



Educação, desafios e possibilidades:

reflexões entre o fazer e transformar

Organizador:
Amadeu Cardoso do Nascimento

Organização

Amadeu Cardoso do Nascimento

Educação, desafios e possibilidades: reflexões entre o fazer e transformar



1ª Edição
Foz do Iguaçu
2024

© 2024, CLAEC

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida para fins comerciais, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros. Aplica-se subsidiariamente a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Diagramação: Valéria Lago Luzardo

Capa: Gloriana Solís Alpizar

Revisão: O organizador

ISBN 978-65-89284-63-5

DOI: <https://doi.org/10.23899/9786589284635>

Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/129>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação, desafios e possibilidades [livro eletrônico]:
reflexões entre o fazer e transformar / organização
Amadeu Cardoso do Nascimento. 1 ed. Foz do Iguaçu,
PR: CLAEC e-Books, 2024. PDF.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-89284-63-5

1. Educação. 2. Desafios. 3. Possibilidades. I. Título.

CDD: 370

Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e autoras, incluindo a adequação técnica e linguística.

Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC
Diretoria Executiva

Me. Bruno César Alves Marcelino
Diretor-Presidente

Dra. Cristiane Dambrós
Diretora Vice-Presidente

Dra. Betania Maciel
Diretora Vice-Presidente

Dr. Fábio do Vale
Diretor Vice-Presidente

Editora CLAEC

Me. Bruno César Alves Marcelino
Editor-Chefe

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de
Araújo
Editora-Assistente

Dr. Lucas da Silva Martinez
Editor-Chefe Adjunto

Bela. Valéria Lago Luzardo
Editora-Assistente

Conselho Editorial

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán
Universidad Veracruzana, México

Dra. Marie Laure Geoffray
Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, França

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Dra. Ludmila de Lima Brandão
Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Dr. Djalma Thürler
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Daniel Levine
University of Michigan, Estados Unidos

Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Dr. Fabricio Pereira da Silva
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Sandra Catalina Valdetaro
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Susana Dominzaín
Universidad de la República, Uruguai

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Suzana Ferreira Paulino
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

Dr. José Serafim Bertoloto
Universidade de Cuiabá, Brasil

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo
Universidad Andina Simón Bolívar, Equador

Sumário

Apresentação	5
Uma breve reflexão dos estudos de gênero no contexto da educação básica	6
<i>Amadeu Cardoso do Nascimento, Maiara Bonifácio da Silva</i> DOI: 10.23899/9786589284635.1	
“Me gritaram negra! Mas não retrocedi, cheguei à universidade”: ponderações antropológicas sobre mulheres negras e o acesso e permanência na educação superior	23
<i>Ana Paula Fonseca Braga</i> DOI: 10.23899/9786589284635.2	
Ciência cidadã e pluralidade epistêmica: horizontes emancipatórios para itinerários curriculares formativos	32
<i>Sandra Vidal Nogueira, Louise de Lira Roedel Botelho, Serli Genz Bolter, Adriana Remião Luzardo</i> DOI: 10.23899/9786589284635.3	
A Educação nos limiares dos discursos contemporâneos: asfixia neoliberal	45
<i>Mirian Ribeiro de Oliveira</i> DOI: 10.23899/9786589284635.4	
Desenvolvimento de aprendizagens sobre prevenção de doenças de veiculação hídrica e educação ambiental	61
<i>Marília Gabriela Oliveira da Silva, Rita de Cássia Serra Furtado, Fernanda Teixeira Paes, Nyvia Cristina dos Santos Lima, Nádile Juliane Costa de Castro</i> DOI: 10.23899/9786589284635.5	
Diálogos sobre a relação entre educação e cultura digital na sociedade da informação	71
<i>Victor Martins do Amparo, Luís Cláudio Dallier Saldanha</i> DOI: 10.23899/9786589284635.6	

Apresentação

A educação tem se transformado diante do grande avanço da tecnologia. Novos desafios e possibilidades se encontram no cenário da educação. O presente livro tem por objetivo apresentar temas contemporâneos no campo da educação. Assim, no primeiro capítulo de Amadeu Cardoso do Nascimento da Universidade Federal do Rio de Janeiro e a professora de rede pública do Ceará Maiara Bonifácio da Silva, apresentam reflexões de um estudo qualitativo e exploratório voltado aos estudos de gênero no ensino na educação básica.

O segundo capítulo escrito pela intelectual e mulher negra Ana Paula Fonseca Braga Doutoranda em Ensino pela Universidade Federal de Alagoas, propõe uma um olhar interseccional sobre o acesso e permanência de mulheres negras na Universidade. Desse modo, a autora apresenta o entrelaçamento de sua vida com intelectuais e interlocutoras negras.

O terceiro capítulo escrito por Sandra Vidal Nogueira, Louise de Lira Roedel Botelho, Serli Genz Bolter e Adriana Remião Luzardo, intitulado “Ciência cidadã e pluralidade epistêmica: horizontes emancipatórios para itinerários curriculares formativos” adentra no campo curricular caminhando em direção a propostas pedagógicas humanizadas e colaborativas, contextualizado a partir da realidade brasileira.

Em “A Educação nos limiares dos discursos contemporâneos: asfixia neoliberal”, a autora Mirian Ribeiro de Oliveira, Prof^a Dr^a. da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, apresenta uma discussão acerca das dificuldades enfrentadas no âmbito educacional: tanto no ensino superior, quanto na educação básica. Nesta, destaca os discursos circunscritos nos cortes de um poderio econômico denominado de neoliberal, atrelado à visão militarista, que passou a afetar as relações da prática pedagógica e pesquisa científica.

No quinto capítulo, Marília Gabriela Oliveira da Silva, Rita de Cássia Serra Furtado e Fernanda Teixeira Paes da Universidade Federal do Pará, no texto “Desenvolvimento de aprendizagens sobre prevenção de doenças de veiculação hídrica e educação ambiental” dialogam sobre educação ambiental e saúde, destacando a importância do espaço escolar como construção propícia para ações educativas.

Por fim, Victor Martins do Amparo da Universidade Estácio de Sá e Luís Cláudio Dallier Saldanha da Universidade Federal de São Carlos, contribuem para uma discussão sobre educação e cultura digital, apontando que as inteligências artificiais, embora apresentem riscos ao processo formativo, devem ser apropriadas no contexto de conscientização/formação didático-pedagógica.

Amadeu Cardoso do Nascimento
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Uma breve reflexão dos estudos de gênero no contexto da educação básica

Amadeu Cardoso do Nascimento*

Maiara Bonifácio da Silva**

Introdução

Comumente quando se discute sobre gênero são recorrentes visões e definições eurocêtricas, cisgêneras, brancas, e por fim heterossexuais, recortes únicos dessa categoria. Como bem apontam Medeiros e Moraes (2021, p. 1), “[...] muitas vezes o termo gênero é erroneamente utilizado em referência ao sexo biológico”. Segundo Medeiros e Moraes (2021) “gênero” diz respeito aos aspectos sociais atribuídos ao sexo. Ou seja, gênero está vinculado às construções sociais, não as características naturais. Por outro lado, autoras como Leticia Nascimento (2021), Jaqueline Gomes de Jesus (2015) e Amadeu Cardoso do Nascimento (2024), apontam gênero e sexo como uma construção social e cultural. Assim, localizamos a categoria gênero dentro de um campo de disputa, é por meio da desnaturalização dessa categoria é possível pensar as relações de poder que a envolve (L. Nascimento, 2021).

