilíbrio” realizado pelos moradores da comunidade.



Fonte: Dos próprios autores (2025).

Já a observação solar, realizada com o uso de telescópio (alto custo) (Figura 6b), permitiu a visualização indireta do Sol e promoveu discussões sobre princípios da óptica, formação de imagens e os cuidados necessários para a observação segura de radiação luminosa intensa. Os participantes também compartilharam experiências prévias com fenômenos astronômicos, como eclipses, evidenciando a presença de referências culturais e cotidianas relacionadas ao céu e aos ciclos naturais (Halliday; Resnick & Walker, 2023c).

Essas atividades permitiram a compreensão da Física como um conhecimento presente no território quilombola, rompendo com a ideia de ciência distante ou descontextualizada, e fortalecendo uma perspectiva intercultural e antirracista do ensino de Ciências.

Figura 6 - Experimento lançamento de foguete e observação solar



Fonte: Dos próprios autores (2025).

RESULTADOS E DISCUSSÕES.

A experiência e a atividade aplicada evidenciam que a aprendizagem ocorreu de forma ativa, mediada pelos conhecimentos socioculturais dos participantes. Os moradores não apenas interagiram com as atividades propostas, mas também relacionaram os seus conhecimentos prévios construídos no cotidiano da comunidade com a interpretação sobre os fenômenos físicos abordados, indicando que a compreensão dos conceitos científicos não se deu de maneira abstrata, mas ancorada em referências empíricas já existentes. As interpretações elaboradas revelam que os saberes prévios atuaram como base para a construção de novos conhecimentos, reforçando a relevância de práticas pedagógicas que considerem o contexto sociocultural dos educandos.

Esse resultado dialoga com Cunha et al. (2024), ao destacarem que tais metodologias favorecem a centralidade do estudante no processo de aprendizagem e a construção de uma educação crítica e problematizadora da realidade. Nesse sentido, outro aspecto observado foi a presença de momentos de surpresa diante de determinados fenômenos, seguidos por tentativas de explicação e reelaboração de ideias. Esse processo evidencia a ocorrência de conflitos cognitivos,

fundamentais para a aprendizagem científica, pois impulsionam a superação de explicações intuitivas e favorecem a construção de modelos interpretativos mais elaborados.

Essa compreensão está alinhada ao pensamento de Paulo Freire (2015), ao indicar que o processo educativo deve partir da realidade dos educandos e promover a problematização dessa realidade como caminho para a construção do conhecimento. Assim, a aprendizagem revelou-se dialógica, crítica e contextualizada.

Os resultados também reforçam os princípios da Educação Escolar Quilombola, ao demonstrar que práticas pedagógicas que valorizam o território, a cultura e as experiências dos sujeitos. Nesse cenário, a ciência passa a ser compreendida como uma ferramenta de leitura e interpretação do mundo, e não como um conhecimento distante da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A experiência possibilitou aos estudantes em formação o contato direto com uma comunidade quilombola e a vivência, na prática, do diálogo entre teoria e realidade. Para os moradores, a atividade configurou-se como uma experiência enriquecedora, possibilitando a ressignificação da Física a partir de novas perspectivas, mais próximas de seu cotidiano.

Os experimentos desenvolvidos demonstraram que é possível promover uma aprendizagem significativa e contextualizada, tornando os conceitos científicos mais acessíveis e relevantes para a comunidade. Além disso, a iniciativa reforçou a importância de valorizar a diversidade epistemológica, promovendo o diálogo entre o conhecimento acadêmico e os saberes tradicionais. Esse intercâmbio não apenas fortalece os vínculos entre universidade e a comunidade, como também aponta caminhos para a construção de um ensino de Física mais inclusivo, respeitoso e alinhado às realidades socioculturais locais. Destaca-se ainda o interesse da comunidade em futuras ações, evidenciando a relevância e o impacto positivo da ação realizada.

AGRADECIMENTOS.

Os membros do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Física da UFPA (GPECF), da FACFIS/CANAN-UFPA, agradecem aos 34 moradores do Quilombo do Engenho, localizado no município de Baião (PA), pela participação e colaboração nesta pesquisa, bem como ao Programa Navega Saberes Infocentro - PROEX/UFPA 2025 (PJ586-2025) e ao Programa Eixo Transversal - PROEX/UFPA 2025 (PJ428-2025) pelo fomento. Este trabalho foi parcialmente financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

REFERÊNCIAS

ABIB, P. R. J. **Capoeira Angola: Cultura Popular e o Jogo dos Saberes na Roda.** Campinas: CMU-Unicamp; Salvador: EDUFBA., 2005.

ALVES-BRITO, A.; ALVES, A. M. A. Cosmologias africanas e afro-brasileiras: reflexões e estratégias didático-pedagógicas para professores e divulgadores de ciências. In: JASKULSKI, Cláudia Helena Dutra da Silva; SILVA, Mayara Costa da (org.). **Sobre mais uma ideia para adiar o fim do mundo: reflexões do curso de aperfeiçoamento educação para as relações étnico-raciais na educação básica – volume 1**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2022. p. 97-168.

ALVES-BRITO, M. **Educação escolar quilombola: desafios para o ensino de Física e Astronomia**. [S. l.]: [Editora não especificada], 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática **"História e Cultura Afro-Brasileira".** Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Resolução **CNE/CEB nº 8,**

de 20 de novembro de 2012. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 nov. 2012.
CAPES. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE). **Curso de Extensão: Formação para Docência e Gestão para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Quilombolas**. Belém: UFPA, 2025
COSTA, W. **Olhares sobre as Imagens da Escravidão Africana. Dos pintores viajantes aos livros didáticos de história do ensino fundamental**. Acervo, Rio de Janeiro, v. 18, nº 1- 2, p. 147-160, jan./dez. 2005.
CUNHA, M. B. da et al. **Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 40, p. 1-27, 2024. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/edur/a/cSQY74VPYPJCvNLQdv4HZYn/?format=pdf&lang=pt >.
FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** (51ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2015.
GOOGLE. **Gemini**. Mountain View: Google, 2026. Ferramenta de inteligência artificial utilizada para o aprimoramento e renderização ilustrativa de esquemático técnico. Disponível em: < https://gemini.google.com >.
HALLIDAY, D.; RESNICK, R.; WALKER, J. **Fundamentos de Física: eletromagnetismo**. 9. ed. v. 3. Rio de Janeiro: LTC, 2012. ISBN 978-85-216-1905-5.
HALLIDAY, D.; RESNICK, R.; WALKER, J. **Fundamentos de Física: gravitação, ondas e termodinâmica**. 12. ed. v. 2. Rio de Janeiro: LTC, 2023a. ISBN 978-85-216-3723-3.
HALLIDAY, D.; RESNICK, R.; WALKER, J. **Fundamentos de Física: mecânica.** 12. ed. v. 1. Rio de Janeiro: LTC, 2023b. ISBN 978-85-216-3722-6.
HALLIDAY, D.; RESNICK, R.; WALKER, J. **Fundamentos de Física: ótica e física moderna**. 12. ed. v. 4. Rio de Janeiro: LTC, 2023c. ISBN 978-85-216-3725-7.

MACEDO, R. S. **Etnocurrículo Etnoaprendizagens: a educação referenciada na Cultura.** São Paulo: Loyola, 2015

SILVA DO ROSÁRIO, J.; FARIAS DA SILVA, P. **Interseções entre a Física e os saberes da Tradição ceramista**. [S. l.]: arXiv, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC). **Lata mágica**. Rio Branco: MPECIM/UFAC, 2017. Trabalho apresentado no Evento Viver Ciência 2017. Disponível em: < http://www2.ufac.br/mpecim/menu/producoes/viver-ciencia-2017/133-002-lata-magica.pdf >.

Contribuições do Festival de Ópera do Theatro da Paz na capacitação de cantores líricos

Kézia Andrade Soares Saraiva

Ozian de Sousa Saraiva

INTRODUÇÃO.

A Secretaria de Cultura do Estado do Pará através do Theatro da Paz vem realizando há vinte e um anos, o Festival de Ópera, conhecido em todo o Brasil, como um grande evento da música erudita. O evento busca trazer para comunidade local, um enriquecimento cultural, bem como muitas oportunidades de trabalhos, desenvolvimento e crescimento para os que atuam direta e indiretamente na realização do mesmo. E nos últimos quatro anos (2019 à 2022), tem ofertado cursos de formação na área de ópera para cantores líricos e equipes técnicas, o que tem contribuído imensamente para o crescimento artístico das pessoas envolvidas.

Essa pesquisa nos mostra como tem sido importante o investimento que o Theatro da Paz vem mantendo a favor da formação e profissionalização de artistas locais, mais especificamente, cantores líricos. Além da formação que tem sido oferecida, a participação dos cantores no Festival de Ópera tem refletido positivamente no desenvolvimento artístico musical através da oportunidade que o mesmo tem de serem inseridos em um universo operístico, e aperfeiçoarem suas habilidades técnicas vocais, aspectos cênicos que contribuem para o bom desempenho no palco, sem contar na oportunidade de prepararem repertórios de vários níveis, o que de certa forma coopera para o aprimoramento da leitura musical.

No primeiro tópico apresentamos uma breve abordagem histórica sobre o Theatro da Paz e posteriormente a criação do seu Festival de Ópera. E, para melhor fundamentar este tópico da pesquisa, foi considerado relevante o conteúdo abordado no livro "Theatro da Paz", uma compilação da Secretaria de Estado de Cultura do Pará, possuindo textos de vários autores, com um apanhado histórico e atual desse patrimônio cultural paraense.

Especificamente, o tópico dois traz um resumo de amostragem dos três cursos de formação em ópera oferecidos pelo Theatro, e a etapa pedagógica que está sendo desenvolvida no atual momento.

O terceiro ponto aborda sobre o cantor lírico e seu desenvolvimento musical no que diz respeito à leitura, solfejo e ritmo, o desenvolvimento técnico vocal, e o desenvolvimento cênico no que diz respeito à sua atuação, a criação do personagem e seu desprendimento no palco. E, para melhor fundamentar este tópico, são citados alguns autores como: Edilson Costa, que aborda sobre a técnica vocal direcionada a cantores líricos, Rita Fucci Amato, que fala sobre o processo educativo-musical, Cristine Bello Guse, que relata sobre o papel do cantor na atuação em cena, Enio Lopes Melo, Léslie Piccolotto Ferreira, Natália Fonseca Pacheco e Marta Assumpção de Andrada Silva, pesquisaram sobre a opinião de cantores líricos em relação à expressividade na performance operística, dentre outros autores.

THEATRO DA PAZ E VOCAÇÃO LÍRICA.
BREVE HISTÓRICO DO THEATRO DA PAZ.

O famoso Theatro da Paz surgiu no período em que Belém era a grande produtora mundial da borracha. A economia crescia grandemente, tornando a cidade e toda a região amazônica valorizada. Foi um período de grande riqueza e ostentações. Daí surgiu a necessidade de se ter um teatro para a ópera e para os grandes espetáculos, um teatro que estivesse à altura do momento vivido e que reproduzisse o teatro que se fazia na corte.

A cidade já possuía uma casa onde eram realizadas apresentações, chamada de "Casa da Ópera" que funcionou de 1780 a 1812.

> Há poucas informações sobre esta casa de ópera, indicada na Planta de Belém de 1791 (assinada pelo engenheiro militar Teodósio Constantino de Chermont), mas não há dúvidas de ter sido erigida pela vontade do rei D. José I, apreciador das artes. (Silveira, 2010, p. 123,124).

Logo depois surgiram outros pequenos teatros na cidade, dentre eles o "Teatro Providência". Este, era bem visitado e apresentou inúmeros espetáculos, mas pelo fato de não possuir uma estrutura muito grande, não suportava grandes eventos, como os de cenas líricas, óperas, etc. Segundo Silveira (2010), "O Providência abrigou companhias nacionais e portuguesas, com um repertório variado de dramas, comédias, farsas, cenas líricas e jocosas, seguindo uma tendência vista em Portugal e na Corte." (p. 125). A autora também afirma que,

> Este teatro passara a ser, nas palavras do presidente, "a única diversão de que pode dispor a classe mais ilustrada da população" (RELATÓRIO de 15 ago. 1856), mesmo não correspondendo à "importância crescente que vai adquirindo a formosa cidade do Pará". (Silveira, 2010, p.124)

Naquele período do final do século XIV, para que uma cidade fosse reconhecida nos parâmetros da civilização, ela não poderia deixar ter a sua ópera. O Teatro Providência não suportava este tipo de espetáculo, foi a partir deste momento que surgiu a necessidade da construção de um grande teatro na cidade de Belém, o "Theatro da Paz". Este, foi inaugurado no dia 15 de fevereiro de 1878 com o grande espetáculo cênico, a peça "As duas órfãs" do autor Adolphe D'Ennery.

> Embora coexistisse com as demais casas de espetáculo criadas ou reformadas, o Da Paz era, de longe, a construção mais imponente e luxuosa, a mais dispendiosa e polêmica, com a missão que justificava a natureza de seu estratégico projeto: modernizar e civilizar a província por meio da arte, promovendo o progresso artístico, para usar um termo de época. (Silveira, 2010, p. 127).

A presença operística no teatro se deu somente após dois anos de sua inauguração, e segundo Pascoa (2009), "o público do Theatro da

Paz não vira outra coisa nestes dois anos que não fosse somente repertório declamado". A partir de 1880 dá-se início então, a forte relação entre o mais novo teatro paraense e o mundo operístico, relação esta, presente até os dias atuais.

A partir de 1880, o Theatro da Paz passou a receber companhias (grupos líricos), formados por cantores, regentes e maestros, que trabalhavam em prol das montagens dos espetáculos, sejam eles, óperas, concertos, recitais, etc. Estes desempenhavam suas funções ao longo de toda a temporada lírica determinada pelo teatro. A primeira temporada lírica do Theatro da Paz, contou com a presença da companhia de Tomás Passini, que no período apresentou dentre outras as seguintes óperas: "Ernani", "Um Ballo In Maschera", "Rigoletto" e Il Trovatore de Verdi, "Norma" de Belline, "Lucrezia Borgia" e "La Favorita" de Donizetti, "Ruy Blas" de Filippo Marchetti e "Il Guarany" de Carlos Gomes, sendo esta última, a que obteve maior êxito entre o público. O sucesso desta primeira temporada foi tão relevante que segundo Pascoa, o poeta manauense Paulino Brito, externou sua crítica mais que construtiva, através de sua poesia:

> Artista! Quando um dia à Europa regressares coberta dos lauréis que dá-te a multidão, dize por onde quer que o nome teu levares, que aqui no meu Brasil, na terra dos palmares, tem o talento um preito e a arte uma oração (Pascoa, 2009, p. 23).

Ao longo dos anos o Theatro da Paz, contou com a participação de inúmeras companhias que chegaram à Belém e fizeram muito sucesso, ganhando a simpatia do público, e superando a cada ano o sucesso da venda de ingressos na bilheteria.

Em fevereiro de 2001, o Theatro da Paz fechou para mais uma reforma, e sua reinauguração se deu em abril de 2002 com a ópera Macbeth de Giuseppe Verdi.