Quando se debruça sobre o tema, é de suma importância inicialmente apresentar seu conceito, problematizando com base na produção científica acerca desse assunto e demonstrar que gênero é uma categoria que possui implicações micro e macroestruturais, tendo ligações e impactos na educação, saúde, questões históricas, políticas, sociais e relações humanas.

Nessa perspectiva, o presente texto tem como temática central os estudos de gênero no contexto educacional no Brasil, tendo como delimitação apresentar discussões acerca desses estudos com ênfase em demonstrar que a abordagem desse assunto é orientada e incentivada por documentos normativos e educacionais.

* Doutorando em Antropologia Cultural, pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: amadeumatosft@hotmail.com

** Especialista em Gênero, Diversidade e Direitos humanos pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB, Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: maiara.bonifacio06@gmail.com

No entanto, apesar da inclusão dos estudos de gênero, o que ocorre na realidade, é que há empecilhos como preconceitos, tabus, desinformação e desconhecimento em relação ao assunto, que dificultam o trabalho dessa temática com os estudantes de forma adequada e eficiente. Além de discursos conservadores com teorias da conspiração antigênero¹ (Nascimento; Silva, 2024).

Juliana Porto (2019) problematiza a circulação de discursos neoconservadores no âmbito educacional brasileiro, fazendo uma abordagem crítica e reflexiva sobre currículo, gênero e sexualidade como uma construção social e histórica. Porto faz uma abordagem muito pertinente quando diz que “Posições binárias e relações heteronormativas são reforçadas pelos discursos neoconservadores e pelas práticas não-discursivas constituídas por relações de poder e saber” (Porto, 2019). Os discursos então em disputas nos diversos espaços. A posição binária sempre inferioriza um dos lados, nesse caso tudo que não é heteronormativo e cisgênero, sempre privilegiando o homem branco, cisgênero e hetero, deixando claro o domínio deste nas relações de poder.

Nessa direção, esse texto tem como objetivo primordial instigar uma breve discussão acerca da importância dos estudos de gênero no contexto de ensino e aprendizado da educação básica. Além disso, o trabalho também objetiva apresentar o conceito de gênero a partir dos estudos de gênero na contemporaneidade, visando também demonstrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)², Plano Nacional da Educação (PNE)³, Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴ e Constituição Federal de 1988⁵ (CF/88) legitimam e norteiam a aplicação das pautas sobre gênero no

¹ Ver mais em “Teorias da conspiração antigênero e transfobia: uma etnografia sobre a atuação do Deputado Nikolas Ferreira (PL)” de Amadeu Cardoso do Nascimento e Evanielly S. Velozo Silva, Claec, 2024.

² Foi institucionalizada em 1996 no país, sendo uma das legislações mais importantes do âmbito educacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 nov. 2021.

³ É a partir dele que são definidos quais são os planos, objetivos e metas que serão estabelecidos de um determinado ano até um prazo específico, ou seja, há um prazo definido para o alcance dessas metas e objetivos. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

⁴ A Base Nacional Comum Curricular é um documento norteador onde os conhecimentos, habilidades e competências que os discentes devem assimilar, são distribuídos em forma de eixos e competências que devem ser desenvolvidas ao longo dos períodos letivos. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 nov. 2021.

⁵ É sem dúvidas o principal documento jurídico de um país, é na CF que há a presença de direitos políticos, civis, culturais, sendo também definidos os deveres do poder estatal, dos três poderes, sendo também estabelecidos os direitos que cabem à população. Como por exemplo, acesso a uma educação gratuita,

contexto educacional. E por fim, a pesquisa busca incentivar uma reflexão de como a educação de gênero pode colaborar para um espaço escolar mais tolerante, igualitário, diversificado e democrático.

Tendo em vista os objetivos, partimos dos seguintes questionamentos: qual a importância de se trabalhar assuntos com recortes de gênero no contexto educacional, especialmente na educação básica? De que maneira documentos como LDB, PNE, BNCC e CF/88 orientam acerca desses estudos no contexto educacional?

Com base nos questionamentos feitos em relação ao objeto de estudo, ressalta-se que a escolha dessa temática é de extrema importância, pois, cada vez mais pessoas de diferentes identidades de gênero, sejam cisgêneras, travestis, transexuais, não-binárias, principalmente as minorias sociológicas, estão lutando por espaços institucionais, públicos, privados, direitos civis, sociais e políticos e ainda lutando constantemente contra as diversas formas de discriminação, violência e preconceito.

Nesse sentido, é essencial pensar/refletir na construção de um modelo de escola e sociedade civil inclusiva, acolhedora e aberta às diversas formas de identidades de gênero e orientação sexual, como aponta a pesquisadora Luma Nogueira (2015) quando apresentou as vivências das travestis no espaço escolar. Nesse mesmo espaço a opressão, a discriminação, violência e transfobia afastas as identidades de gênero não hegemônica do ambiente.

O estudo aqui desenvolvido trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo como bases as pesquisas de Luma Nogueira (2015) e A. Nascimento (2024). Assim, buscamos apresentar uma compreensão sobre determinado tema e contexto envolvendo os aspectos da realidade, de acordo com as dinâmicas e relações sociais. Dentro de uma perspectiva de pesquisa exploratória e análise dos documentos educacionais oficiais.

Quanto às fontes documentais, foram consultados documentos educacionais como LDB, PNE, BNCC (Ensino Fundamental), PCNs e documentos jurídicos como CF/88 com a finalidade de analisar como esses documentos concebem, garantem e orientam a inclusão e trabalho com gênero no contexto educacional bem como também podem servir de apoio no processo de discussão do problema apresentado.

Também foi realizada uma análise de dados sobre os estudos de gênero, com base nos artigos e documentos legais e educacionais, sendo em seguida instigada uma

pública, de qualidade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 nov. 2021.

discussão sobre a relação entre gênero e formação cidadã, como forma de agregar ao trabalho docente no contexto de ensino-aprendizagem.

Uma reflexão sobre a categoria gênero em contexto educacional

As discussões sobre gênero compõem de forma transversal⁶, parte dos temas direcionados aos eixos educacionais. Desta forma, a escola se caracteriza como um dos espaços que pode colaborar para a reflexão do tema e por isto se reconhece a importância dos sistemas educacionais, pois, eles desenvolvem processos de socialização nos períodos da infância e adolescência primordialmente, como forma de fundamentar a construção dos atores sociais na perspectiva de uma convivência em que se desenvolva o respeito e cidadania.

Portanto, a escola tem grande responsabilidade no processo de formação de futuros cidadãos/ãs, discutindo as desigualdades decorrentes no cotidiano. Sobre esses aspectos:

As instituições escolares podem ser consideradas um dos mais importantes espaços de convivência social, desempenhando assim um papel de destaque no que tange à produção e reprodução das expectativas em torno dos gêneros e das identidades sexuais. As relações de poder entre homens e mulheres, meninos e meninas, nas suas múltiplas possibilidades, atravessam a escola dos mais diferentes modos (Felipe, 2007, p. 79).