Hoje, este patrimônio cultural paraense, possui cento e trinta anos de história, e é considerado o maior teatro da região norte e um dos mais luxuosos do Brasil.

> Foi a primeira casa de espetáculos construída na Amazônia e tem características grandiosas: 1.100 lugares, acústica perfeita, lustres de cristal, piso em mosaico de madeiras nobres, afrescos nas paredes e teto, dezenas de obras de arte, gradis e outros elementos decorativos revestidos com folhas de ouro[67].

Com o passar do tempo, esse número de lugares, citado anteriormente, foi modificado. Por motivo de segurança, conforto, e adaptações à modernidade, de 1.100 lugares, passou-se a ter somente 700.

O FESTIVAL DE ÓPERA DO THEATRO DA PAZ.

O Festival de Ópera do Theatro da Paz foi criado no ano de dois mil e dois, e vem há vinte e um anos fazendo parte da agenda cultural da cidade de Belém. Os seus espetáculos, são sempre marcados por produções de óperas dos diversos compositores da música erudita.

Gilberto Chaves, ex-diretor artístico do Theatro da Paz, em entrevista concedida ao site "*www.movimento.com*", relata sobre as principais motivações que tornaram realidade, a proposta de um festival de ópera no teatro.

> A motivação principal que levou, na época, o secretário Paulo Chaves a criar o Festival, foi o próprio Theatro da Paz – inaugurado em 1878 e construído para receber espetáculos líricos, o que ocorreu como uma febre nesta cidade até a exaustão do ciclo da borracha em 1912, aproximadamente. A outra motivação foi o fato de a Orquestra Sinfônica do Theatro da Paz, criada pelo mesmo secretário em 1996, estar em condições de arcar com a responsabilidade de um festival de ópera. Claro está que, se não tivéssemos a orquestra, isso seria, portanto, impensável. Tínhamos na cidade, também, um coro, que hoje leva o nome de Coro do Festival de Ópera do Theatro da Paz e que naquela época já existia, formado pelo maestro Vanildo Monteiro, com o nome de Coral Marina Monarcha. [...] Além disso, tínhamos na cidade algumas escolas de dança, o que completava os elementos básicos para se ter um festival. A vontade não faltou ao secretário e eu fiz parte dessa criação

[67] < http://www.theatrodapaz.com.br/pagina.php?cat=151&noticia=367 >.

> em 2002, junto com a São Paulo Imagem Data. Assim, quase cem anos depois, voltou o teatro a ter oficialmente uma temporada lírica, que, embora com poucos títulos anuais, começou a se firmar desde o início pela busca da qualidade[68].

Houve um tempo em que o Festival de Ópera acontecia durante um período entre quarenta a quarenta e cinco dias, e apresentava em média a cada edição, de duas a três óperas, recitais líricos, oficinas, palestras, máster classes, onde o final de cada temporada era marcado por um concerto que acontecia ao ar livre, na faixada do teatro. Todos os anos, um grande público era levado a assistir as atrações de encerramento. Que contava com a participação da Orquestra Sinfônica do Theatro da Paz – OSTP, de bailarinos, do coro lírico do festival, de solistas locais e convidados. Atualmente os espetáculos acontecem ao longo do ano inteiro, onde se mantem além das óperas, concertos, master classes e cursos de formação para cantores e equipe técnica.

Pode-se perceber que a tradição lírica existente no estado do Pará advinda do tempo áureo da economia da borracha em nossa região, permanece presente até os dias atuais. Desde a retomada dos Festivais de Ópera em 2002, o Theatro da Paz busca manter esta tradição operística com a realização do seu Festival de Ópera que segue atuante na cidade.

CAPACITAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE CANTORES LÍRICOS LOCAIS DENTRO DOS FESTIVAIS DE ÓPERA. CURSOS DE FORMAÇÃO EM ÓPERA.

Em 2019 uma nova gestão assumira o governo no estado do Pará e com isso algumas mudanças aconteceram em relação ao Festival de Ópera que passou a ser realizado ao longo do ano inteiro, e ter como parte de suas temporadas, um programa de capacitação para cantores e equipe técnica, chamado de “Curso de Formação em Ópera”

[68] Pode ser acessado em: < http://www.movimento.com/2014/10/entrevista-gilberto-chaves-o-homem-da-opera-no-para/ >.

Na primeira edição do curso, foram oferecidas 40 vagas para cantores líricos aprovados por banca de jurados mediante processo de audição realizada no palco do Theatro. Estes cantores receberam uma ajuda de custo mensal para se manterem durante o período de realização da capacitação.

As aulas foram ministradas por professores, maestros e diretores nacionais e internacionais, sendo os conteúdos abordados: Dramaturgia pessoal do ator I e II; Oficina de dança; Esgrima artística e combates de época; Master classes de canto; Expressão vocal e interpretação musical do repertório operístico. No total, somaram-se 150 horas de aulas.

O II Curso aconteceu no ano de início pandêmico, sendo a grande parte deste, realizado de forma remota. O processo de inserção no curso se deu novamente mediante seleção, desta vez através de vídeos. Os temas abordados na capacitação foram: Criação de conteúdo digital, preparação de repertório, preparação musical de cenas de ópera, introdução à história da ópera, análise e construção dos personagens, estudo do texto dramático, dicção para cantores, preparação, criação e interpretação teatral para cantores de ópera. Ao todo somaram-se 180 horas/aula.

Em 2021 a terceira turma deste curso recebeu 215 horas de orientação de forma híbrida através de oficinas envolvendo as áreas de preparação de repertório, filosofia, ciência da voz, fisiologia da voz, voice fitness, master classes, e palestras como: Pesquisa histórica para indumentária, Marketing de carreira artística, Il trítico.

Neste ano de 2022, o Theatro vem oferecendo a "Etapa Pedagógica" que tem como intuito promover uma reciclagem para cantores que já possuem nível um pouco mais avançado, a fim de que os mesmos fortaleçam suas carreiras artísticas e aprofundem seus conhecimentos. Nesta fase, os cantores têm recebido orientações sobre refinamento técnico vocal, refinamento estilístico, autogestão de carreira e vem sendo incentivados a produzirem seus próprios espetáculos.

Importante ressaltar que ao longo de cada edição dos cursos de formação, os alunos tiveram oportunidades de realizarem ensaios e gravações com conteúdos trabalhados em aula e que foram

disponibilizados nas plataformas digitais do Festival, assim como participaram de concertos promovidos pelo Theatro. Da mesma forma, a turma atual tem produzido e apresentado concertos nos espaços do Theatro, e vem se preparando para a ópera "Armide" do compositor Lully, prevista para a finalização da etapa.

O CANTOR LÍRICO E SEU DESENVOLVIMENTO ARTÍSTICO MUSICAL, TÉCNICO VOCAL E CÊNICO.

DESENVOLVIMENTO MUSICAL.

Um bom músico, para dominar o seu instrumento, precisa obter conhecimentos teóricos e ráticos, os quais lhe possibilitarão uma maior exploração do seu instrumento. É importante que, aspectos como leitura das notas, ritmo, dinâmica estejam bem solidificados. Para o cantor, além destas questões, inclui-se o conhecimento do contexto geral de seu repertório, como a história, os compositores, as fontes, etc. O cantor que possui estas questões bem resolvidas, com certeza, desenvolve de forma diferenciada. O processo é mais rápido e eficaz. O desenvolvimento da leitura musical pode acontecer de variadas formas. Seja no estudo, e (ou) apresentações individuais, no convívio e (ou) apresentações coletivas, como num coral. Sobre isso, Dias (2012), afirma que:

> A prática coral torna-se possível a partir do agrupamento das pessoas que dela participam de modo contínuo e regular. Portanto, para se tornar factível no processo e nos resultados a que se propõe, é necessário o ingresso, a assiduidade e o compromisso das pessoas para trazer resultados musicais que fazem parte da sua própria condição de existência. Além disso, ela envolve as relações de ensino e aprendizagem entre o regente e os coristas, para que juntos possam desenvolver um repertório (p. 133).

DESENVOLVIMENTO TÉCNICO VOCAL.

Para se obter um bom resultado na preparação de uma obra operística, os cantores necessitam ter certo domínio sobre a sua técnica

vocal. Fatores importantes sobre este assunto, são evidentemente notados no ato de cantar. O cantor precisa ter boa projeção e bom volume de voz, manter o controle de sua respiração bem como uma postura favorável que não comprometa seu desempenho vocal na cena, dentre outras questões específicas relativas à boa técnica. Antes de adentrarem ao palco, questões como essas precisam estar bem solidificadas, a fim de não comprometerem outros aspectos no momento de sua performance, como por exemplo a interpretação.

Referente a este assunto, Costa (2001) apresenta as principais noções para o ensino e aprendizagem da técnica vocal direcionada a cantores líricos, esclarecendo de forma objetiva sobre o conhecimento e consciência da emissão da voz. Ele faz referência ao Bel Canto: o cantor ator, que é uma especialidade do cantor de ópera, seja ele solista ou corista. Ressalta que é de extrema relevância que o cantor tenha domínio da técnica e desta forma consequentemente será mais fácil administrar outros aspectos como os musicais, expressivos, interpretativos.

Assim como para um solista, todos os aspectos sobre técnica vocal mencionados acima, e vários outros, também são de extrema relevância para o coralista. A intenção deve ser a mesma, sempre com objetivo de mostrar o seu potencial vocal. O coralista deve pensar primeiramente como solista e aplicar os seus conhecimentos no canto coletivo, desta forma, ele terá a consciência necessária para manter a sua boa projeção vocal. Se todos pensarem desta forma, sem sombra de dúvidas, o aprimoramento será coletivo e promissor.

Para Amato (2007), algumas ferramentas podem ser utilizadas a fim de contribuir para o processo de aprimoramento de um grupo coral, como a consciência respiratória, consciência auditiva, prática de interpretação e inteligência vocal. Para ela, estes aspectos devem ser desenvolvidos coletivamente. Tendo-se essa concepção, é notória a qualidade na produção musical de um coro, o que eleva gradativamente o seu nível de conhecimento e execução.

Como sabemos, a ópera é um gênero que reúne diversas formas artísticas: a música, o teatro, a dança, poesia, etc. Mas, um dos fatores que deve sempre estar presente e ser marcante na ópera é a atuação,

neste aspecto, o cantor não apenas canta, mas também se apropria da ação cênica. Guse (2011), destaca muito bem esta relação entre o canto e a atuação.

> O aperfeiçoamento musical e vocal deve libertar os limites do corpo e da mente para a atuação cênica, e o aperfeiçoamento das habilidades dramáticas deve libertar as tensões vocais e corporais desnecessárias e, principalmente, estimular a expressividade dentro da execução musical (Guse, 2011, p. 58).

Segundo Wesley Balk, "A forma não é nem musical nem teatral, é ambas; o performer operístico não é nem um cantor nem um ator, mas um cantor-ator." (Balk *apud* Guse, 2011, p. 57). Pacheco (2009), em sua dissertação de mestrado "Cantor lírico: conceituação e caracterização da expressividade", aborda sobre a expressão do cantor, ressaltando a sua importância e citando exemplos de grandes nomes da ópera que ganharam seus devidos reconhecimentos, principalmente pela forma com que se expressavam no palco. Sobre a grandiosa cantora Maria Callas, ela destaca:

> Ícone do canto lírico, projetou-se mundialmente não apenas por possuir dotes vocais ou musicalidade fora dos padrões comuns, uma vez que, nestes quesitos, outras divas do canto se lhe assemelhavam, mas por impregnar seu canto de grande expressividade cênica. (Pacheco, 2009, p. 31).

A mesma autora realizou uma entrevista e análise com quarenta cantores líricos e os resultados obtidos destacaram que, para eles, "a expressividade relaciona-se com o psiquismo, já que a emoção e os sentimentos são apontados por eles como condutores da expressividade. Fica também explícito que para eles a expressividade é um conceito subjetivo" (Pacheco, 2009)

Mello, Ferreira, Pacheco e Silva (2013), apresentam uma visão semelhante ao trabalho citado anteriormente. Os autores também fazem uma investigação sobre a opinião de cantores líricos em relação à expressividade na performance operística e, ao longo da pesquisa, citam

diversos autores que trazem conceitos e opiniões sobre o assunto, os quais relacionam a expressividade ao sucesso do cantor em comunicar e conseguir transmitir a mensagem da música que canta buscando o sentido real. O texto afirma que os resultados da pesquisa demonstraram haver homogeneidade na opinião dos cantores líricos participantes quando solicitado que citassem palavras relacionadas à expressividade, fizeram referências a seis eixos temáticos, a saber: emoção, técnica, habilidades, entrega, corpo e interpretação.

> Quando esses eixos foram relacionados às características pessoais dos cantores, pôde-se inferir que a expressividade do cantor lírico diz respeito à emoção, à capacidade de entrega ao personagem e ao público, e isso se conquista com anos de experiências na profissão. (Mello; Ferreira; Pacheco; Silva, 2013, p.157).

O cantor coralista precisa entender que, por mais que ele esteja inserido na maioria das vezes, em uma cena com muitas pessoas ao mesmo tempo, cada movimento corporal que ela faça, será notado e fará a diferença no desenvolvimento da ópera como um todo.

Já Braga e Pederiva (2007), destacam que o cantor precisa ter a concentração necessária para obter a percepção do corpo, pois na ópera ele é um dos principais agentes de transmissão de uma mensagem, daí notamos o cuidado que se deve ter em relação ao controle de cada movimento no momento da execução de uma obra. A pesquisa das autoras discute sobre essa relação corpo-voz a fim de saber até que ponto um interfere no outro, favorecendo ou não o cantor. A investigação foi realizada perante entrevista com seis participantes do Coro Lírico do Teatro Nacional Cláudio Santoro – Brasília-DF.

Ainda sobre o tema corpo e voz, destaco o artigo de Santos (1999), que aborda sobre o assunto de forma diferenciada, “Efeito do coro cênico no desenvolvimento musical: um estudo de caso”. A autora analisou o desenvolvimento de uma cantora integrante de um coro cênico, a qual mesmo tendo uma boa musicalidade, possuía características como timidez e introspectividade, utilizando um método laboratorial de expressão corporal, e obteve resultados promissores. Segundo ela,

> [...] o processo educativo aplicado no coro cênico, proporciona ao ser humano possibilidades para o seu desenvolvimento pessoal e artístico, conduzindo à transformação de comportamento, levando o mesmo a uma reflexão de suas potencialidades e limitações. (Santos, 1999, p. 1).

CRIAÇÃO DO PERSONAGEM.

Outra característica marcante na ópera é a expressividade e está ligada ao ato cênico. O cantor lírico precisa desempenhar muito bem este aspecto, a fim de tornar o personagem que está interpretando significante. Não basta ter uma bela voz, boa técnica ou boa musicalidade, neste âmbito a expressão é primordial e o cantor deve se apropriar deste recurso com muita convicção.