Por meio desta conjuntura, as discussões sobre gênero no âmbito escolar tornam-se indispensáveis, porque contribuem para uma formação seja de identidade ou de conhecimento sobre a pluralidade que a temática, gênero, possui. Atentar-se para isto, reafirmando sempre que preciso, será uma maneira de auxiliar os jovens a construir as relações de gênero que contemplem as diferenças para além da binaridade existente

⁶ O Ministério da Educação (MEC) define os temas transversais como àqueles que estão direcionados a compreensão e reflexão acerca da realidade concreta, dos direitos sociais e as responsabilidades individuais e coletivas. Além disso, os temas transversais também se relacionam com a busca por conscientização acerca da importância da participação política dos indivíduos. Ademais, o MEC considera temas transversais questões como Ética, Cidadania, Orientação sexual, Saúde, Meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo etc. Os temas transversais estão contemplados pela BNCC, PNE, especialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Nesse sentido, as discussões acerca de gênero e sexualidade se encaixam em áreas como saúde, pluralidade, orientação sexual e devem ser trabalhadas no contexto de ensino e aprendizado. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/temas-transversais/#:~:text=Segundo%20o%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o,do%20princ%C3%ADpio%20da%20participa%C3%A7%C3%A3o%20pol%C3%ADtica>. Acesso em: 27 jan. 2021.

entre homens e mulheres (Nascimento, 2024), verificando a importância de cada um, na sociedade, para promover a compreensão sobre o outro objetivando desenvolver cidadãos mais equilibrados e respeitadores das diferenças (PCN, 1998 p. 323).

Portanto, as questões de gênero tornam-se necessárias no quesito, formação da cidadania, na busca pela mudança das mentalidades e construções das relações, porque está articulada com os ideais de respeito, direitos e deveres que são indispensáveis para uma convivência harmônica em sociedade. Desta forma, a escola se destaca como um espaço onde se é preciso propagar e incentivar tais ideais como também a convivência com as diferenças em suas pluralidades, entendendo que na concepção de cidadão/ã, o ser humano possui uma série de direitos que colocam todos independentemente de classe social, raça, identidade de gênero, orientação sexual, cor e etc., na mesma dimensão de igualdade.

Pensar a educação na visão de gênero possibilita discorrer sobre as inúmeras maneiras de ser homem ou de ser mulher, ser homem trans, transmasculino/e, mulher trans, travestis ou não-binários/es, suas identidades construídas dentro de relações recíprocas e, ao mesmo tempo, complexas, sendo preciso levar em consideração as mudanças que ocorrem na produção do gênero ao longo dos distintos momentos históricos, sociais e culturais.

Diversas são as representações sobre ser homens e mulheres para além das identidades binárias cisgêneras/os⁷, e diversos são os papéis, padrões e regras atribuídos aos indivíduos. Nesse sentido, uma sociedade estabelece para seus membros regras e comportamentos em relação as suas expressões de gênero, modos de se relacionar ou de se portar. Por isso, é importante entendermos que na dinâmica do gênero ser masculino ou ser feminina são identidades, constantemente construídas, “elas não são dadas ou acabadas num determinado momento” (Louro, 1999, p. 24-27).

Os aspectos relacionados às construções históricas acerca dos papéis sociais e hierarquias se relacionam com Freire (2005, p. 1) ao apontar que “[...] quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”. Ou seja, vivemos em um sistema opressor e que sem uma educação libertadora, o sonho da pessoa que é oprimida por esse sistema é de segui-lo por meio da posição de opressor. Por isso, por meio da educação deve-se desconstruir os preconceitos, as relações de opressor e as intolerâncias enraizadas nesse sistema. Como aponta bel hooks (2017) é preciso

⁷ Ver mais em Viviane Vergueiro Samakawa, “Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade” (2023).

transgredir as normas de gênero de raça, para pensar gênero se faz necessário também pensar raça, por meio de um olhar interseccional.

Seguindo a pauta sobre a relação histórica e aspectos referente ao oprimido/opressor, indispensável trabalhar gênero no ensino básico visando o aprendizado crítico dos estudantes, contribuindo assim para a formação de cidadãos e cidadãs conscientes e críticos para lidarem melhor com as diferenças, incluindo e acolhendo-as numa sociedade mais justa e igualitária para todas. Nesse prisma, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, os temas transversais apontam que:

A educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. Com isso o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e que novos temas sempre podem ser incluídos. O conjunto de temas aqui proposto – Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo – recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático. (PCN, 1998, p. 25). Ainda segundo os PCNs (1998, p. 26) “por envolverem diversos temas sociais, os temas transversais têm natureza diferente das áreas convencionais, pois, abordam e ratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, em seu cotidiano”.

Portanto, o trabalho com temas como gênero e sexualidade se encaixa nos temas transversais, precisamente em áreas como saúde, pluralidade cultural e orientação sexual, pois, são assuntos que envolvem a saúde mental, física e social dos sujeitos, e se referem também a pluralidade existente na sociedade, na cultura e logicamente são assuntos que dialogam com a identidade e orientação sexual dos indivíduos.

Dessa forma, as escolas devem conhecer a importância que esses debates exercem tanto no meio social quanto no meio escolar, para que o ensino possa ser de fato, uma ferramenta de inclusão e acolhimento da diversidade. Afinal, gênero e sexualidade representam temas transversais, pois, são temas que afeta o micro e macroestruturas. São assuntos que envolvem não apenas indivíduos, mas toda sociedade, pois, diz respeito às relações sociais e políticas.

Dessa maneira, é fundamental a busca por uma sociedade que acolha e respeite a diversidade. Sobre as temáticas que envolvem diversidade na atualidade, de acordo com o siteda Secretaria de Educação do Estado do Ceará:

As temáticas da diversidade e inclusão na educação vêm adquirindo cada vez maior visibilidade, suscitando discussões e reflexões da grande mídia às redes sociais, dos movimentos sociais às salas de aula”. Relações étnico-raciais, diversidade sexual, questões de gênero, pluralismo religioso, relações geracionais, culturais, infantis e juvenis são temas que provocam diversas reações, assim como geram iniciativas e orientações a serem praticadas numa perspectiva de afirmação democrática, respeito mútuo, aceitação da diferença e construção de uma sociedade em que todos e todas possam ser plenamente cidadãos e cidadãs (SEDUC, 2015, p. 1).

Nesse contexto, com vistas ao respeito e tolerância à diversidade, formulação e implementação de políticas públicas voltadas para a valorização das diferenças, diversidade, promoção da educação inclusiva e Direitos Humanos, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará, instituiu na estrutura organizacional da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem – CODEA, a área da Diversidade e Inclusão Educacional.

A CODEA estabelece em suas diretrizes e políticas a valorização e conscientização sobre a importância do respeito às diferenças e diversidade na sociedade, na cultura. Além disso, é um órgão que define em seus objetivos, a indispensabilidade de fortalecer um ambiente escolar com base no respeito, na equidade, na compreensão e respeito com as diversidades étnicas, raciais, de gênero, sexualidade, geracional. A CODEA também ressalta a importância de garantir um contexto escolar com igualdade, justiça tanto em seu acesso, como em suas relações, sendo a escola nesse sentido, um ambiente de respeito, inclusão, equidade e paz.

Sobre o desenvolvimento das práticas e objetivos apresentados na citação, compreende-se que apesar da relevância e os impactos que os estudos de gênero possibilitam, os docentes podem não trabalharem tais assuntos devido às questões burocráticas como, por exemplo: seguir o conteúdo programado, o cronograma, a preparação de alunos para provas internas e externas. Além disso, aspectos socioculturais como medo de sofrer represálias, gerar incômodos, conflitos internos ou externos com a família, comunidade e com autoridades políticas, são fatores que podem influenciar por meio do silenciamento, intimidação e medo de explanar debates sobre temáticas de gênero. Com o avanço da extrema-direita e das ideias “da escola sem partido” (Lessa, 2019), os ataques a democracia tem sido contantes (Nascimento, 2024).