Para a preparação de um personagem, o cantor precisa ter em primeiro lugar, o conhecimento geral da obra a ser executada. Saber o contexto histórico da ópera é primordial para a criação do personagem, e partindo deste conhecimento, o cantor descobrirá formas específicas para uma melhor interpretação. Um outro ponto importante é, que o cantor precisa estar em sintonia com a direção de cena da ópera, desta forma entenderá a sua visão e a montagem do espetáculo a ser apresentado. Ressalto que atualmente, é muito comum a modernização das obras, muitos diretores de cena trabalham com adaptações. Sem perder o contexto original da obra, suas cenas e seus personagens apresentam características novas e atuais. Sobre esse aspecto, Guse relata que:

> A interpretação do encenador tornou-se um elemento fundamental, seja a respeito da reprodução fiel de uma época ou da originalidade de uma releitura, seja a respeito da atualização e adaptação de uma obra e associação desta a questões atuais. [...] Hoje, a encenação de espetáculos teatrais, e nisso inclui-se a ópera, não é mais considerada somente como uma reprodução cênica fiel à obra escrita de um autor, mas também uma forma de arte de criação (Guse, 2011, p. 71).

Deste modo, o cantor lírico, precisa ser dinâmico e criativo na concepção do seu personagem, deve acompanhar as inovações do mundo

operístico e sempre aperfeiçoar suas habilidades cênicas. Esse aperfeiçoamento parte da experiência do cantor em sua atuação no palco, assim como, da busca individual por oficinas, palestras e até mesmo cursos específicos da área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Portanto, consideramos importante, o conhecimento sobre o Theatro da Paz, patrimônio histórico paraense e apontado como um dos melhores lugares para se visitar no mundo. A vocação lírica que este apresenta desde a sua criação, fortaleceu e marcou a jornada do Festival de Ópera que se mantém ativo há vinte e um anos.

Durante todo esse período de atuação, vários cantores paraenses se destacaram alcançando espaços no cenário lírico nacional e internacional, a saber, a soprano Adriane Queiroz, que atualmente faz carreira na Alemanha; o tenor Atala Ayan, atuante em um dos teatros mais renomados do mundo, o "*Metropolitan Opera House*" em Nova York, dentre outros nomes.

O investimento na formação e profissionalização de cantores líricos da terra tem refletido de diversas formas no cenário musical paraense. Jovens talentos têm demonstrado um grau maior de aperfeiçoamento vocal, cênico e musical. Cantores mais experientes têm alcançado níveis de excelência e se destacado cada vez mais mostrando que estão preparados para o mercado.

A cada apresentação dos cantores que fizeram e ainda fazem parte deste processo de capacitação, tem-se notado desenvolvimento técnico, desenvoltura no palco e níveis cada vez melhores em relação à musicalidade.

É possível notar que os cantores dessa nova geração têm se destacado no cenário lírico paraense como fruto deste trabalho de capacitação oferecido. Muitos destes cantores tem atuado no coro lírico, outros vem se destacando como solistas, há aqueles que vem desenvolvendo autogestão de suas carreiras artísticas, os que tem participado de concursos nacionais, alcançando ótimos resultados e outros desenvolvendo-se como orientadores de cantores iniciantes.

Como vimos no último tópico deste artigo, o desenvolvimento artístico musical, vocal e cênico de um cantor lírico depende de vários fatores que envolvem conhecimento, prática e amadurecimento na área. O processo de capacitação direcionada, corrobora para que o artista alcance um nível de excelência profissional e esteja preparado para o mercado de trabalho, alçando voos cada vez mais altos.

REFERÊNCIAS

AMATO, Rita Fucci. **O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical**. (Artigo) Opus, Goiânia, v.13, n. 1, p. 75-96, jun, 2007.

BRAGA, Adriana; PEDERIVA, Patrícia. Voz e corporeidade segundo a percepção de coristas. Música Hodie; **Revista do Programa de Pós-graduação Stricto-Senso da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás**. Vol. 7 (n. 2, 2007) Goiânia: UFG, 2007.

COSTA, Edilson. **Voz e arte lírica: técnica vocal ao alcance de todos**. São Paulo: Editora LOVISE, 2001.

DIAS, Leila M. M. Interações pedagógico-musicais da prática coral. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 27, p. 133-140, 2012.

FERNANDES, Paulo Chaves; LIMA, Rosário. **Theatro da Paz**. Belém: Secult, 2013.

GUSE, Cristine Bello. **O cantor-ator: um estudo sobre a atuação cênica do cantor na ópera**. Editora Unesp, São Paulo, 2011.

MELLO, Enio L.; FERREIRA, Léslie P.; PACHECO, Natália F.; SILVA, Marta A. de A. Expressividade na opinião de cantores líricos. Per Musi: **Revista Acadêmica de Música** - n. 27, janeiro / junho, 2013 -Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2013

PACHECO, Natália Fonseca. **Cantor lírico: conceituação e caracterização da expressividade**. 2009. 114 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.PÁSCOA, Márcio. Cronologia lírica de Belém. Belém: AATP, 2009. 304p.

SANTOS, Amanda R. da C.; GUERRA, Lemuel D. **Coro cênico-performático: implicações para as dimensões educativo-musicais e artísticas da prática coral**. XVII Encontro Nacional da ABEM. São Paulo – 08 a 11 de outubro, 2008.
SANTOS, Ana Maria Souza dos. Efeito do coro-cênico no desenvolvimento musical: um estudo de caso. **Anais do XII ANPPOM**. Salvador – 24 a 26 de outubro, 1999.
SECULT. **Belém da saudade: a memória de Belém do início do século em cartões postais**. 2º ed. rev. aum. Belém: Secult, 1998, 278p.
SILVEIRA, Rose. **Histórias invisíveis do Theatro da Paz: da construção à primeira reforma**. Belém do Grão Pará (1869 – 1890), Belém: Editora Paka-Tatu Ltda, 2010.

Plantar futuros: responsabilidade socioambiental do ensino superior

Luiza de Oliveira Kruschewsky Ribeiro

Márcea Andrade Sales

Mônica Ramos Daltro

APRESENTAÇÃO.

A reflexão que ora propomos versa sobre a crise socioclimática vista como uma crise civilizatória resultante da histórica relação dicotomizada e extrativista entre sociedade e natureza, intensificada pela globalização do modelo econômico neoliberal (Leff, 2001, Layrargues; Lima,2014; Krenak, 2020). Nesse contexto, evidencia-se que os impactos ambientais estão diretamente associados a desigualdades sociais, afetando de forma mais intensa populações colocadas em situação de vulnerabilidade.

Ao adotarmos a expressão *crise socioclimátic*a, buscamos evidenciar a relação de causa e efeito entre mudança global do clima, ações humanas, bem-estar social e (des) equilíbrio dos ecossistemas (Bezzon & Diniz, 2020). Esse cenário, demanda o aprofundamento de mudanças paradigmáticas e a adoção de valores éticos, como a responsabilidade universal e a cooperação (Dalai Lama; Alt, 2021) como princípios essenciais para a sobrevivência e o cuidado com as gerações futuras.

A reflexão central, neste artigo, destaca o papel estratégico das Instituições de Ensino Superior (IES) e suas estruturas universitárias na questão socioclimática como agentes de transformação social, capazes de atuar na produção de conhecimento, formação crítica e promoção

da sustentabilidade. Nessa direção, defendemos a transversalização da Educação Ambiental (EA) de macrotendência crítica (Layrargues; Lima, 2014), - vertente que analisa as questões ambientais em suas bases estruturais -, e a implementação de políticas ambientais institucionais no Ensino Superior como estratégias fundamentais para o engajamento em um novo paradigma socioambiental justo, equânime e restaurador.

Ao final do texto abordaremos exemplos de iniciativas desenvolvidas na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e na Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP/Bahiana), evidenciando a importância da articulação entre ensino, pesquisa, extensão e gestão no âmbito da responsabilidade socioambiental.

Diante desse desafio, docentes do Ensino Superior, educadoras que somos, acreditamos e trabalhamos no sentido de colaborar para a formação de profissionais que aliem competência técnica à capacidade crítica, orientados por princípios éticos que sustentam a justiça social. Movidas pela utopia, atuamos para consolidar processos educativos transformadores e inclusivos. Acreditamos em uma formação permeada por afetos, sensibilidades, respeito, reciprocidade, não-violência, cooperação, amor, e cuidado à todas as formas de vida. Neste contexto, nossos *lóci* de atuação, - docência e gestão em instituição púbica e privada -, se fazem imprescindíveis no enfrentamento e mitigação dos impactos socioclimáticos que afetam vidas no planeta. Ao estabelecer esse contato com o (a) leitor(a) desejamos ampliar o diálogo sobre o protagonismo de IES, campo fértil para "plantar futuros", referenciado na justiça socioambiental.

SEMEAR DE FUTUROS – RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL DAS IES.

Tão utópica quanto presentificada, a necessidade de planejar um futuro auspicioso é parte da aventura humana. Cuidar do presente compreendendo o passado, visando um futuro desejável, parece óbvio aos olhos de culturas hegemônicas. Entretanto, ao nos depararmos com previsões ameaçadoras à sobrevivência de vidas humanas e não

humanas na Terra entendemos que algo deu errado neste planejamento. O colapso climático, anunciado e vivido por tantos, desenha um futuro inóspito e desafiador para as próximas gerações.

Nessa direção, Lovejoy & Nobre (2018), alertaram sobre o "ponto de não retorno" ou "ponto de inflexão" da Amazônia (*Amazon Tipping Point*), definido pelo Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas / *Intergovernamental Panel on Climate Change* (IPCC) como "um limiar crítico além do qual um sistema se reorganiza, frequentemente de maneira abrupta e/ou irreversível" (IPCC, 2023). Em outras palavras, o *Amazon Tipping Point* indica a incapacidade autorregeneração da biossistema da Bacia Amazônica, responsável pelo equilíbrio climático do planeta. Diante desta realidade se faz necessária a reconfiguração da relação entre sociedade e natureza, considerando saberes tradicionais e conhecimentos produzidos pela humanidade e suas instituições, ao que se propõe a EA crítica (Dias; 2022; Krenak, 2019; Leff; 2014).

A produção científica contemporânea sobre mudança global do clima é marcada pela atuação de redes internacionais de pesquisadores, como os autores envolvidos nos relatórios do IPCC, incluindo cientistas como Michael E. Mann, Johan Rockström, Friederike Otto e Joeri Rogelj, cujos estudos fundamentam o consenso científico acerca da origem antrópica do aquecimento global (IPCC, 2023; Ripple et al., 2024). Nesse aspecto, as IES dispõem de uma vasta fonte de pesquisa e informação.

Por outro lado, a literatura contemporânea reconhece os saberes tradicionais como sistemas complexos essenciais ao enfrentamento das mudanças climáticas.

Giannini, Figueira e Oliveira (2023) destacam seu papel central na construção da justiça climática. Estudos internacionais evidenciam sua relevância para adaptação e resiliência (Dorji et al., 2024). O IPCC reforça que a integração entre ciência e saberes tradicionais amplia a eficácia das respostas climáticas. No Brasil, a crise ambiental é também abordada em uma perspectiva decolonial a partir de pesquisadores e lideranças comunitárias como Airton Krenak, Eliane Potiguara, Daniel Mundukuru, Márcia Wayna Kambeba. No pensamento

quilombola contemporâneo a crise socioclimática é ressoada por autores e pesquisadores como Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo), Juliana Sousa, Mônica Borges, Jesus Rosário dos Anjos, entre outros.

A reflexão que ora propomos, pauta a dimensão da responsabilidade socioambiental das IES, campo de convergência entre ciências, saberes tradicionais e demandas socioambientais com vistas a um futuro possível. Desafio maior da sociedade contemporânea, em um contexto antropocêntrico (Latour, 2017), a crise socioclimática reflete sua relação dicotômica e extrativista com a natureza, moldada por causas e efeitos multifatoriais determinados por valores e práticas neoliberais dominantes na atualidade.

GLOBALIZAÇÃO E ACELERAÇÃO DA CRISE SOCIOCLIMÁTICA.

Na perspectiva socioclimática aqui abordada, o segmento *clima*[69] constitui um elemento comum à experiência humana, cuja influência incide diretamente, em diferentes graus, sobre o bem-estar das pessoas e o (des)equilíbrio dos ecossistemas. A associação entre clima e a dimensão social tem por objetivo tornar mais concreta a compreensão dos fatores que configuram essa crise. Os impactos antropogênicos sobre o ambiente se constituem uma questão global, porquanto suas consequências impactam na mudança do clima terrestre. Ao longo deste texto, a crise socioclimática também será referida como crise socioambiental ou, simplesmente, ambiental.

O acesso aos bens comuns da natureza e aos serviços urbanos direcionam os rumos de populações colocadas em situação de vulnerabilidade socioambiental em todos os continentes, apontando para os aspectos sociais da crise climática. A finitude desses bens passa da ficção à realidade convocando todos os setores da sociedade ao engajamento na questão ambiental, a qual denuncia uma crise civilizatória sem

[69] Segundo o Instituto Nacional de Mereologia (INMET) do Ministério da Agricultura e Pecuária, o conceito de clima refere-se ao comportamento dos fenômenos atmosféricos em períodos de médio e de longos prazos. Para definir o clima de uma região, são calculadas as médias de precipitação, temperatura, umidade, vento etc.

precedentes. O processo de globalização[70] dos anos 1990, acentuou desigualdades entre o *norte e o sul global* [71](Carl Oglesby, 1969) acelerando a crise socioclimática.

No contexto da globalização, entendida como um fenômeno multidimensional, envolvendo economia, política, cultura e tecnologia, a concepção de *aldeia global*, [72] prometia a intensificação das interações sociais em escala mundial, o que de fato ocorreu. Entretanto, paradoxalmente, à sombra do modelo de desenvolvimento econômico capitalista, o qual visa o lucro a qualquer custo, a acirrada competitividade entre as nações, transformou aquela "aldeia" em "ilhas" interligadas pelas regras do Sistema Financeiro Internacional (FMI) e do Banco Mundial, organizações representantes do G7 (Grupo dos Sete) composto por países considerados as principais economias industrializadas do mundo: Alemanha, Canadá, EUA, França, Itália, Japão e Reino Unido. Essas regras passaram a influenciar sistemas políticos, educacionais e informacionais, gerando uma situação socioambiental insustentável e desigual entre o norte e o sul global. Nessa perspectiva, Milton Santos (1994; 2000) desenvolve uma análise crítica,

[70] Para Giddens (1991), trata-se da intensificação das relações sociais em escala mundial, marcada pela interdependência entre sociedades. Harvey (2013 [1989]) associa esse processo à "compressão do espaço-tempo", que acelera fluxos e amplia desigualdades. Castells (1999) destaca a emergência da "sociedade em rede", estruturada pelas tecnologias de informação. Em perspectiva crítica, Santos (1994) define a globalização pelo meio técnico-científico-informacional, evidenciando seu caráter desigual.

[71] Ainda no contexto da Guerra Fria, Oglesby (1969) oferece uma das primeiras formulações críticas das desigualdades globais ao introduzir o termo "Sul global". Segundo o autor, a ordem internacional é estruturada por um histórico de dominação do Norte sobre o Sul, cuja convergência produziu uma "ordem social intolerável". Essa perspectiva antecipa interpretações posteriores sobre a globalização como processo desigual, sendo retomada por autores como Santos (2000) e Harvey (1989), ao enfatizar a relação entre expansão capitalista e produção de desigualdades socioespaciais.

[72] O conceito de "aldeia global", cunhado por Marshall McLuhan na década de 1960, descreve a transformação do mundo em um espaço interconectado pelas tecnologias de comunicação, antecipando as dinâmicas contemporâneas da globalização ao evidenciar a compressão das distâncias e a intensificação das interações sociais em escala mundial.

compreendendo a globalização como um processo desigual e excludente, estruturado pelo meio técnico-científico-informacional e marcado pela lógica hegemônica do capital, o que o leva a qualificá-la como "perversa". Posteriormente, Santos (2000) aponta a possibilidade de uma globalização baseada na justiça social e solidariedade.

RACISMO E JUSTIÇA AMBIENTAL.

A crise ambiental moderna, intensificada desde a Revolução Industrial (Século XIX), como já dito, está vinculada ao modelo econômico neoliberal e à lógica extrativista da sociedade de consumo, ampliando desigualdades sociais e territoriais. Nesse contexto, Souza (2015, p. 33) redefine o meio ambiente:

> [...] um sistema geográfico que comporta pessoas e suas atividades diárias de trabalho, moradia, recreação, devoção, deslocamentos urbanos e toda uma gama de atividades necessárias à fruição da vida que requeiram a disposição do espaço geográfico.

Nessa perspectiva, Souza (2015) discute a dificuldade ou o não acesso da população periférica a serviços como saneamento básico, fornecimento de água, luz, limpeza, transporte, escolarização, saúde, informação, lazer, entre outros. O modo de acesso a esses serviços demarca os aspectos sociais da crise ambiental.

A partir dessa perspectiva ampliada, Souza (2015) articula as categorias de racismo e justiça ambiental para explicar como os impactos ambientais são distribuídos de forma desigual, atingindo de maneira mais intensa populações historicamente marginalizadas. Essas desigualdades decorrem tanto da ausência de políticas públicas quanto da atuação de dinâmicas econômicas, como a especulação imobiliária e o agronegócio expansivo que produzem degradação ambiental associada à exclusão social e racial.

O conceito de racismo ambiental, originado nos EUA nos anos 1980, reforça essa análise ao evidenciar a exposição desproporcional de populações negras a riscos ambientais, impulsionando o

movimento por justiça ambiental liderado por ativistas como Benjamin F. Chavis Jr. No Brasil, essa lógica se também se reproduz, afetando principalmente povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais, cuja vulnerabilidade é agravada por estruturas históricas de desigualdade e por entraves políticos que limitam o avanço de políticas voltadas à justiça socioambiental.

No âmbito responsabilidade socioambiental das IES, destaca-se a necessidade de incorporar uma abordagem crítica às desigualdades socioambientais de forma transversalizada em seus currículos, nos planos de gestão e nas ações extensionistas buscando consolidar seu compromisso de promover uma formação profissional crítica e ativa no enfrentamento da crise ambiental.

"*PLANTAR FUTUROS*" EM SOLOS NEOLIBERAIS- DESAFIOS PARA AS IES.

A crise socioclimática no Antropoceno, conforme delineado por Crutzen & Stoermer (2019), revela a intensificação das transformações ambientais decorrentes das ações humanas, evidenciadas pelo aquecimento global, pela perda de biodiversidade e por processos como o degelo do permafrost[73], configurando um cenário de profunda instabilidade ecológica.

Nesse contexto, a emergência do que Latour (2020) denomina de *Novo Regime Climático* desloca a questão ambiental para o centro das disputas geopolíticas e evidencia sua intrínseca relação com as desigualdades socioambientais, especialmente aquelas marcadas por dinâmicas de racismo e injustiça ambiental.

Em consonância com esse diagnóstico, o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável[74] 13 (ODS 13), proposto pela Organização das

[73] Camada do subsolo que permanece congelada a 0° C ou menos por pelo menos dois anos consecutivos.

[74] Os ODS são um conjunto de 18 objetivos globais da Agenda 2030 da ONU, voltados à erradicação da pobreza, proteção ambiental e promoção da justiça social. São interdependentes e orientam ações globais integradas, incluindo a agenda climática, como o ODS 13 (ONU, 2015).

Nações Unidas (ONU, 2015), estabelece a necessidade urgente de ações para combater a mudança do clima e seus impactos, reconhecendo a importância de respostas globais baseadas na cooperação internacional, na equidade e na justiça climática. Contudo, os entraves políticos, como o negacionismo climático e a fragilização de acordos multilaterais - a exemplo das oscilações na participação dos Estados Unidos no Acordo de Paris (2015)[75] - demonstram os limites estruturais impostos pela lógica neoliberal que intensifica a mercantilização da natureza e aprofunda desigualdades entre o norte e o sul global. Nesse cenário, a justiça ambiental emerge como um horizonte político e ético indispensável, ao denunciar a distribuição desigual dos impactos ambientais e ao reivindicar a centralidade dos sujeitos historicamente marginalizados na construção de alternativas sustentáveis, o que implica o engajamento ativo de diferentes setores da sociedade, incluindo as IES, na promoção de práticas socioambientais comprometidas com a equidade e a sustentabilidade.

Paradigmas como o racismo e a justiça ambiental são repercutidos em todas as esferas sociopolíticas denunciando a contraditória resistência às mudanças em um mundo tecnológico, vertiginosamente "avançado". Abordar e superar esse retrocesso social é uma responsabilidade que deve ser compartilhada por todos os setores da sociedade global, o que, irremediavelmente, implica as Instituições de Ensino Superior.

A crise socioclimática nos impulsiona a refletir e superar distopias históricas como o racismo ambiental e a confrontar valores neoliberais

[75] O Acordo de Paris é um tratado internacional juridicamente vinculante sobre mudanças climáticas, adotado em 2015 durante a 21ª Conferência das Partes (COP21) da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (UNFCCC). Seu principal objetivo é fortalecer a resposta global à crise climática, por meio da redução das emissões de gases de efeito estufa, da adaptação aos impactos das mudanças climáticas e do financiamento climático baseia-se no princípio das responsabilidades comuns, porém diferenciadas, segundo o qual todos os países devem contribuir para o enfrentamento da crise climática, considerando suas diferentes capacidades econômicas e históricas de emissão, sendo operacionalizado por meio das Contribuições Nacionalmente Determinadas (NDCs), revisadas periodicamente.

trazendo à luz possibilidades de intervir no presente buscando salvaguardar para futuros possíveis para gerações vindouras. Nesse sentido, o Ensino Superior se faz campo fértil para cultivar esses futuros.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA :PARA MINAR CAMPOS NEOLIBERAIS.

No âmbito da função social das IES e suas estruturas universitárias, destaca-se a necessidade de incorporar uma abordagem crítica às desigualdades socioambientais, evidenciadas pelas categorias de racismo ambiental e justiça ambiental. Tais categorias revelam tanto a insuficiência de políticas públicas quanto da atuação de dinâmicas econômicas orientadas pela lógica capitalista. Nesse sentido, as IES têm o compromisso de promover uma formação que desvele essas assimetrias estruturais.

A Educação Ambiental de macrotendência crítica é reconhecida por pesquisadores ambientalistas como a principal estratégia para o enfrentamento e mitigação dos impactos da mudança global do clima, pois promove processos educativos capazes de restaurar a reciprocidade entre a sociedade e a natureza (Dias, 2022).

As macrotendências da Educação Ambiental evidenciam diferentes abordagens na relação sociedade–natureza, destacando-se a vertente c*onservacionista, pragmática e crítica*. A perspectiva *conservacionista* privilegia a sensibilização individual e a preservação dos recursos naturais, enquanto a *pragmática* enfatiza a gestão ambiental e soluções técnicas alinhadas ao desenvolvimento sustentável. Adota uma visão antropocêntrica, concebe o ambiente como recurso a ser utilizado e difunde o discurso do desenvolvimento e do consumo sustentável, frequentemente alinhado ao chamado "ecologismo de mercado". Em contraste, a abordagem *crítica* articula as questões ambientais às desigualdades sociais, econômicas e políticas, denunciando as contradições do modelo capitalista e suas implicações socioambientais, (Leff, 2001; Layrargues; Lima, 2014), em consonância com autores que relacionam crise climática e injustiça global, como Latour (2020) e Souza (2015).

Nesse sentido, a EA crítica apresenta maior potencial transformador ao incorporar dimensões como racismo ambiental e justiça socioambiental, reconhecendo que os impactos da crise socioclimática se distribuem de forma desigual entre populações e territórios vulnerabilizados. Ao dialogar com a Agenda 2030 (ONU, 2015)[76] e o ODS 13, essa macrotendência amplia o campo educativo para além da preservação ecológica, propondo uma formação voltada à cidadania ambiental, à equidade e à participação social, reforçando o papel central das IES na construção de respostas coletivas frente aos desafios do Antropoceno (Crutzen & Stoermer, 2019).

Na perspectiva da EA crítica (Dias, 2022), a responsabilidade socioambiental das IES deveria problematizar as relações entre ambiente, poder e desigualdade. Ao integrar a EA crítica em seus currículos e práticas pedagógicas, as IES contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e enfrentar as múltiplas dimensões da crise socioambiental. Assim, ao assumirem seu papel social, as IES não apenas produzem conhecimento, mas também atuam como espaços de resistência e transformação, valorizando saberes historicamente marginalizados e contribuindo para a construção de uma sociedade orientada pelos princípios da justiça socioambiental.

Nesse contexto, por sua função social precípua, as IES e suas estruturas universitárias vem sendo instadas a assumir o protagonismo institucional diante da crise socioclimática. Elencamos alguns catalizadores nas dimensões do ensino, pesquisa, extensão e gestão: produção, sistematização e difusão de conhecimentos; diálogo com a sociedade civil; formação profissional ética; gestão pautada na sustentabilidade; interação com saberes tradicionais; preservação da biodiversidade; preservação da memória cultural; colaboração com políticas públicas; parcerias interinstitucionais, entre outros.

[76] A Agenda 2030 constitui um plano de ação global para as pessoas, o planeta e a prosperidade, adotado em 2015 por 193 Estados-membros da ONU, estruturado, atualmente, em 18 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas, que articulam as dimensões econômica, social e ambiental do desenvolvimento sustentável.

As Instituições de Ensino Superior desempenham papel central na promoção da justiça climática ao articular a produção de conhecimento, a formação crítica e o engajamento social, contribuindo para o desenvolvimento de soluções frente às mudanças climáticas e evidenciando sua relação com desigualdades socioambientais. Por meio da pesquisa e da inovação, ampliam a compreensão dos impactos climáticos, especialmente sobre populações vulnerabilizadas, e fortalecem abordagens interdisciplinares orientadas pela justiça social.

No âmbito do ensino e da extensão, as IES formam sujeitos críticos e promovem a educação ambiental voltada à equidade e à sustentabilidade, atuando como espaços de experimentação, mobilização social e articulação entre ciência e políticas públicas. Assim, contribuem para a construção de respostas coletivas à crise climática, consolidando-se como agentes estratégicos na promoção da justiça climática em consonância com o ODS 13[77].

Ressaltamos a importância da presença de IES nos diversos territórios de um país que, a partir dos seus atributos, favorece o engajamento social da comunidade, fator essencial para o enfrentamento da crise socioclimática. As estruturas universitárias funcionam como espaços de experimentação e inovação, nos quais práticas sustentáveis podem ser implementadas e difundidas, impactando não apenas a comunidade acadêmica, mas também a sociedade em geral. Nesse contexto, destacamos a importância do comprometimento institucional para o desenvolvimento de práticas de gestão que deem materialidade às políticas de Educação Ambiental. A responsabilidade socioambiental de uma IES demanda uma convocação coletiva, transversalizada e engendrada à princípios de sustentabilidade e cultura organizacional.

[77] O ODS 13 (Ação contra a mudança *global do clima)* visa promover ações urgentes de enfrentamento à mudança do clima, articulando mitigação, adaptação e justiça climática, ao reconhecer que seus impactos são globais, porém desigualmente distribuídos, exigindo respostas integradas entre Estados, instituições e sociedade (ONU, 2015).Para isso, estabelece metas que envolvem: fortalecer a resiliência e a adaptação a desastres climáticos, integrar a questão climática nas políticas públicas, ampliar a educação e a conscientização ambiental, e apoiar países mais vulneráveis no enfrentamento da crise.

EDUCOMUNICAÇÃO AMBIENTAL: MUDANDO O CLIMA.

É comum entre as pessoas ter o clima como referência para orientar suas atividades e, até mesmo, seu humor. Quase sempre é um assunto que possibilita uma conversa, uma aproximação com o outro: "O dia está bonito, hoje! Vou aproveitar 'pra' lavar roupa."; "Tomara que não chova esse final de semana, quero ir à praia."; "Você viu a chuva de ontem? Molhou minha casa toda!"; "O tempo ´tá louco'! Um dia chove demais, no outro faz um calor danado!"; "O preço do feijão aumentou. Dizem que foi a seca."; "Estou arrasada com as inundações no Rio Grande do Sul...". São cenas cotidianas que raramente provocam grandes reflexões a não ser quando, frequência e intensidade, afetam suas vidas.

A abordagem midiática sobre danos gerados por fenômenos climáticos – inundações, incêndios florestais, secas prolongadas, desabamentos, furacões, perdas materiais, perdas de vidas humanas e não-humanas-, além de alarmistas, se mostram, também, superficiais. Não estimulam a leitura crítica, tão pouco a tomada de consciência sobre suas reais causas. Ao contrário, normaliza a situação, apresentando-os como eventos grandiosos, porém, momentâneos e isolados. Assim abordada, a informação sobre eventos climáticos extremos, isenta a sociedade de suas responsabilidades sobre suas causas e consequências. Por outro lado, o negacionismo ambiental enfraquece as estratégias da ciência, governo, sociedade civil e de suas respectivas instituições, reforçando a desconexão entre a ação humana e o colapso climático que se anuncia. Poucos assumem essa responsabilidade; outros se omitem; muitos a ignoram.

Contudo, é sabido que a mudança do clima é consequência direta do aquecimento global gerada pelo aumento da emissão de CO^2 e de Gases de Efeito Estufa (GEE) na atmosfera, - estamos enfrentando o desafio de limitar o aquecimento global em 1,5º, até 2030. Neste contexto, os responsáveis são claramente identificados, embora, não devidamente responsabilizados, tão pouco convocados a assumir os danos causados ao meio ambiente, muito deles, irreversíveis.

O incômodo climático e o espanto diante de suas desastrosas consequências, desprovidos de análise crítica, paradoxalmente, sinalizam e acobertam as causas subjacentes a mudança global do clima. A EA crítica e a Educomunicação Ambiental possibilitam a compreensão do contexto em que se forja o agravamento da degradação e da vulnerabilidade socioambiental, e permitem a elaboração coletiva de ações de restauração e preservação do meio ambiente na perspectiva da justiça socioambiental.