Por uma abordagem de gênero

Os estudos transfeministas aponta o debate sobre gênero como um campo em construção, envolvendo múltiplos interesses e debates de relações de poder. Questionando e desestabilizando as relações binárias de gênero, ser homem e mulher cisgênera, promovendo romper com discursos universalistas sobre gênero. Assim, segundo Jaqueline Gomes de Jesus (2015) e Leticia Nascimento (2021) apontam tanto o sexo como o gênero se produz e se performa. “O conceito de gênero – qualquer que seja – é formado por meio de estereótipos de gênero engendrados precocemente (Jesus, 2015, p. 26).

Segundo Scott (1990, p. 86) gênero “[...] é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”, ou seja, é visto a partir da construção social, não é um conceito conclusivo pois:

O gênero define-se em papéis, comportamentos, atividades e atributos de uma sociedade em determinado momento, considerando os papéis apropriados para homens e mulheres: os atributos sociais e oportunidades associados ao ser homem ou mulher e às relações entre mulheres e homens (Marçal, 2019, p. 1).

Conforme apresentado, esses atributos, oportunidades e relações são socialmente construídos e aprendidos por meio de processos de socialização. O autor prossegue ponderando que são específicos de um contexto e um tempo, e são mutáveis. O gênero determina o que é esperado, permitido e valorizado em uma mulher ou em um homem. Portanto, gênero representa uma espécie de papel, de função social, o qual carrega junto estereótipos socialmente estabelecidos.

É perceptível que a categoria gênero não se limita ao sexo biológico, sendo essa categoria historicamente construída em raízes sociais. Sendo que outro ponto observado é que gênero se relaciona com papéis, comportamentos, discursos, atribuições que foram ao longo da história da sociedade e da cultura imposta ao sexo masculino e sexo feminino.

Ademais, ao se debruçar sobre esse assunto, também é perceptível que conceituar e compreender gênero exige pensá-lo dentro de um contexto político, histórico e social, pois, essa categoria está situada em contextos de tempo e ação, e como bem aponta Marçal (2019), é um conceito mutável, pois, se modifica e sofre influência das interações e transformações, devidas do tempo, espaço, cultura e sociedade.

Nessa direção, compreende-se que “pensar o gênero também como construção social e cultural (Nascimento, 2021) permite ver a diversidade de formas de manifestar a feminilidade e a masculinidade. Faz perceber que podemos transitar entre os estereótipos do masculino e do feminino em momentos nos quais somos mais sensíveis” (Casagrande; Tortato, 2016, p. 27).

Nesse contexto, se enfatiza que a inclusão e trabalho contínuo com os estudos de gênero é de suma importância no campo educacional, pois, é indiscutível que primeiramente a escola apresenta sua função social, tendo o papel de incentivar e formar sujeitos críticos, tolerantes, com princípios e ações cidadãs e humanistas.

Ademais, a escola também tem o papel de trabalhar assuntos de cunho político, social e cultural, pois há diversos assuntos que além de se caracterizarem como transversais, permeiam a realidade social dos discentes. Nesse sentido, é inegável que o preconceito, papéis de gênero, sexualidade e violência de gênero, são problemáticas presentes na realidade dos estudantes. Sendo assim, não há razões para a escola se isentar dessas responsabilidades.

Análise sobre gênero nas diretrizes educacionais

Gestos (2017, p. 15) tece declarações acerca da importância da educação, especialmente do impacto da educação escolar sobre assuntos como gênero, onde:

A educação é apontada como a estratégia mais eficaz para promover a equidade de gênero, as iniciativas legislativas nas três esferas têm eliminado a discussão dos temas gênero e diversidade sexual do espaço escolar, alguns dos quais responsabiliza criminalmente professoras (es) que o façam. Em abril deste ano, o Ministério da Educação, por iniciativa própria, eliminou os termos identidade de gênero e orientação sexual da Base Nacional Comum Curricular. A educação pode ser uma excelente estratégia para a promoção de equidade de gênero, no entanto, ocorre que há medidas de cunho arbitrárias que visam à extinção da utilização de termos como identidade de gênero e orientação sexual no âmbito educacional, sendo também observável que há uma tentativa de responsabilizar de forma criminal docentes que levem essas discussões para o espaço de sala de aula. Pode-se citar como exemplo, as medidas do governo federal, entre os anos de 2017 a 2022, como a eliminação de termos como orientação sexual e identidade de gênero da BNCC e do ambiente escolar, essa ação demonstra uma posição contrária à diversidade pluralidade por parte do governo federal.

Em concordância com Gestos, Brito (2016, p. 1) reforça a importância e as implicações positivas que os estudos e reflexão sobre gênero na escola tende a propiciar:

A escola é um espaço não só para ensinar letras e números, mas também para promover cidadania e, nesse sentido, deve ser espaço democrático e inclusivo, onde estudantes aprenderão que é possível o convívio com a diferença longe da violência e opressão. Uma escola que promova a igualdade de gênero não é uma escola que ensina crianças e adolescentes a serem gays ou que ensinam sexo de maneira inapropriada para as diferentes faixas etárias. É espaço pedagógico no qual se aprende que sexo é muito mais que natureza ou biologia, é também regime político da vida. Por isso acreditamos que a escola é lugar para o ensino do respeito mútuo. Isso não significa que a escola disputará com a casa ou a igreja – há valores morais que aprendemos e ensinamos em nossa vida privada. Mas é principalmente na escola que convivemos pela primeira vez com os diferentes de nós: as crianças verão que há diferentes cores, religiões e modos de se apresentar no mundo. Uma escola que promova igualdade de gênero será também espaço para todos e todas e, quem sabe em um futuro bonito, terá a potência de formar uma sociedade livre do ódio, violência ou perseguição.

Pontua-se que a escola é um local onde deve ser ensinado o exercício da cidadania, respeito às diversidades. Justamente por lançar tal olhar, é que se percebe a inclusão desses assuntos e sua legitimação nos documentos voltados para as diretrizes educacionais para que assim a escola seja pensada além do letramento e se comprometa também com a formação social e exercício da cidadania.

Nesse sentido, é de suma importância destacar o que os documentos como LDB, PNE, CF/88 e BNCC expressam acerca da discussão de gênero no contexto educacional, pois, a partir da análise desses documentos, se pode ampliar o debate sobre o tema gênero no âmbito educacional pela análise do texto constitucional de 1988, pois, a CF/88 é o documento jurídico mais relevante de um país democrático. Dessa forma, o texto constitucional assegura em seu Art. 3º que um dos objetivos centrais do Brasil republicano e constitucional é a promoção “do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 2017, p. 1).

No que se refere à educação, a referida constituição mais precisamente seu artigo 205 aponta a educação como sendo direito de todos e dever do Estado e da família. O texto constitucional também expressa que “a educação escolar será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2017, p. 1).

É possível observar que a constituição defende que a educação escolar seja construída em princípios que promovam a igualdade entre os sujeitos, igualdade de condições, que seja um ensino que estimule o respeito, tolerância, pluralidade de ideias, concepções, que incentive a liberdade de expressão, ideias, aprender, ensinar.