A Educomunicação Ambiental pode ser definida como um campo interdisciplinar que integra processos educativos e comunicacionais com o objetivo de promover a participação social, o pensamento crítico e a produção coletiva de conhecimentos sobre as questões ambientais (Soares, 2012). Trata-se de um paradigma que busca constituir "ecossistemas comunicativos" mais democráticos, colaborativos e inclusivos, favorecendo relações horizontais entre os sujeitos e ampliando sua capacidade de expressão e intervenção na realidade. Constitui uma estratégia acessível às entidades civis e governamentais, ainda que sua aplicação pareça ser desproporcional à urgência climática.

Dias (2022) chama atenção para os impactos da globalização na dimensão comunicacional e cultural. Para além da dimensão econômica, entre as onze analisadas por Viola (1995, *In*. Dias, 2022, p. 97), essa dimensão evidencia um movimento de mundialização de referências simbólicas:

> [...] a dimensão comunicacional-cultural, estaria intrinsecamente relacionada com o desencadeamento desse processo: a disseminação de conteúdos, modos de vida e formas de lazer, originalmente americanos. A mídia mundial, americanizada, projeta a sua cultura para o mundo todo e desperta nas pessoas o desejo de 'ter' aquilo e 'ser' assim, sem que as suas condições econômicas, sociais, políticas, culturais e até ecológicas permitam.

Esse processo pode ser criticamente compreendido à luz da EA crítica, sobretudo nas contribuições de Layrargues (2002) e Leff (2001), que problematizam a homogeneização cultural e a lógica de mercado subjacente à globalização. Para esses autores, a difusão de padrões

consumistas e de modos de vida globalizados tende a reforçar relações de dominação simbólica e a invisibilizar saberes locais, tradicionais, e indígenas, entre outros. Nessa direção, Leff (2001) destaca a necessidade de uma *racionalidade ambiental* que valorize a diversidade cultural e epistemológica, em contraposição ao pensamento único do mercado. De modo convergente, Layrargues (2002) aponta que a EA crítica deve atuar no desvelamento dessas contradições, promovendo a reflexão sobre os padrões de consumo e as desigualdades socioambientais produzidas no contexto da globalização. Nessa direção, EA pragmática propõe ações adaptativas ao neoliberalismo que se mostram, em grande medida, paliativas, ao focalizarem a gestão dos resíduos do consumo, sem questionar os padrões estruturais de produção e consumo que sustentam a crise socioambiental. É perceptível a disseminação desta macrotendência na maioria das políticas ambientais institucionais nos diversos setores produtivos da sociedade, inclusive, no campo da educação.

Nesse contexto, a incorporação da Educomunicação Ambiental no âmbito das IES potencializa a materialização dessa perspectiva crítica, ao favorecer a construção de processos educativos participativos, dialógicos e emancipatórios. Ao articular educação e comunicação, a Educomunicação Ambiental contribui para a constituição de "ecossistemas comunicativos" democráticos (Soares, 2012), ampliando o debate público sobre as questões socioambientais, promovendo a circulação de múltiplas vozes e saberes e estimulando o protagonismo dos sujeitos na compreensão e transformação dessa realidade. Dessa forma, fortalece-se a dimensão político-pedagógica da Educação Ambiental crítica, ao integrar práticas comunicativas horizontais à formação acadêmica. Podemos dizer que as IES reúnem condições favoráveis para "mudar o clima" entre a humanidade e a natureza, o que é sempre uma possibilidade desejável.

PLANTAR PRESENÇAS, COLHER FUTUROS: POLÍTICAS AMBIENTAIS EM IES BAIANAS.

No campo da gestão institucional, a Educomunicação Ambiental assume papel estratégico ao orientar políticas e práticas que transcendem ações pontuais e instrumentais, contribuindo para a construção de uma cultura organizacional comprometida com a sustentabilidade e a justiça socioambiental, favorecendo a estruturação de uma política ambiental institucional. Ao integrar ensino, pesquisa e extensão em ações comunicativas participativas, as IES ampliam sua responsabilidade socioambiental, em consonância com os princípios da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999), promovendo o engajamento da comunidade acadêmica e externa na construção coletiva de respostas à crise socioclimática. Assim, a articulação entre EA crítica, Educomunicação Ambiental e gestão institucional consolida-se como um eixo estruturante para a formação de sujeitos críticos e para o fortalecimento do papel social das IES na transformação das realidades socioambientais.

Nessa perspectiva, destacamos a implementação de política ambiental em IES como um caminho para o enfrentamento e a mitigação dos impactos socioclimáticos. A sistematização de ações e programas em torno de uma política, aliada à capilarização desses conhecimentos, possui elevado potencial para promover a EA crítica na sociedade.

Uma política institucional pode ser compreendida como o conjunto de diretrizes e princípios que orientam o planejamento, a organização e a execução das ações de uma instituição (Clark, 2016), estabelecendo normas e critérios que regulam sua atuação interna e externa, com vistas ao cumprimento de sua missão, à consecução de seus objetivos estratégicos e à garantia de coerência na tomada de decisões (Bogwasi, 2023). São os valores éticos e morais contidos na cultura organizacional que singularizam uma instituição.

A responsabilidade socioambiental retratada no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de uma IES, está imbricada na gestão

de suas políticas internas. Entretanto, para superar o *greenwashing*[78], é necessário que as práticas de sustentabilidade tenham sentido e contextualização, ou seja, elas prescindem de uma (re)educação ambiental ampla que envolva todos os segmentos da comunidade acadêmica, uma tarefa que implica diligência da gestão central e clareza dos seus propósitos. Por sua missão social, estrutura e funcionamento as IES dispõem de capacidade intelectual e instrumental adequadas para intervir na crise socioclimática. Por seu protagonismo atávico, a omissão não reflete sua vocação. Ao contrário, convoca as IES a buscarem soluções responsivas ao desafio socioambiental

RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL EM SOLO BAIANO.

As iniciativas desenvolvidas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e pela Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP/Bahiana) evidenciam o papel estratégico das IES na promoção de políticas ambientais institucionais fundamentadas tanto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) quanto na cultura organizacional, como resposta à crise socioclimática. No caso da UNEB, uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) (2024–2025) destacou o potencial da instituição, cuja capilaridade territorial e diretrizes contidas em seu PDI 2023-2027, alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, favorecem a disseminação da Educação Ambiental crítica e a construção de estratégias de responsabilidade socioambiental. Situada na interface entre educação, gestão e responsabilidade socioambiental, a pesquisa abordou as medidas de gestão voltadas para a Educação Ambiental e teve o ODS13 como foco, evidenciando o papel estratégico da UNEB na construção de respostas ético-políticas à crise climática. Apesar dos avanços e da identificação de diversas ações ambientais realizadas em seus 27 campi, os resultados

[78] Ato de enganar consumidores quanto às práticas ambientais de uma companhia ou quanto aos benefícios ambientais de um produto ou serviço. (GREENPEACE, [s.d.]

apontam a necessidade de implantação de uma política ambiental institucional que articule gestão, educação e justiça socioambiental, reforçando a vocação da universidade como agente de transformação social.

Por sua vez, a Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública por meio da Política Ambiental Bahiana Verde (BV) instituída em 2018, apresenta uma experiência consolidada de institucionalização da sustentabilidade, articulando seu planejamento estratégico, missão institucional e cultura organizacional à promoção da responsabilidade socioambiental. A BV foi elaborada por uma comissão interprofissional destacando o aspecto transversal e transdisciplinar que fundamenta uma política ambiental. Estruturada em eixos de gestão socioambiental e educação ambiental, a política incorpora práticas sustentáveis no cotidiano institucional, como redução de resíduos, uso de energias limpas e ações de educomunicação ambiental, além de iniciativas extensionistas junto a comunidades. Essas ações evidenciam um alinhamento entre discurso e prática institucional, expandindo a noção de cuidado em saúde, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), para dimensões socioambientais. Contudo, ainda se observam desafios na transversalização da temática ambiental nos currículos acadêmicos, revelando a complexidade de integrar a sustentabilidade e a EA de forma plena nos processos formativos.

As experiências da UNEB e da Bahiana demonstram avanços significativos na construção de políticas ambientais institucionais, embora revelem a necessidade de aprofundamento de processos educativos e estruturais que consolidem a Educação Ambiental crítica e a sustentabilidade como princípios transversais. Inseridas em um contexto marcado por contradições do modelo neoliberal e pela intensificação da crise socioclimática, as IES emergem como espaços privilegiados para a formação de sujeitos críticos e para a construção de respostas ético-políticas fundamentadas em conhecimentos, valores e práticas voltadas ao cuidado com os bens comuns da natureza. Nesse sentido, a institucionalização de políticas ambientais representa um caminho estratégico para o enfrentamento da crise climática, exigindo processos contínuos de reeducação, ressignificação de valores e

compromisso coletivo com a justiça socioambiental. Vale ressaltar que somente a convergência e a coerência entre o discurso e a prática validadas pela comunidade acadêmica, consolidam a gestão de uma possível política ambiental institucional.

CULTIVAR FUTUROS: ESTRATÉGIAS ESTRUTURANTES PARA POLÍTICAS AMBIENTAIS EM IES.

O fortalecimento das políticas ambientais nas Instituições de Ensino Superior, à exemplo das IES baianas, requer, inicialmente, uma estratégia estruturante de integração da sustentabilidade ao Plano de Desenvolvimento Institucional, garantindo que diretrizes ambientais não apenas estejam formalmente previstas, mas sejam operacionalizadas por meio de metas, indicadores e mecanismos de avaliação contínua. Essa integração deve estar articulada à cultura institucional, de modo a alinhar valores, missão e práticas organizacionais a uma perspectiva de responsabilidade socioambiental, consolidando a sustentabilidade como eixo transversal das funções universitárias.

Em termos operacionais, destaca-se a necessidade de promover a curricularização da Educação Ambiental crítica e o fortalecimento da governança institucional, por meio da criação de comitês, núcleos ou estruturas permanentes de sustentabilidade. Essas instâncias são fundamentais para articular ensino, pesquisa, extensão e gestão, bem como para fomentar a formação de sujeitos críticos capazes de compreender a crise socioclimática em sua dimensão política, social e ambiental. Paralelamente, a gestão sustentável dos campi, com ações voltadas à eficiência energética, gestão de resíduos e conservação ambiental, deve ser compreendida como prática educativa, transformando a instituição em espaço de experimentação e aprendizagem.

Por fim, é essencial ampliar estratégias voltadas ao engajamento da comunidade acadêmica e à relação com os territórios, fortalecendo práticas de Educomunicação Ambiental, projetos de extensão e parcerias com comunidades vulnerabilizadas. Associado a isso, a implementação de sistemas de monitoramento, avaliação e transparência, com indicadores alinhados aos Objetivos de Desenvolvimento

Sustentável, permite consolidar uma abordagem institucional integrada e às políticas nacionais, estaduais e municipais de Educação Ambiental. Essas ações, articuladas ao enfrentamento da crise socioclimática, posicionam as IES como agentes estratégicos na promoção da justiça climática, contribuindo para a construção de respostas ético-políticas comprometidas com a sustentabilidade e a equidade socioambiental.

Dessa forma, conclui-se que a transversalização da Educação Ambiental crítica, articulada à Educomunicação Ambiental e às políticas institucionais, configura-se como estratégia indispensável para a transformação das práticas acadêmicas e sociais. Ao integrar ensino, pesquisa, extensão e gestão, as IES ampliam sua capacidade de intervenção frente às demandas contemporâneas, contribuindo para a construção de futuros sustentáveis. Assim, "plantar futuros" implica reconhecer a urgência de ressignificar a relação sociedade-natureza e fortalecer o papel das Instituições de Ensino Superior como agentes de transformação social e ambiental.

REFERÊNCIAS

BEZZON, R. Z.; DINIZ, R. (2020). O conceito de ecossistema em livros didáticos de Biologia do Ensino Médio: abordagem e possíveis implicações. **Educação em Revista,** 36, e195948. https://doi.org/10.1590/0102-4698195948 . Acesso em:12 jun. 2026

BOGWASI, Tumisang. **Organizational policy framework**. Brimco, 2023. Disponível em: < https://www.brimco.io/terms/o/organizational-policy-framework/ >. Acesso em: 06 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Ambiental é atualizada**. [Brasília, DF]: MEC, [S.d.]. Disponível em: < https://www.gov.br/mec/pt-br/ >. Acesso em: 06 jun. 2026

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima. **Agenda Global 21**. Brasília, DF: MMA, [S.d.]. Disponível em: < https://antigo.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global.html >. Acesso em: 4 ago. 2024.
BROWN, Juanita; ISAACS, David. **O World Café: dando forma ao nosso futuro por meio de conversações significativas e estratégicas**. São Paulo: Cultrix, 2007.
CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
CLARK, Ian. **Organizational policies.** Atlas of Public Management, 2016. Disponível em: < https://www.atlas101.ca/pm/concepts/organizational-policies/ >. Acesso em: 06 jun. 2026.
DALAI LAMA; ALT, Franz. **A nossa única casa: um apelo ao mundo pela necessidade urgente de cuidarmos da Terra**. São Paulo: LeYa, 2021.
DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 2022.
DORJI, Tashi *et al.* **Understanding how Indigenous knowledge contributes to climate change adaptation and resilience**. 2024.
ESCOLA BAHIANA DE MEDICINA E SAÚDE PÚBLICA. **Missão, visão e valores**. Disponível em: < https://www.bahiana.edu.br/missao-visao-e-valores/. >. Acesso em: 16 maio. 2026
GIANNINI, Luisa; FIGUEIRA, Rickson Rios; OLIVEIRA, Reinaldo da Silva. **Saberes indígenas e mudanças climáticas: a incorporação dos conhecimentos tradicionais como pressuposto para a justiça climática**. Textos e Debates, Boa Vista, v. 29, n. 2, jul./dez. 2023. Disponível em: < https://revista.ufrr.br/textosedebates/article/view/7879 >. Acesso em: 05 Jun 2026
GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GREENPEACE. **What is greenwashing? Greenpeace**. Disponível em: < https://www.greenpeace.org.uk/news/what-is-greenwashing/ >. Acesso em: 25 maio. 2026.
HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** (Original publicado em 1989). São Paulo: Loyola, 2013.
HOLOCENO. In: WIKIPÉDIA. Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Holoceno >. Acesso em: 16 maio. 2026.
INMET. **Instituto Nacional de Metereologia. Glossário.** Disponível em: < https://portal.inmet.gov.br/glossario/glossario >. Acesso em: 05 Jun 2026.
IPCC. **Climate Change 2023: Synthesis Report.** Geneva: Intergovernmental Panel on Climate Change, 2023.
KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019
LATOUR, Bruno. **Diante de Gaia: oito conferências sobre a natureza no Antropoceno**. São Paulo: Ubu Editora, 2020a.
LATOUR, Bruno. **Onde aterrar? Como se orientar politicamente no Antropoceno.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020b.
LATOUR, Bruno. **Facing Gaia: eight lectures on the new climatic regime**. Cambridge: Polity Press, 2017.
LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.
LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.
LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às macrotendências.** Brasília: MMA, 2002.
LAYRARGUES, Philippe P.; LIMA, Gustavo F. da C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23–40, 2014.
LOVEJOY, Thomas; NOBRE, Carlos. **Amazon tipping point**. Science Advances, 2018.

McLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1969.
ODUM, Eugene P. **Fundamentos de ecologia**. 3. ed. Filadélfia: W. B. Saunders, 1971.
OGLESBY, Carl. Vietnamism has failed. The revolution can only be mauled, not defeated. **Commonweal**, 1969.
ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Acordo de Paris sobre o clima.** Paris: ONU, 2015. Disponível em: < https://brasil.un.org/pt-br/88191-acordo-de-paris-sobre-o-clima >. Acesso em: 06 jun 2026.
ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável.** Nova York: ONU, 2015. Disponível em: < https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel > Acesso em: 06 jun 2026
ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 13: ação contra a mudança global do clima**. 2015. Disponível em: < https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/13 >. Acesso em: 06 jun 2026.
RIPPLE, William J. et al. *The 2024 state of the climate report: Perilous times on planet Earth*. BioScience, v. 74, n. 12, p. 812–824, 2024.
SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. São Paulo: Edusp, 1994.
SOARES, Ismar de O. **Educomunicação Ambiental: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2012.
SOUZA, Arisosvaldo S. de. **Direito e racismo ambiental na diáspora africana: promoção da justiça ambiental através do direito**. Salvador: EDUFBA, 2015.
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2023–2027**. Salvador: UNEB, 2023.

Autorias

ALDEMAR FERREIRA DA COSTA Graduado em Psicologia pela UFC. Mestre e Doutorando em Psicologia pelo PPG em Psicologia da UFC. Integrante do Grupo de Pesquisas e Intervenções sobre Violência, Exclusão Social e Subjetivação (VIESES/UFC), cadastrado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq. Participante do projeto de extensão Re-Tratos da juventude.

ALESSANDRA NASCIMENTO BRAGA Professora da UFPA, lotada na Faculdade de Física (FACFIS) - Campus de Ananindeua. Possui Doutorado em Física e Mestrado em Física pelo PPG em Física da UFPA. Possui especialização em Psicologia da Educação e Aprendizagem pela Faculdade Conexão - Grupo Prominas, assim como graduação em Licenciatura Plena em Física pela UFPA e Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Única de Ipatinga. Integrante do Grupo de Pesquisa Casimir - Amazônia; Group of Applied Field Theory (GRAFIT); Grupo de Eletrônica Molecular de Ananindeua (GEMA); Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Uso de Tecnologias da Informação e Comunicação em Educação (GETIC/UFPA); e Vice-Líder do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Física da UFPA (GPECF). Atualmente integra o corpo docente do PPG em Ciência e Engenharia de Materiais (PPGCEM/UFPA) e do Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF) - polo UFPA.

ALEX SOUZA PAIXÃO Graduando em Licenciatura em Física pela UFPA – Campus Ananindeua (FACFIS-CANAN-UFPA) e, atualmente, bolsista do Programa Navega Saberes PROEX (2025-2026), no projeto "*Divulgação Científica com Simulações Virtuais e Tecnologia Assistiva para o Ensino de Física*". Integra o Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Física (GPECF) e o Grupo de Estudos de Cálculo em Física (GECFIS).

ALINE NASCIMENTO BRAGA Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas no PPG em Educação em Ciências e Matemáticas - PPGECM da UFPA. Mestrado em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas pelo PPG em Docência em Educação em Ciências e Matemática - PPGDOC/IEMCI/UFPA. Especialização Educação Especial pela Faculdade Única de Ipatinga Especialização em Psicologia da Educação e Aprendizagem pela Faculdade Conexão - Grupo Prominas Graduação em Ciências Naturais, Licenciatura Plena, com o Título de Destaque Acadêmico pela UFPA. Graduação em Pedagogia, Licenciatura Plena pelo Instituto Superior de Educação Ibituruna - ISEIB. Graduação em Biologia, Licenciatura Plena, pelo Centro Universitário FAVENI. Integrante dos Grupos de Pesquisa *Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Uso de Tecnologias da Informação e Comunicação em Educação* (GETIC/UFPA) e do *Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Física da UFPA* (GPECF). Atualmente é Tecnica A em Física do Centro de Ciências e Planetário do Pará (CCPPA) vinculado à UEPA.

ALUÍSIO FERNANDES DA SILVA JÚNIOR Professor Permanente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (PROFGEO/UFPA) e do Curso de Especialização em Ensino de Geografia (CEENG/UFPA), ambos do *Campus* Universitário de Ananindeua da Universidade Federal do Pará (CANAN/UFPA). E-mail: fernandesaluisio@gmail.com

AMANDA RESMIM LAVARDA Acadêmica da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Email: luiza.ribeiro.de.limaa@gmail.com

ANA PAULA CARVALHO Psicóloga pela Universidade Federal do Delta do Parnaíba - UFDPAR, atua como psicóloga hospitalar pelo Hospital Público Estadual Galileu e como psicóloga clínica pela perspectiva esquizoanalítica.

ANA PAULA SOUZA SILVA Graduada em Psicologia pela UNIFAMAZ.

ANDREZA TAYNÁ ALVES CARDOSO Graduação em Comunicação Social – Jornalismo, atuando como jornalista há 10 anos. Mestra em Ciências da Comunicação pela Universidade do Minho (Braga - Portugal). Graduanda em Psicologia, estagiária de Psicologia na Defensoria Pública do Pará.

ANDREICIELE ITILA ALVES SEABRA Discente do curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR-MT). *E-mail:* andreiciele.seabra@aluno.ufr.edu.br.

ANDRESSA REGINA SANDRES GUIMARÃES DE BARROS Advogada, Doutoranda em Psicologia (PPGP/UFPA), Mestra em Psicologia (UFPA), Especialista em Direito Penal e Processo Penal (UNIFAMAZ), Bacharel em Direito (UFPA), licenciada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa (UNAMA). E-mail: andressareg.barros@gmail.com.

ANNA CATHARINA DA SILVEIRA CARREIRA Graduanda em Psicologia na Universidade da Amazônia (UNAMA). Email: carreiranna7@gmail.com

ANY GABRIELLY DUTRA DE ARAÚJO Discente do curso de Psicologia da UFR-MT. *E-mail:* any.araujo@aluno.ufr.edu.br.

ARIANE RICHARD-BOSSEZ Doutorado em Sociologia pela Aix-Marseille University. Maître de Conférences (senior lecturer) (INSPE d'Aix-Marseille - Centre méditerranéen de sociologie, science politique et histoire - MESOPOLHIS) na Aix-Marseille University, França. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6243-577X E-mail: ariane.richard-bossez@univ-amu.fr

ARMANDO WILSON TAFNER JUNIOR Doutor em Economia pelo NEA/UFPA. Professor de Teoria Política, Teoria Sociológica e Teoria Econômica na Faculdade de Ciências Sociais do Araguaia-Tocantins, e outras, e, coordena o Mestrado PROFSOCIO (ICH/UNIFESSPA).

BÁRBARA ARAÚJO SORDI Psicóloga (UNAMA). Pós-graduada em Psicologia da Saúde e Hospitalar (IEPS). Mestra e Doutora em Psicologia (PPGP/UFPA). Tem formação como facilitadora de Círculos restaurativos em Violência Doméstica pelo Tribunal de Justiça do Pará. Possui formação como Psicanalista pelo Círculo Psicanalítico do Pará (2018). Docente no Centro Universitário da Amazônia (UNIFAMAZ). Coordena a página @feminismoepsicologia e atualmente é colunista no site Uruá-apera.

BRENDA CAMILA LOPES DA COSTA FAILACHE Graduada em Psicologia pela UNIFAMAZ.

CAIO RENAN SILVA PENHA Graduando em Psicologia pela UFC - Campus Benfica. Membro do Grupo de Pesquisas e Intervenções sobre Violência, Exclusão Social e Subjetivação (VIESES/UFC). Email: caiorenan@alu.ufc.br

CAIQUE AZAEL FERREIRA DA SILVA Psicólogo, mestre em Psicologia. Discente do curso de Doutorado em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (bolsista FAPERJ).

CAMILA MARIA SANTOS DE PINHO Graduada em Psicologia pela UFMT. Mestra em Educação no PPG em Educação da UFMT - Campus Rondonópolis. Atua como psicóloga no âmbito clínico. Atua também na área de produção cultural e artes cênicas. Técnica em atuação sob DRT 18936/23. Membra fundadora do Coletivo de Pesquisa em Teatro afroperspectiva Gestação sediado na cidade de Rondonópolis/MT.

CARLOS ALBERTO BRITO DA SILVA JÚNIOR Bacharel, Licenciado e Mestre em Física e Doutor em Engenharia Elétrica pela UFPA. Professor da FACFIS-CANAN-UFPA, Professor Permanente do PPGCEM-CANAN-UFPA, e do MNPEF-SBF-UFPA. É Bolsista Produtividade em Física, Consultor Ad Hoc das Chamadas Universal-CNPq, Bolsa Produtividade PQ2-CNPq, e Pós-Doutorado Júnior. Líder do Grupo de

Eletrônica Molecular de Ananindeua (GEMA) e Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Física da UFPa (GPECF) do CNPq. Participa do Grupo de Fotônica e Óptica Não-Linear. É Revisor da Revista Amazônia-UFPA, RBECT, RBFTA, EDUCITEC e RPF.

CHARLESTON SILVA DE SOUZA Possui graduação (Bacharelado) e mestrado em Filosofia (UFPA) e doutorado em Educação na Amazônia (PGEDA/Educanorte doutorado em rede). Também é licenciado em Filosofia e Pedagogia. Atua na área da Filosofia Contemporânea, especialmente a Filosofia da Diferença e Educação, com ênfase nas abordagens rizomáticas e ecosóficas, bem como o pensamento filosófico latino-americano, com destaque para as contribuições de Enrique Dussel. É membro do Grupo de Pesquisa COGITANS (UEPA) e do Grupo de Pesquisa ANARKHOS, voltado para estudos sobre Filosofia da Diferença, Corpo, Arte e Literatura em contextos educativos (UFPA).

CHRISTINE FÉLIX Doutorado em Ciências da Educação pela Aix-Marseille University. Maitre de conférences (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education) na Aix-Marseille University, França. E-mail: christine.felix@univ-amu.fr

CLARA MARQUES ALMEIDA Discente em Psicologia na Unifamaz. E-mail: clara.almeidamarques2001@gmail.com

CLOVES BARBOSA Doutor em Ciências Sociais (Política) (PUC-SP). Mestre em Sociologia e Especialização em Economia (UFPE). Professor de Teoria Sociológica, Política e Educação na Faculdade de Ciências sociais do Araguaia-Tocantins (ICH/UNIFESSPA).

CYNTIA SANTOS ROLIM Doutoranda e Mestra em Psicologia pela UFPA. Possui graduação em Psicologia pela UNAMA (2011). Especialista em Gestão e Planejamento de Políticas Públicas em Serviço Social e em Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (UFPA). Atualmente é psicologia do Abrigo Calabriano. É conselheira integrante do Conselho Estadual de Direitos de Criança e Adolescente

(CEDCA) como representante do Conselho Regional de Psicologia PA/AP- CRP 10. Também é representante no Fórum de Direitos de Criança e Adolescente e do Comitê Estadual de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-juvenil no estado do Pará.
DANIEL ARAÚJO SOMBRA SOARES Professor Permanente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (PROFGEO/UFPA) e do Curso de Especialização em Ensino de Geografia (CEENG/UFPA), ambos do Campus Universitário de Ananindeua da Universidade Federal do Pará (CANAN/UFPA). E-mail: dsombra@ufpa.br

DEBORA CRISTINA DE JESUS BEZERRA Graduada em Licenciatura em Física pela UFPA - Campus Ananindeua. Participou de intercâmbio internacional *Caminhos Amefricanos - Moçambique* e integra a comissão "JEDI" Justiça, Equidade, Diversidade e Inclusão da Sociedade Brasileira de Física (SBF).

DENISE MACHADO DURAN GUTIERREZ Graduação em Psicologia (USP), Mestrado em Psicologia da Saúde pela katholieke Universiteit van Brabant e Doutorado em Saúde da Mulher e da Criança pelo Instituto Fernandes Figueira – FIOCRUZ/R.J. Atualmente é professora associada IV da Universidade Federal do Amazonas. Exerceu o cargo de Coordenadora de Tecnologia Social no Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA/Manaus) de 2011 a 2024 onde atuou desenvolvendo projetos de inclusão social através da socialização do conhecimento científico.

DOLORES GALINDO Professora Titular da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Possui Pós-Doutorado na Universidade Autônoma de Barcelona (UAB) e Pós-Doutorado (2013-2014), Doutorado (2006) e mestrado (2002) em Psicologia Social pela PUCSP, com Doutorado Sanduíche na Universidade Autônoma de Barcelona (2004). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 1999. Atua como Professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Sociedade da UNESP/Assis e colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura

Contemporânea da UFMT. Lidera o Grupo de Pesquisa Laboratório Tecnologias, Ciências e Criação (LABTECC), desde 2011 e o laboratório Ateliê - Psicologias, Feminismos e Contracolonialidades, desde 2022. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6781116835399339

ELIZETE CARDOSO ASSUNÇÃO Graduada em Letras e Mestra em Liguística (UFPA). Atualmente é doutoranda em Linguística (UFPA) e docente substituta no IFPA.

FÁBIO PINHEIRO PACHECO Doutor em Psicologia pela UFC. Professor da UECE, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4139-1506 E-mail: fabio.pacheco@uece.br

FLÁVIA CRISTINA SILVEIRA LEMOS Psicóloga (UNESP/SP) e licenciada em Pedagogia (UNEB). É mestra em Psicologia (UNESP/SP) e doutora em História Cultural (UNESP/SP). Realizou pós-doutorado em Psicologia (UFF). Especialista e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Integrou a Comissão de Direitos Humanos do CFP (2017-2019) e foi conselheira titular do CFP (2011-2013) Atualmente é docente da Universidade Federal do Pará (graduação e pós-graduação).

FLÁVIA MAIA FERNANDES Graduanda do 9° período em Psicologia pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Desenvolve um Projeto de Iniciação Científica na UNIFAMAZ sobre Gestalt-terapia e diversidade. Atua como estagiária em Psico-Oncologia e integra o projeto de extensão de Pronto Atendimento Psicológico da UNAMA. Fez parte da idealização e fundação do Grupo de Estudos em Psicologia Social e da Saúde (GEPSI Social).

GABRIEL WILLIAM DE ARAÚJO LIMA Graduando em Psicologia pela UFPA.