Em diálogo com a CF/88, a LDB expressa em seu Art.3 os princípios que a educação escolar deve ser constituída:

- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar;
- gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- garantia de padrão de qualidade;
- valorização da experiência extra-escolar;
- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- consideração com a diversidade étnico-racial (Brasil, 1996, p. 1).

Percebe-se a preocupação da LDB enquanto Lei de Diretrizes em estabelecer garantias como: igualdade de condições, especialmente nos aspectos de acesso e permanência dos discentes na escola; liberdade para aprender, lecionar, fazer pesquisa, divulgar elementos como cultura, arte, conhecimento. Além disso, a LDB garante o pluralismo de ideias e concepções no contexto escolar, o respeito, a tolerância, gratuidade do ensino público, gestão democrática e participativa no ensino público, além de assegurar o respeito à diversidade étnica e racial, etc.

Em paralelo a LDB, o PNE também dispõe informações relevantes sobre os princípios e objetivos que devem nortear a educação nacional como a superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. Além de estabelecer como uma das diretrizes da educação escolar a "promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental" (Brasil, 2014, p. 1).

O PNE dentre outros aspectos, também defende o acompanhamento e combate no ambiente escolar de casos relacionados à discriminação, preconceitos ou violências, tendo como objetivo também, a prevenção de problemáticas como evasão escolar que em alguns casos decorrem de preconceito ou discriminação, implicando em busca de uma rede de proteção contra quaisquer formas de exclusão, discriminação e violência (Brasil, 2014).

Além da LDB e PNE, a BNCC contempla em seu conteúdo, habilidades, competências e temas transversais que devem ser trabalhados junto aos estudantes. Na área de ciências da natureza são orientados conhecimentos, informações e esclarecimentos para os estudantes acerca de assuntos relacionados à saúde, corpo, sexualidade, doenças e gravidez. De acordo com o documento normativo:

Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira. Pretende-se que os estudantes, ao terminarem o Ensino Fundamental, estejam aptos a compreender a organização e o funcionamento de seu corpo, assim como interpretar as modificações físicas e emocionais que acompanham a adolescência e a reconhecer o impacto que elas podem ter na autoestima e na segurança do seu próprio corpo. É também fundamental que tenham condições de assumir o protagonismo na escolha de posicionamentos que representem autocuidado com seu corpo e respeito com o corpo do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva. Além disso, os estudantes devem ser capazes de compreender o papel do Estado e das políticas públicas (campanhas de vacinação, programas de atendimento à saúde da família e da comunidade, investimento em pesquisa, campanhas de esclarecimento sobre doenças e vetores, entre outros) no desenvolvimento de condições propícias à saúde (Brasil, 2017, p. 325).

A BNCC contempla diversos assuntos e conhecimentos de extrema relevância, dando destaque a temas como: reprodução, sexualidade humana, saúde, saneamento básico, alimentação saudável, corporeidade, autoestima, segurança, autocuidado, saúde física, mental, sexual, inteligência emocional, políticas públicas, responsabilidades do poder estatal, saúde da família da comunidade, pesquisa científica, doenças, etc. Dessa forma, a leitura e assimilação das orientações, temas transversais, competências, habilidades, temas que a BNCC contempla em seu documento é de suma importância, especialmente para os profissionais da educação e atores sociais que compõem a escola.

Os aspectos apresentados distribuem-se em outras áreas como, por exemplo, observa-se também no currículo da área de Educação Física, onde a BNCC orienta que o professor do componente curricular tenha como alguns de seus objetivos:

Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas. 5. Identificar as formas de produção

de preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes (Brasil, 2017, p. 221).

A BNCC também tece mais colocações acerca dos princípios, objetivos e temas transversais que devem estar presentes na construção do ensino nas escolas brasileiras:

Nesse contexto, a BNCC afirma de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2017, p. 1).

Tendo em vista as informações expressas em relação à LDB, BNCC, PNE e CF/88 em relação ao trabalho com gênero e sexualidade na educação, o que se verifica é que os documentos supracitados não restringem, tampouco inibem o trabalho com esses temas, sendo visível também que os documentos mencionados ressaltam a importância de explicar esses temas com os estudantes como forma de prevenção e combate aos preconceitos, discriminações, violências e exclusões dentro do âmbito escolar além de prepara-los para as diferenças, saúde e autocuidados.

As escolas brasileiras foram construídas sob a base da heteronormatividade. Mesmo com a Constituição Federal de 1988 a sociedade brasileira não conseguiu inserir no espaço escolar um currículo voltado para discussões de gênero e sexualidade. Sabe-se dos avanços, entre eles LDB (1996), PCNS (1997) Lei Maria da Penha (2003) etc., contudo muitos entraves tem aparecido desde do surgimento do Projeto Escola sem Partido em 2004. Mesmo derrotado na época, tem aparecido feito uma sombra nefasta nos corredores das escolas. A busca excessiva pela aprovação desse projeto tem ameaçado um currículo plural, pautado na diversidade, respeito e equidade. O que tem por traz da Escola sem partido (Lessa, 2019) é o neoconservadorismo de um partido único, a heteronormativa e a cisgeneridade, a família “tradicional brasileira”, que inferioriza os corpos e com padrões sociais pré-estabelecidos de gênero e sexo.

Em face do exposto, constata-se que os documentos analisados defendem que o trabalho com essas temáticas dentro do campo educacional pode implicar na construção de uma educação pautada em princípios democráticos, humanistas, e de respeito e tolerância.

Considerações finais

Ao longo do texto, apresentamos a necessidade da inserção da categoria gênero no ambiente escolar, haja vista que, gênero assim como sexualidade, são assuntos que atravessam a realidade dos estudantes, sendo também temas que compõem a identidade humana. Além de compor a formação dos seres humanos, essas categorias dizem respeito às relações humanas, sociais, tendo também implicações sobre a existência, direitos, saúde e a forma como determinados segmentos sociais são tratados de forma discriminatória, violenta e tendo seus direitos violados, desprezado por parte da sociedade.

É importante ressaltar que assuntos como gênero, sexualidade acompanham o desenvolvimento humano e possui impactos em campos como a cultura, sociedade e política. Sendo essencial destacar que esses temas também sofrem efeitos desses elementos ao longo do tempo, sendo concebidos a partir de uma ótica repressora ou livre, isso, depende de como a cultura, sociedade e política se posicionam diante desses temas.

Além disso, os resultados encontrados também apontam que o trabalho com gênero demonstra ser uma atividade desafiadora e árdua para os docentes, visto que, com um avanço de uma onda conservadora nos últimos dez anos se observa uma rejeição por parte de uma parcela da sociedade e da família no que se refere à inclusão e trabalho com temas como: sexualidade, gênero, discriminação, igualdade de gênero no contexto escolar. Apontamos também que os documentos analisados foram construídos com base em tensionamentos da época, assim, criam limites sobre o debate do tema.

Observamos que além da rejeição por parte de uma parcela significativa da comunidade e de arranjos familiares, há também por parte de alguns governos de espectro mais conservador ou de extrema direita, uma resistência no sentido de não aceitar que docentes trabalhem essas temáticas na educação escolar, sendo também observado que há um baixo investimento e incentivo que assuntos de cunho político, social, cultural e histórico sejam contemplados no dia a dia das salas de aulas.

Ao longo da análise os documentos como LDB, PNE, BNCC e CF/88 não fazem oposição à inclusão, contudo não mencionam a categoria gênero em seu texto. Por outro lado, deixam em aberto as possibilidades de trabalho contínuo com os temas de sexualidade e gênero no contexto escolar. Os documentos são explícitos e enfáticos em se oporem a quaisquer formas de discriminação, preconceito, estigma, violência e opressão, sejam defensores da diversidade, pluralidade, liberdade, direitos, respeito e tolerância dentro e fora do âmbito escolar.

O que ocorre muitas vezes em que uma parte das famílias, comunidades e governos são contrárias à discussão e explanação desses temas no campo educacional, pois, acreditam que esses assuntos podem acarretar impactos negativos para crianças e jovens, o que não tem base científica, pois, a pluralidade de ideias, a diversidade dos seres humanos e a tolerância com as diferenças têm efeitos na maioria das vezes positivos para a sociedade e as relações humanas.

Em relação à aversão e ausência de apoio de líderes, governos ultraconservadores no trabalho como assuntos como sexualidade e gênero, é importante pontuar que isso colabora para que haja o fortalecimento de sentimentos como medo, receio, vergonha e tensão por parte dos docentes em explorar essas temáticas, assuntos que atravessados por tabus, inverdades e desconhecimento ao longo da história da humanidade.

Sendo comum que esses assuntos mencionados não sejam abordados ou quando são, eles não recebem uma explanação adequada, profunda e com uma percepção crítica e reflexiva. Ou seja, nas circunstâncias que esses temas são explanados, há uma abordagem superficial, sem informações verdadeiras ou até preconceituosas e cheia de estigmas.

Com isso, vê-se a necessidade de investimento na formação dos professores, na aquisição de materiais e espaços adequados para a abordagem desses assuntos em sala de aula. Além disso, são essenciais metodologias para atrair atenção dos discentes e que sanem as dúvidas, preconceitos e desconhecimento dos estudantes. É importante apresentar que os estudos de gênero no contexto de ensino e aprendizado contribuem para a formação de uma educação com base mais inclusiva, diversificada, tolerante, democrática e cidadã.

Portanto, é indispensável que na elaboração, revisão do currículo, das salas, dos objetivos do ensino e aprendizado seja (re) avaliada as estratégias, materiais, conteúdos e didáticas para que a abordagem com assuntos como gênero, por exemplo, seja feita de forma adequada, bem embasada, coerente, informativa e eficiente.

Nessa acepção, buscamos discutir um breve entendimento do conceito de gênero, a importância de se trabalhar esse assunto dentro da sala de aula, além disso, abordar os desafios da inserção da temática em ambiente escolar, sendo também ressaltados os impactos possibilitados pelo assunto e sua relação com a construção de uma escola cidadã, humanista e diversificada. Há diversos empecilhos como: tabus, preconceitos, falta de investimento, ausência de formação adequada dos docentes, que impede o trabalho eficiente e contundente desses assuntos no contexto de ensino e aprendizado. Esses problemas muitas vezes são intencionais, pois, muitas vezes governos de viés mais conservador são opositores dessas temáticas no campo educacional.

Referências

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 18 dez. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 13 out. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 nov. 2021.
- BRASIL. **Plano Nacional da Educação**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2021.
- BRITO, L. Por que falar de gênero nas escolas? **Justificando**, 2016. Disponível em: <http://www.justificando.com/2016/07/22/por-que-falar-de-genero-nas-escolas/>. Acesso em: 12 set. 2021.
- CASAGRANDE, Lindamir Salete. TORTATO, Cíntia Souza Batista. **Igualdade de gênero e diversidade sexual no ambiente escolar: uma busca permanente**. IN: CASAGRANDE, Lindamir Salete. LUZ, Nanci Stancki da (org.). Entrelaçando gênero e diversidade: enfoques para educação. Curitiba: UTFPR, 2016. pp.21-58.
- CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). **Diversidade e Inclusão Educacional**. [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/diversidade-e-inclusao-educacional/>. Acesso em: 12 nov. 2021.
- FELIPE, J. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Rev. ProPosições**, [S. l.], v. 18, n. 2, maio/ago. 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GESTOS. Soropositividade, Comunicação e Gênero. Relatório Luz do Grupo de Trabalho da Sociedade Civil para Agenda 2030. **Brasil na Agenda 2030**, 2017. Disponível em: <http://brasilnaagenda2030.org>. Acesso em: 13 nov. 2021.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fonte, 2017.

JESUS, J. G. de. **Transfeminismo: teorias e práticas**. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

LEAL, N. C.; ZOCCAL, S. I. L.; SABA, M. Questão de gênero no contexto a escolar. **Leopoldianum**, [S. l.], ano 43, n. 121, 2017.

LESSA, S. **Escola sem partido e sociedade sem ideologias**. Maceió: Coletivo Veredas, 2019.

LOURO, G. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Revista em Educação**, n. 46, p. 201-206, dez. 2007.

LOURO, G. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MARÇAL, L. Igualdade de gênero no ambiente escolar. **Revista Educação Pública**, [S. l.], v. 19, n. 21, 17 set. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/21/igualdade-de-genero-no-ambiente-escolar>. Acesso em: 15 out. 2021.

MEDEIROS, L.; MORAES, I. Gênero: você entende o que significa? **Politize**, 2021. Disponível em: <https://www.politize.com.br/vamos-falar-sobre-genero/>. Acesso em: 13 set, 2021.

NASCIMENTO, A. C. do. **Travestis em todos os lugares: resistências, alianças e ativismo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Metanoia, 2024.

NASCIMENTO, A. C.; SILVA, E. S. V. S. Teorias da conspiração antigênero e transfobia: uma etnografia sobre a atuação do Deputado Nikolas Ferreira (PL). In: NASCIMENTO, A. C. (org). **Epistemologias decoloniais, interseccionalidade e transfeminismos: raça, gênero, classe, território e marcadores sociais da diferença**. Foz do Iguaçu: CLAEC e-Books, 2024. p. 8-25.

NASCIMENTO, L. C. P. do. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaira, 2021.

NOGUEIRA, L. **Travestis na escola: Assujeitamento e resistência à ordem normativa**. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

PORTO, J. dos S. Currículo, gênero e sexualidade: uma análise sobre as práticas discursivas e não-discursivas que reforçam posições de gênero e sexualidade na escola. **RELACult**, Foz do Iguaçu, v. 5, n. 4, 2019.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, 1995.

SILVA, D. de P. M. da. Superando as desigualdades de gênero: o papel da escola. **Revista Gênero, Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero - Nuteg**, Niterói, v. 8, n. 1, 2007.

SIMAKAWA, V. V. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade**. Salvador: Edufba, 2023.

“Me gritaram negra! Mas não retrocedi, cheguei à universidade”: ponderações antropológicas sobre mulheres negras e o acesso e permanência na educação superior

Ana Paula Fonseca Braga*

Introdução

Durante muito tempo em minha vida, me questioneei sobre o fato de não conseguir avançar na pós-graduação após cursar com muitas dificuldades o ensino superior, e confesso que muitas vezes me senti culpada, achando que não era boa o suficiente e que os que tinham conseguido estavam mais preparados. Além disso, o fato de ser mãe solo e ter que trabalhar para conseguir sustento e tantas outras dificuldades me deixava sem forças. No entanto, passados muitos anos, e tendo então recuperado dentro de mim a vontade de tentar novamente cursar um mestrado e finalmente obter êxito, pude entender o sistema estrutural racista presente no Brasil que não deseja que nós, pessoas negras, cheguemos à universidade. Entendo que “(...) o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática” (Almeida, 2019, p. 33).