GIANE SILVA SANTOS SOUZA Doutora em Psicologia pela UFPA, Doutora em Ciência da Informação pela Universidade Fernando Pessoa (Porto/POT) , Mestre em Psicologia Clínica e Social (UFPA); Bacharel

em Psicologia e Administração (UNAMA); Licenciatura em Pedagogia (UNINASSAU), Especialista em Neuropsicologia e Avaliação Psicológica (DALMAS), Especialista em Terapia Familiar e de Casal (UNAMA); Psicóloga Clínica. Coordenadora do curso de Psicologia e docente na UNAMA; Tesoureira do CRP-10/Região PA/AP nas gestões do VIII plenário (2013-2016), IX plenário (2016-2019) e do XI plenário (2022-2025).

GIULIANA CASTRO LUCAS Graduanda do 9º semestre de Psicologia pela Universidade da Amazônia - UNAMA. Possui experiência em atendimento psicológico de mulheres em estágio voluntário (Sensus psi). Atua com estagiária de psicologia social na Unidade Integrada Parápaz. É membro fundadora e organizadora do GEPSI - Grupo de estudos de psicologia Social e da Saúde. (UNAMA).

HELLEN PATRÍCIA RIBEIRO RODRIGUES Graduada em Letras (UEPA).

IAN TEIXEIRA DE CARVALHO Psicólogo, formado pela UNAMA. Formação em Psicologia Educacional e Escolar e Formação em Psicopatologia e Psicofarmacologia (SER Psicólogo). Pós-graduação em andamento em Psicanálise e Análise do Contemporâneo (PUCRS) e Pós - graduação em Avaliação Psicológica (VIVER MAIS PSICOLOGIA). Atuando do âmbito clínico e da Secretaria da Mulher, Pessoa com Deficiência e Política de Cuidado.

IARA MONTEIRO MORAES Graduanda em Psicologia no Centro Universitário Metropolitano da Amazônia. Email: psi.iaramonteiromoraes@gmail.com

PEDRO HENRIQUE DA SILVEIRA CARREIRA Psicólogo graduado pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Membro do Coletivo LGBTIA+ de Luta Amazônica por Cuidados Integrais de Gênero e Sexualidade (LACIGS+). Email: pedrohickcarreira@gmail.com

JANAINA CASSIANO SILVA Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Professora associada a Universidade Federal de Catalão (UFCAT)

JENNYFFER AGAPITO CORREIA Psicóloga formada pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT).

JOÃO PAULO PEREIRA BARROS Professor associado do Departamento de Psicologia da UFC. Foi coordenador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFC, tendo sido vice coordenador do Programa. Foi Editor Associado da Revista Psicologia: Ciência e Profissão (Qualis A2), ligada ao CFP. Desde 2018, é Editor Associado da Revista de Psicologia da UFC. Doutor em Educação, mestre e graduado em Psicologia pela UFC. Especialista em Saúde Mental UECE. Foi professor efetivo do Curso de Psicologia da UFPI. Lider do VIESES-UFC: Grupo de Pesquisas e Intervenções sobre Violência, Exclusão Social e Subjetivação. Foi membro do GT/ANPEPP "Territorialidades, Violências, Políticas e Subjetividades" entre 2019 e 2023 e atualmente integra o GT/ANPEPP "Psicologia Social Jurídica". Editor Associado da Revista Psicologia Ciência e Profissão, do CFP, e da Revista de Psicologia da UFC. Membro da gestão 2023/2024 da diretoria da Associação Brasileira de Psicologia Política (ABPP). Representa a UFC no Grupo Interinstitucional sobre Saúde Mental no Sistema Socioeducativo, coordenado pelo Grupo de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e de Execução de Medidas Socioeducativas (GMF, do Tribunal de Justiça do Ceará). Foi membro do Conselho Consultivo do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência, ligado à assembleia legislativa do Ceará e UNICEF. Participou da fundação da Rede Jubra em articulação nacional de pesquisadoras e pesquisadores sobre Juventude.

JOHN LENNON LIMA E SILVA Historiador, Doutorando em Psicologia (PPGP/UFPA), Mestre em Psicologia (UFPA), Especialista em história contemporânea (FIBRA). E-mail: johnlennonlima-silva@gmail.com.

JOHN RICHARD COSTA VIANA Licenciado em Letras - Língua Portuguesa (UFPA). Professor da Educação Básica na Rede Privada E-mail: richard.letras.ufpa@gmail.com

KAREN MENEZES RODRIGUES Discente do curso de Psicologia da UFR-MT. *E-mail:* karen.menezes@aluno.ufr.edu.br

KÉZIA ANDRADE SOARES SARAIVA Possui Pós-Graduação em Musicoterapia - CENSUPEG; Graduação Plena em Música pela UFPA; Técnico em Canto Lírico - EMUFPA; Técnico em Canto Lírico - Conservatório Carlos Gomes. Atualmente é professora de canto lírico no Instituto Estadual Carlos Gomes (Conservatório). Musicoterapeuta - Professora de Música - Cantora Lirica.

LAÍS QUEIROZ SANTANA Graduanda em Psicologia pela UFC - Campus Benfica. Membro do Grupo de Pesquisas e Intervenções sobre Violência, Exclusão Social e Subjetivação (VIESES/UFC). Email: laisqueirozsantana@alu.ufc.br

LEILA CRISTINA DA CONCEIÇÃO SANTOS ALMEIDA Graduação em Pedagogia pela UNAMA, graduação em Filosofia pela UFPA. Especialização em Psicologia Educacional com ênfase em Psicopedagogia pela UEPA. Mestrado em Psicologia Social pela UFPA e Doutorado em Educação pela UFPA. É servidora pública da SEDUC/PA. É professora da UEPA e líder do *Grupo de Pesquisa Didática Fundamental na Amazônia: Epistemologias Da Formação E Da Prática Docente* – DIFAM da UEPA, pesquisadora no grupo Transversalizando da UFPA e pesquisadora no grupo Psicologia e Escolarização: políticas públicas e atividade profissional na perspectiva histórico-crítica da USP.

LÍVIA LIMA GURGEL Doutora em Psicologia pelo PPG em Psicologia da UFC. Mestra em Psicologia Social, pelo PPG em Psicologia Social da UERJ. Graduada em Psicologia pela UFC. Tem experiência na área de Psicologia Social, atuando principalmente nos seguintes temas:

famílias, homoparentalidade, diversidade sexual e de gênero, saúde da população LGBTQIA+. Pesquisadora do Grupo de Pesquisas e Intervenções sobre Violências, Exclusão Social e Subjetivação (VIESES/UFC). Docente na especialização em saúde mental, psicopatologias e políticas públicas da Universidade de Fortaleza.

LIVIA VALESKA SANTANA Bacharel e Licenciatura em Ciências Sociais (UFPA); Licenciatura em Pedagogia (UNICESUMAR). Professora de Sociologia e Filosofia (SEDUC-PA). Prestou assistência técnica e extensão rural (EMATERo/PA). Mestranda do PROFSOCIO (ICH/UNIFESSPA).

LUCIANA MARTINS QUIXADÁ Doutora em Educação pela - UFC. Pós-doutorado com estágio doutoral na UFPE. Professora da UECE, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7082-5698 E-mail: luciana.martins@uece.br

LUÍSA LAUANDE FARIAS Graduanda do 9º semestre em Psicologia pela Universidade da Amazônia (UNAMA) e do 6º semestre em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Experiência de bolsista PIBIC CNPq no LADS (Laboratório de Desenvolvimento e Saúde) na área de desenvolvimento humano. Atua como bolsista extensionista UFPA/FADESP na área de Mobilidade rural. Faz parte do Grupo de Pesquisa e Estudos de Políticas e Gestão Escolar (GEPPEGE/UFPA/CNPq).

LUIZA DE OLIVEIRA KRUSCHEWSKY RIBEIRO Pedagoga/Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (UNEB). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa GEFEP UNEB/CNPq. Especialização em Metodologia e Didática do Ensino Superior (UCSAL/ UFMG). Especialização em Psicopedagogia segundo a Epistemologia Convergente de Jorge Visca (UCSAL). E-mail: luizaribeiro@bahiana.edu.br

MÁRCEA ANDRADE SALES Doutora em Educação (FACED-UFBA). Professora da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação, Campus I/Salvador- BA. Professora Permanente do

Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC UNEB. Líder do Grupo de Pesquisa GEFEP UNEB/CNPq. E-mail: masales@uneb.br

MARCELINO GABRIEL ALVES DE SOUSA Técnico em Mecânica Automotiva pela Escola Técnica Salesiano do Trabalho (EST) e graduando em Licenciatura em Física pela UFPA. Atua como pesquisador nas áreas de Astronomia, Astrofotografia e Poluição Luminosa, com ênfase em divulgação científica e ensino de Ciências. Atualmente é bolsista PROEX (Eixo Transversal), desenvolvendo o projeto "*Inclusão e divulgação científica no ensino de Astronomia*". Integrante no Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Física da Universidade Federal do Pará (GPECF/UFPA) e o Grupo de Estudos de Cálculo em Física (GECFIS/UFPA-CANAN). É idealizador do projeto de extensão Quartas Astronômicas, vinculado à Faculdade de Física (FACFIS/CANAN/UFPA). Fundador do Grupo de Astrofotografia da Amazônia Oriental (GASTAO/UFPA).

MÁRCIO ALESSANDRO NEMAN DO NASCIMENTO Professor do Curso de Psicologia da UFR/MT. Pesquisador visitante na modalidade de pós-doutorado junto ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da UEM-PR. Doutor (2015) e Mestre (2007) em Psicologia pelo PPG da Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Câmpus Assis-SP. Especialização em Psicoterapia de Adultos: individual e conjugal pela UEL-PR. Possui graduação em Psicologia pela UEL-PR. Coordenador do Laboratório Esquizoanalítico de Produção de Subjetividades e(m) Interseccionalidades - LEPSI (desde 2015). Atuou como tutor e orientador do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde - UFMT/Campus Rondonópolis (2017-2018). Membro de Comitês de Pareceristas Ad Hoc (Conselho Editorial) de revistas científicas relacionadas aos estudos da Psicologia Social, Gênero em suas intersecções. Associado à Associação Brasileira de Psicologia Social - ABRAPSO (desde 2014). Integrante da diretoria da Associação Brasileira de Estudos da Trans-Homocultura - ABETH (Biênio 2019-2020). Email: marcio.neman@ufr.edu.br

MARIANA PATROCINIO MELO DE SOUZA Graduada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bolsista do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania.

MARIO TITO BARROS ALMEIDA Doutor em Relações Internacionais pelo PPG em Relações Internacionais da UNB. Mestre em Economia pela UNAMA. Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília, Bacharel em Teologia pela Università Pontifícia Salesiana - ROMA (ITÁLIA) e Graduado em Economia pela UNAMA. Atualmente é Docente - Pesquisador do Programa de PPG Mestrado Profissional em Gestão do Conhecimento, Professor do Curso de Relações Internacionais da UNAMA, Professor da Faculdade Católica de Belém e Professor efetivo do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais da UEPA. É Líder do Grupo de Pesquisa CNPq "Internacional da Amazônia", da Universidade da Amazônia e membro-pesquisador do Grupo de Pesquisa CNPq "Transversalizando", da UFPA. É membro pleno da Associação Brasileira de Relações Internacionais – ABRIE da Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional - PENSSAN. É Servidor Público Federal do Incra, tendo exercido o cargo de Ouvidor Agrário Regional do INCRA SR 01, na mediação de conflitos agrários. Tem experiência nas áreas de Docência Superior, Filosofia, Relações Internacionais. Economia, Ciências da Religião e Administração Pública.

MAYKO DA SILVA DOS SANTOS Graduado em Letras - Língua Portuguesa pela UEPA. Pós-graduado em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura e em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela FAM. Atuou como professor de Literatura no Projeto Cursinho Popular-Preparatório para o Vestibular da UEPA-Campus Moju/PA. Atualmente é membro do corpo docente da FAM. Assim como professor em exercício no ensino fundamental anos finais (campo) pela Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba/PA.

MAYZE E SILVA COSTA Graduada em Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa (UEPA). Especialista em Linguística Textual (UFPA). Graduanda do curso de Psicologia (UNAMA). Professora da Educação Básica na Rede Pública. E-mail: mayzeesilvacosta@gmail.com

MELISSA GALL FREITAS Acadêmica da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

MICHELE TORRES DOS SANTOS DE MELO Doutora e Mestra em Psicologia (UFPA). Especialista em Gestão de Pessoas (UGF) e em Neuropsicologia (UNIFAVENI). Psicóloga e Licenciada em Psicologia (UFPA). E-mail: mts_psi@yahoo.com.br .

MÔNICA RAMOS DALTRO Psicóloga/Drª. Medicina e Saúde Humana-EBMSP. Professora Titular do Curso Psicologia, Coordenadora do Mestrado Profissional Psicologia e Intervenções em Saúde. Docente do Programa de Pós-Graduação em Medicina e Saúde Humana da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública. monicadaltro@bahiana.edu.br

MONISE GARCEZ ARTHUR Discente de Psicologia do Centro Educacional Metropolitano da Amazônia (UNIFAMAZ). Email: monisegarcez@gmail.com

MORGANA MOURA Graduada em Psicologia pela UFMT/Rondonópolis. Mestre em Psicologia Social pela PUC/SP. Doutora em Estudos de Cultura Contemporânea pela UFMT, co-coordenadora do grupo de pesquisa Laboratório tecnologia, ciência e criação (LabTecc). Pesquisadora colaboradora do grupo de pesquisa "Práticas Discursivas e Modos de Viver" e Núcleo de Estudos sobre Drogas, vinculados a Universidade Federal do Ceará. Tem experiência nos serviços socioassistenciais e na rede de atenção psicossocial e na clínica esquizoanalítica. Atua como gestora de pessoas e docente no ensino superior.

NATÁLIA BOTELHO CUNHA Graduanda em Psicologia pela UECE, Brasil. Bolsista de Iniciação Científica (IC/CNPQ). ORCID: https://orcid.org/0009-0002-8217-5631 E-mail: natalia.botelho@aluno.uece.br

NIAMEY GRANHEN BRANDÃO DA COSTA Psicóloga, pesquisadora e Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará (UFPA) desde 1996. É doutora em Psicologia (Teoria e Pesquisa do Comportamento) pela UFPA (2025). Mestre em Psicologia Clínica e Social pela mesma instituição (2007).

NIRDA ROSA DE OLIVEIRA Mulher negra quilombola do Quilombo do Chumbo, Poconé/MT. Professora militante Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Várzea, de Grande. Especializada em Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade de Ciências Administrativa de Cuiabá. Possui mestrado em Estudos de Cultura Contemporânea pela UFMG, onde realiza doutorado no mesmo programa. Compõe o Grupo de Pesquisa Laboratório Tecnologias, Ciências e Criação (LABTECC).

OZIAN DE SOUSA SARAIVA Doutorando em Ciências Sociais no PPG em Sociologia e Antropologia - UFPA. Mestre em Ciências da Religião (PPGCR-UEPA). Especialista em Teologia (FATEBE), e em Metodologia do Ensino de Artes (Centro Universitário Internacional – UNINTER). Licenciado em Música (ICA-UFPA); Bacharel em Música Sacra (FATEBE); Graduado em Processos Gerenciais (UCB- RJ). Atualmente realiza pesquisas na região do Caeté - Bragança-PA relacionadas à Antropologia, Sociologia, Educação, Cultura, Religião e Música. Nos percursos do Beneditismo: Pesquisas e devoções à São Benedito de Palermo (UEPA/CNPq). É pesquisador colaborador no Herbário MFS-UEPA desde 2017. Servidor Público do Estado do Pará no Instituto Estadual Carlos Gomes (FCG/ IECG) na cadeira de Campo Teórico I - Professor Efetivo.