Todas as horas de leituras durante o curso e o encontro com minhas interlocutoras me fizeram perceber, enquanto mulher negra, de uma vez por todas que a culpa não é nossa, não se trata de ser menos ou mais “inteligente”, o fato é que a discussão é bem mais profunda e envolve um sistema de privilégios presente num país historicamente colonialista e racista. Assim, é possível ver que “a discriminação racial remete assim para um tratamento desigual e desfavorável de indivíduos, tendo em conta as suas origens raciais” (Mendes, 2012, p. 117).

* Doutoranda em Ensino- Universidade Federal de Alagoas e Mestra em Antropologia Social pela Universidade Federal do Ceará, Bolsista da Fundação de Amparo a Pesquisa de Alagoas. E-mail braganapaula7@gmail.com

Nesse sentido, penso sobre a importância das cotas raciais para que, enquanto pessoas negras possamos adentrar nesses espaços nos quais a branquitude permaneceu desde o início da história do país, tendo em mente que a “branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo” (Cardoso, 2010, p. 611).

Como lembram Nierotka e Trevisol (2019), a elitização é um dos traços presentes no ensino superior e revela marcas de colonização, escravização e desigualdade racial. Nesse contexto, tornam-se fundamentais as ações afirmativas como as cotas raciais como forma de democratizar o acesso à educação superior por parte da população negra. É importante evidenciar que o que temos hoje em relação às cotas raciais não nos foi dado de graça; pelo contrário, foi fruto de muita luta travada pela resistência das nossas irmãs e irmãos negros.

Considero que acessar esse espaço é ocupar lugar de fala dentro de uma perspectiva decolonial, como mulher negra, periférica, vinda das margens. Para mim, é a oportunidade de fazer uma antropologia engajada, caminhando com minhas irmãs mulheres negras que acessaram o ensino superior, como pesquisadora *insider*, ou seja, que faz parte do grupo estudado e se vale desta condição “de dentro” na escrita etnográfica. Nesse sentido:

A produção científica dos negros desses países do nosso continente tem se caracterizado pelo avanço, autonomia, inovação, diversificação e credibilidade nacional e internacional; o que nos remete a um espírito de profunda determinação, dados os obstáculos impostos pelo racismo dominante. Mas, como já disse antes, é justamente a consciência objetiva desse racismo sem disfarces e o conhecimento direto de suas práticas cruéis que despertam esse empenho, no sentido de resgate e afirmação da humanidade e competência de todo um grupo étnico considerado "inferior". A dureza dos sistemas fez com que a comunidade negra se unisse a lutasse, em diferentes níveis, contra todas as formas de opressão racista (Gonzalez, 1998, p. 74).

É fundamental percebermos que o debate gira em torno de algo que é um direito nosso assegurado pelas leis vigentes. Durante séculos nossos ancestrais foram escravizados e atualmente somos sujeitos a uma situação de exclusão e desigualdade social, portanto, cada vez que uma mulher negra chega à universidade, ela quebra um padrão presente na lógica hegemônica da branquitude. No entanto, pergunto: Conseguirão elas conquistar mais espaços de direitos na sociedade brasileira? Como o

acesso à educação superior através da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira- UNILAB impactou a vida de jovens mulheres negras, sendo capaz de despertar o seu olhar para o Estado a partir dos corpos femininos? Adentremos, então, em alguns trechos de suas narrativas¹ na tentativa de identificar tensionamentos e reposicionamentos em suas lutas e vidas cotidianas.

O que não nos disseram: sobre acesso e permanência

Naquela tarde, quando ouvi Zuri com sua voz abafada e emocionada falando do significado de chegar à universidade e sobre a constante luta para permanecer, confesso que também me emocionei e tive que me segurar para conter as lágrimas. Seu relato me fez pensar o quanto precisamos ser fortes, e o quanto somos cobradas: “nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis” (Carneiro, 2021, p. 1).

O acesso à educação superior é muito importante. Como falei, eu só acessei o ensino superior por conta dessas políticas de acesso, como as cotas. O acesso ao ensino superior é como sair do espaço de impotência e abrir os olhos pra sua força, e isso acontece através das políticas públicas. Pra mim, como mulher negra, acessar e ficar no ensino superior é como, todos os dias, me afirmar e lutar pelos meus objetivos. Eu olho pra mim e eu tenho 28 anos e às vezes me pergunto: Meu Deus, como eu consegui chegar à universidade? Como? Sinto como se eu matasse um leão por dia, é como se nunca fosse suficiente. Parece que ainda não é suficiente, aí parece que a linha de chegada tá, lá, sempre tá mais longe. Parece que, para a mulher negra, nunca é suficiente em nossa sociedade. Sei que muitas não chegarão aqui e isso me deixa triste (Zuri, diálogo realizado em 06/03/2021).

Zuri, jovem estudante de pedagogia na UNILAB, mulher negra cis, solteira e sem filhos, vinha de uma família com pai alcoólatra e mãe empregada doméstica, sendo a primeira de seis irmãos a chegar à universidade. Sempre estudou em escola pública e foi na universidade através do contato com a literatura, em especial Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, que se reconheceu enquanto mulher negra. Ela ainda acrescentou:

¹ Os trechos destacados a seguir compõem os relatos das interlocutoras desta pesquisa e podem ser encontrados em Braga (2021).

Na minha realidade de início, ter que trabalhar e estudar era muito difícil, pois atrapalhava muito meu rendimento. Quando consegui o auxílio e pude deixar de trabalhar o dia todo, melhorou. Hoje voltei a trabalhar e estou cursando ainda Pedagogia, e a minha realidade ainda é de estudante que trabalha e eu não consigo focar tanto em estudar. Agora com a pandemia, eu não consigo focar tanto nesse ensino à distância, essa vivência na universidade faz muita falta. Não tenho conseguido me adaptar a esse ensino. Acho que a maior dificuldade também é me ver numa família com um pai alcoólatra, né, não era bem estruturada, então convivi na minha infância com alcoolismo e todos esses problemas de pressão psicológica, ainda mexe comigo, isso eu sinto que foi muito forte. Às vezes dá desânimo, mas lembro da minha mãe, né, ela sempre desejou pra mim um futuro melhor. Aí continuo (Zuri, diálogo realizado em 06/03/2021).

Outra de minhas interlocutoras foi Jendayi, estudante de Administração, mãe de uma menina e casada com um estudante internacional, que, vinda de escola pública, também chegou à universidade através das cotas. Durante a escuta de sua história de vida, foi possível desvelar o quanto conciliar trabalho e gravidez lhe causou um profundo desânimo e tristeza, com o agravante da falta de apoio por parte de alguns professores, por pouco não desistindo da graduação, chegando até a parar por um tempo. É notório que existe uma tendência de “responsabilizar o indivíduo pelo próprio fracasso diante de um cenário de precariedade no sistema de educação” (Almeida, 2019, p. 101). Escutei atentamente sua fala sobre permanecer na universidade:

Eu falo que a minha permanência na universidade tem duas partes, antes da Amanda e depois da Amanda, porque eu engravidei ainda na universidade e foi complicado porque depois que uma mulher negra mãe engravida na universidade, é assim, a empatia dos professores com a gente é zero, eles mudam de acordo com o tom da nossa pele. E então eu fiquei assim até um período, que até é difícil falar disso porque eu tive ansiedade e tudo mais por conta de perseguição de alguns dos meus professores me reprovando. Porque eu tive uma gravidez de risco, não consegui ficar tanto em sala durante muito tempo, e eu fui reprovada em muitas disciplinas porque eu não conseguia ficar lá por questão de saúde. E daí eu resolvi parar porque eu estava me desgastando muito, pra não me desgastar mentalmente e afetar minha filha tive que parar. Depois voltei e tive que correr atrás para recuperar as reprovações (Jendayi, diálogo realizado em 23/03/2021).