PEDRO PAULO BICALHO Professor do Instituto de Psicologia da UFRJ, com formação em Psicologia pela UFF, especialização em Psicologia Jurídica pela UERJ, mestrado e doutorado em Psicologia pela

UFRJ. Professor do PPG em Criminologia Aplicada da Universidad de San Carlos da Guatemala, do Programa de PPG em Justiça Administrativa da UFF, do PPG em Políticas Públicas em Direitos Humanos e do PPGP em Psicologia da UFRJ. Professor Colaborador em Programas de PPG em Moçambique, Escócia, Chile e Uruguai. Representante do Brasil na Cúpula de Lideranças da Psicologia da América Latina e Caribe e na Cúpula Global de Lideranças Mundiais da Ciência Psicológica (triênio 2023-2025). Foi presidente do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro (2019-2022) e Presidente do Conselho Federal de Psicologia (2022-2025). Presidente eleito para a gestão 2026-2028 da Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología. Bolsista de produtividade em pesquisa (CNPq).

PEDRO WANDER DOS SANTOS PINHEIRO Mestrando pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia da Universidade Federal do Pará (PROFGEO/UFPA). Professor da Secretaria Municipal de Educação de Tomé-Açu (PA). E-mail: pedro.wanders@gmail.com

RAFAEL COELHO RODRIGUES Psicólogo. Professor do Centro de Ciências da Saúde - UFRB. Professor do Curso de Psicologia, do PPG em Psicologia e Preceptor do Internato em Saúde Mental do curso de Medicina (UFRB). Pós-doutorado em Psicologia pela UFF. Doutor e Mestre em Psicologia (UFF). Pesquisador do Grupo de Pesquisa Produção de Subjetividade e Estratégia de Poder no campo da infância e da juventude (UERJ/UFF), do Grupo de Pesquisa Saúde, Organizações e Trabalho (SORT/UFRB) e vice coordenador do Grupo de Pesquisa Políticas de Saúde Mental, Território e Clínica (CCS/UFRB). Integrou o Centro de Referência Regional em Educação Permanente em Crack, Álcool e outras drogas (CRR/UFRB). Foi representante do Conselho Regional de Psicologia (CRP/05) no Comitê Estadual de Prevenção e Combate a Tortura da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro. Atuou como consultor de pesquisa para Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República em projeto de Cooperação com a UNESCO. Como membro da Coordenação Executiva do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de

Petrópolis, dentre outras atividades, coordenou a equipe de assessoria técnica para a Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos da Presidência da República, assim como, o Centro de Referência em Direitos Humanos. Foi representante do CDDH junto a Rede Latino-americana Terra do Futuro e na Rede de Discussão sobre Políticas Públicas e Práticas de Cuidado para usuários de drogas do município de Petrópolis/RJ. Atualmente pesquisa temas como a genealogia das práticas psi no campo social com ênfase nas áreas da saúde e as possibilidades de resistência a partir de uma clínica de território. Realiza supervisão clínico-institucional para os CAPS II e CAPS/AD da cidade de Santo Antônio de Jesus/BA (Projeto de extensão de cooperação e assessoria técnica).

RAFAELE HABIB SOUZA AQUIME Professora da UFPA – Abaetetuba. Pós-doutorado, Doutora e Mestra em Psicologia pelo PPG de Psicologia UFPA. Especialista em Educação Especial e Educação Inclusiva: da Educação Infantil à Universidade (Estácio). Psicóloga graduada pela UNAMA. Atuou como Conselheira Titular do Conselho Regional de Psicologia 10 Região (gestão 2016- 2019), sendo presidenta da Comissão de Ética (COE). Experiências profissionais na política de assistência social; psicóloga fiscal do CRP-10 e docência no ensino superior, atuando como Professora Substituta na UEPA. Coordena o Projeto de Pesquisa Psicologia Social e da Educação: convivência escolar comunitária, meio ambiente e territórios amazônicos. Também compõe os Grupos de Pesquisa "Transversalizando grupo de ensino, extensão e pesquisa e "Cartografia Social, Territorialidades e Emergência Climática". Participa da Pesquisa Internacional "Aprendizagens e Convivência na escolarização: fundamentos, evidências científicas e ações para o desenvolvimento humano e a implementação de políticas públicas na educação básica". Integra o Núcleo Amazônico de Acessibilidade, Inclusão e Tecnologia (ACESSAR) da UFRA.

RAISSA CRUZ DOS SANTOS Graduada em Psicologia pela UNIFAMAZ.

ROBERTA ANE MACEDO SAHDO Acadêmica da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

ROBERTA DIAS SOARES Graduanda do curso de Pedagogia (UFPA)

RONALDO FERREIRA PINHEIRO Possui Graduação em Filosofia pela PUC/Goiás (2003). Graduado em Licenciatura em Computação (2015). Especialista em Gestão de Programas de Reforma Agrária e Assentamento (2007). Especialização em Docência do Ensino Superior (2007). Especialização em Administração Escolar, Supervisão e Orientação (2018). Especialista em Filosofia Contemporânea e História (2018). Especialista em Metodologia Telessala. Especialização em Metodologia de Ensino de Filosofia e Sociologia. Graduação em Pedagogia (2021), Bacharel em Psicologia (em andamento), por Maestria en ciencias de la Educacion pela Facultad interamericana de Ciencias socieales (2021). Doutorado em pela UFPA (2026). Atuou como Professor de Antropologia Jurídica e Filosofia do Direito da Faculdade de Teologia, Filosofia e Ciências Humanas Gamaliel (2013), professor de Filosofia da Escola Estadual de Ensino Médio Dep. Raimundo Ribeiro de Souza, Professor na mesma escola em sistema de Unidocência no Ensino Médio (especial para alunos fora da faixa de idade série/ano) para o Projeto Mundiar de aceleração do ensino e atuou como Professor de Filosofia no Ensino Fundamental da -EMEF Gov. Telles de Menezes (atualmente).

ROSEANE AMORIM DA SILVA Doutora em Psicologia pela UFPE. Professora da UFRPE, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5217-8834 E-mail: roseaneamorims@gmail.com

SANDRA MARIA FODRA Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – IPUSP. Participa do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar - LIEPPE USP e do Centro de Ciência para o Desenvolvimento da Educação Básica: Aprendizagens e Convivência Escolar (CCDEB).

SUELY AIRES Graduada em Psicologia pela UFBA, mestrado e doutorado em Filosofia pela UNICAMP pós-doutorado em Estudos Psicanalíticos pela UFMG. Foi docente de teoria e clínica psicanalítica na UFRB. Atualmente é professora no Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia e compõe o quadro no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (IPS-UFBA). Compôs o quadro docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde (IMS/UFBA). Foi professora-tutora na Residência Multiprofissional em Saúde HUPES/UFBA. Atua nos grupos de pesquisa *"Filosofia e Psicanálise"* e *"Hiato: psicanálise, clínica e política"* (líder). É membro do Colégio de Psicanálise da Bahia e membro fundador do Centro de Pesquisa Outrarte: psicanálise entre ciência e arte (Unicamp). Faz parte do grupo de sustentação do GT de Filosofia e Psicanálise (ANPOF).

TADEU LUCAS DE LAVOR FILHO Doutor em Psicologia pela UFC. Professor da UECE. Bolsista de Produtividade em Pesquisa, Estímulo à Interiorização e Inovação Tecnológica (FUNCAP). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2687-1894 E-mail: tadeu.lucas@uece.br

TIAGO BESSA LOPES Psicólogo pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP/UFPA). Atua como pesquisador no Laboratório de Desenvolvimento e Saúde (LADS/UFPA).

VALBER LUIZ FARIAS SAMPAIO Docente da Universidade Federal Rural da Amazõnia (UFRA). Pós-doutorando em Psicologia Social e Institucional – UFRGS. Doutor e Mestre em Psicologia – UFPA. Especialista em Psicologia Jurídica e em Gestão e Planejamento de Políticas Públicas em Serviço Social. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Transversalizando (UFPA) e do Grupo de Estudos em Literatura, Cultura e Sociedade - GELICS (UFRA). Foi conselheiro do CRP 10 por duas gestões e atualmente encontra-se gestão, sendo representante do CRP 10 na Comissão Nacional de Psicologia na Assistência Social (CONPAS) e na Comissão Editorial da Revista Ciência e Profissão (CFP). Foi da Comissão de Orientação e Ética – COE do CRP10 e foi do Grupo de

Trabalho do Conselho Federal de Psicologia (CFP) de Medidas Socioeducativas. Contato: valbersampaio@hotmail.com

VANESSA QUEIROZ FERREIRA GUIMARÃES Psicóloga Clínica e Escolar/Educacional. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica (UFPA). Especialista em Saúde Mental (IBEPEX). Possui Residência Multiprofissional em Atenção à Saúde Cardiovascular (UEPA). Atua como Psicóloga Escolar/Educacional na Escola de Aplicação da UFPA.

VÍVIAN GABRIELLA SANTIAGO GAMARRA Discente do Curso de Psicologia da UFR-MT. *E-mail:* vivian.gamarra@aluno.ufr.edu.br

WANESSA ARAÚJO PINHEIRO Graduada em Psicologia pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia - FAM (Abaetetuba).

YAN LIMA DAMASCENO Discente de Psicologia da UFRJ. yan.psicologia@gmail.com

YARA FERREIRA JAQUES Psicóloga graduada pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Pós-graduanda em Análise do Comportamento Aplicada pela faculdade - CENSUPEG. Email: yaraferreira.jaquees@gmail.com

Índice Remissivo

A

ações educativas, 110
adolescência, 183, 184, 221, 299, 312, 314, 315, 316, 319, 324, 326, 328, 444
Amazônia, 7, 11, 185, 201, 204, 215, 222, 224, 226, 227, 230, 235, 243, 245, 248, 267, 272, 286, 287, 332, 334, 335, 341, 342, 374, 384, 385, 526, 539, 562, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 570, 571, 572, 573, 574, 575, 581, 582
âmbito escolar, 368, 374, 376, 378, 381, 383, 384, 385

C

cantores líricos, 10, 522, 523, 528, 530, 532, 534, 536
capacitação, 10, 110, 112, 522, 528, 535
colonialismo, 400, 404, 431, 450, 454, 497
contracolonialismo, 450
convivência escolar, 8, 66, 67, 68, 70, 312, 317, 323, 324, 326, 328, 579
CREAS, 7, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 280, 281, 285
currículo, 8, 40, 41, 44, 46, 54, 62, 98, 115, 124, 129, 134, 137, 138, 140, 141, 143, 152, 155, 165, 168, 202, 203, 204, 206, 208, 209, 211, 212, 213, 330, 335, 336, 342, 344, 361, 373, 389, 464, 485, 519

D

dinâmica escolar, 106
discriminação, 66, 77, 79, 84, 85, 86, 87, 183, 203, 263, 279, 280, 282, 283, 284, 356, 357, 358, 371, 398, 435

E

educação no Brasil, 39, 369
Educação patrimonial, 8, 330, 346
educação pública, 62, 70, 105, 207, 298
ensino de física, 10, 505
ensino de sociologia, 6, 128, 129, 137, 140, 141, 142, 145
ensino superior, 9, 10, 48, 62, 140, 245, 247, 250, 263,

265, 349, 391, 392, 393, 397, 398, 399, 400, 405, 406, 537, 576, 578
escrevivências, 349, 363

F

formação em Psicologia, 246, 368, 577

I

identidade, 11, 41, 47, 50, 73, 77, 98, 108, 111, 143, 145, 155, 159, 179, 184, 195, 196, 199, 200, 208, 214, 219, 226, 231, 236, 243, 257, 271, 272, 277, 279, 280, 281, 282, 283, 298, 303, 313, 314, 315, 316, 317, 323, 324, 328, 332, 336, 338, 339, 341, 342, 343, 344, 365, 385, 416, 417, 449, 473, 474, 476, 480, 481, 487, 508
inclusão, 6, 25, 62, 109, 121, 129, 134, 137, 141, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 184, 199, 201, 204, 212, 250, 253, 367, 368, 371, 375, 406, 411, 429, 464, 465, 498, 567

J

justiça ambiental, 542, 543, 544, 545, 560

L

La Salle, 6, 114, 123, 124, 125, 126, 127
lei 10.639/03, 6, 128, 129, 140, 141
letramento literário, 215, 216, 219
literatura infantojuvenil, 9, 463
ludoterapia, 8, 288, 291, 293, 295, 308

M

masculinidades, 232, 235, 240, 243, 244
Medicamentalização, 9, 410
Melanie Klein, 290, 294, 310, 311
mulheres quilombolas, 8, 349, 357, 359, 360, 434

N

neoliberalismo, 61, 62, 64, 418, 438, 440, 446, 550

P

Paulo Freire, 3, 14, 29, 31, 33, 361, 370, 500, 518

Pedagogia, 37, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 52, 53, 54, 55, 57, 59, 60, 61, 72, 94, 353, 454, 456, 460, 462, 502, 520, 562, 563, 566, 568, 569, 571, 572, 576, 579
pesquisa participativa, 9, 488, 494, 499, 504
poder pastoral, 6, 114, 115, 124
população LGBT+, 7, 271, 276, 277
população negra, 9, 140, 144, 182, 183, 191, 360, 393, 399, 404, 405, 406, 407, 410, 412, 426, 427, 428, 430, 431, 433, 434, 435, 438, 439, 444, 447, 465, 468, 477, 480
Povos Tradicionais, 202, 203, 207, 211, 212
práticas psicoeducativas, 196
produtividade acadêmica, 255
Psicologia feminista, 268, 269

Q

queixas escolares, 75, 80, 90, 91, 288, 289, 291, 293, 295, 310, 390

R

racismo recreativo, 6, 178, 181, 182, 183, 184, 185, 189, 191, 192, 193, 194, 196, 197

S

saberes quilombolas, 10, 505
Síndrome de Down, 6, 147, 165, 173, 174, 175, 176
socioambientalismo, 559

V

violência escolar, 5, 58, 70, 73, 106, 109, 110

Formato: 14x21cm
Tipologia: Georgia
Número de Páginas: 567
Todos os direitos reservados.
2026
Suporte PDF



A organização deste livro nasce do desejo coletivo de pensar e produzir políticas públicas voltadas às infâncias e às juventudes em sua multiplicidade de modos de existir. Os capítulos aqui reunidos evidenciam processos de "criancerias", de invenção da vida e de produção de subjetividades enraizadas nos territórios, compreendidos como corpos-territórios vivos, atravessados por histórias, memórias, afetos e lutas. Ou seja, busca-se interrogar as experiências que submetem, docilizam e disciplinam corpos em sujeições para fazer valer um modo de existir libertário e crítico.

Scan me