Volto novamente à questão da necessidade de ter força para que se possa acessar e permanecer na universidade. Para as mulheres negras, essa necessidade produz um profundo desgaste no seu emocional, e sobre os limites impostos a mulheres negras na nossa sociedade, Jendayi acrescenta: “Parece que dizem, “é aqui que é o seu lugar”, era

como se as pessoas tivessem definido que o lugar para a mulher negra tem limite é até aqui” (Jendayi, diálogo realizado em 23/03/2021). Sobre a forma como as pessoas negras são tratadas em nossa sociedade, “já é passada a hora de essa mesma sociedade reverter esse quadro e construir estratégias de discriminação positiva, ou seja, ações afirmativas” (Gomes, 2002, p. 4).

A gente sofre esse racismo e a gente sofre por conta do inglês e outras línguas, dentro do ensino público ele não é muito comum e a gente ficava com muita dificuldade. Era uma das maiores das dificuldades que a gente passava dentro da administração pública. Que era o professor que chegava com uma linguagem muito americanizada, algumas coisas que eu nunca tinha tido contato e coisas que poderiam ser ditos pra facilitar o nosso aprendizado não eram feitas. E aí a gente ficava assim, e quando a gente tentava trazer o assunto pras nossas vivências era cortada, era exagero, era mimimi de gente preta. Também acho que gente é muito inferiorizada, quando a gente está dentro da sala de aula, se tem um homem falando, que a gente vai falar das nossas vivências, elas são postas em segundo plano, ou se a gente está falando primeiro e um homem alterar a voz, ninguém se importa com aquilo, acha que é o normal. Também dentro do movimento estudantil e em outros locais, eu levei muito nome de agressiva, mas não é isso de ser agressiva, quando eu tava lá as meninas conseguiram ser ouvidas, porque eu nunca tive esse problema de ser tida como pessoa raivosa, eu acho mesmo que as mulheres têm que falar, eu batia na mesa e falava mais alto. Eu sempre foi muito assim de peitar mesmo, mesmo, sabe, eu sofri muito isso dentro da universidade. Dentro desse curso de exatas não existe muito essa discussão de sexismo, mas a gente sempre tinha que ouvir calar e engolir a seco ou pegar uma briga com professor e não vale a pena brigar com professor, a maioria era homens e brancos. Também tenho vários amigos que são de religiões de matriz africana e a gente via esse preconceito com eles, eu via isso de perto, de até eles terem que se limitar as suas roupas nas suas falas até nas suas vivências por conta de professores que eram intolerantes com eles. E a universidade diz que faz alguma coisa, mas ela não faz e quando o aluno denuncia o professor a gente ainda sofre retaliação. Não sei tanto nas humanas, mas, falo por minha área de administração pública, nos cursos de exatas é assim. É como se tivesse uma UNILAB do dia e uma de dia totalmente diferente a noite das humanas. (Jendayi, diálogo realizado em 23/03/2021).

Dentre as interlocutoras ouvidas, trago ainda alguns trechos das narrativas de Adenike, mulher negra cis, quilombola, mãe solo com dois filhos, nascida na comunidade quilombola, hoje com 47 anos, e que chegou à universidade também por cotas após ter passado por uma experiência de câncer e ressignificado várias coisas em sua vida. Antes de adentrar no ensino superior, Adenike sentiu a necessidade de me falar sobre o seu processo de luta para conseguir concluir o ensino médio. A história de Adenike reverbera na caminhada de tantas meninas e mulheres negras vítimas de

trabalho infantil e tantas outras violências presentes na minha sociedade. Dessa forma, “a história de vida é, portanto, uma técnica que capta o que sucede na encruzilhada da vida individual com o social” (Queiroz, 1987, p. 36).

Então era assim, eu estudava dentro da comunidade e fui alfabetizada pela minha mãe, ela foi uma das primeiras professoras quilombolas, era bacana porque quando você estava dentro da própria comunidade que eu não sentia medo das crianças que estavam ali era um espaço que era nossa casa, mas quando a gente sai da escolinha pra outro espaço, a gente já sente impacto e já começa sofrer com o racismo. São várias questões, então escola pra mim nos primeiros anos foi muito ruim exatamente pelos apelidos que eram criados pelos colegas por causa da minha cor e do meu cabelo, eram muitos apelidos. Destroem nossos corpos, né, e aí eu tive que parar de estudar, pois chorava muito. Acho que com uns 10 anos voltei fui trabalhar em casa de família em Quixadá, e aí recebi proposta de estudar e trabalhar: eu cuidava da filha da criatura e à tarde eu ia estudar, ficava muito cansada. Depois de um tempo, fui trabalhar em Fortaleza em uma outra casa, terminei o ensino fundamental, que naquela época era até o oitavo ano, e eu terminei em Fortaleza numa escola no Monte Castelo. Em seguida, eu ingressei no Liceu do Ceará e lá eu terminei ensino médio, sofri muito para terminar e trabalhar ao mesmo tempo. (Adenike, diálogo realizado em 20/03/2021).

Adenike ainda acrescenta em sua narrativa algumas questões relacionadas ao desafio de permanecer na universidade enquanto mulher negra, mãe e quilombola. Na academia, em muitas situações os posicionamentos e falas “[...] funcionam como uma máscara que silencia nossas vozes quando falamos. Eles permitem que o sujeito branco posicione nossos discursos de volta às margens [...]” (Kilomba, 2019, p. 51). Vejamos alguns trechos da fala de Adenike:

É difícil permanecer na universidade, é um desafio muito grande por ti, principalmente você ser mulher, né. E aí você busca sempre estudar, mas você tem que cuidar da casa e dos filhos, das contas, de pensar com o quê que você vai pagar. E nesse período de pandemia ficou bem pior, né, isso pra mim é muito desafiante estar na universidade hoje é, sobretudo, resistência e resiliência. Você precisa pensar que a gente precisa estar nesse espaço, que a gente precisa romper com os muros e em algum momento é muito difícil permanecer, sobretudo nessa conjuntura atual (Adenike, diálogo realizado em 20/03/2021).

Inclusive eu acho que os meninos fizeram um artigo sobre isso, sobre a gente ser visto por alguns professores que olham pra gente estranho, e deixam claro que a gente não tem capacidade cognitiva, que a gente não tem capacidade de estar ali, por ser preto e quilombola. Acham que a gente fala errado, pra estar em alguns cursos nós escutamos muito isso, nós escutamos pessoas que não querem ler porque a professora falava que eles não sabiam ler direito. É muito

complicado. Então esses jovens do quilombo acordavam de madrugada para fazer um percurso muito grande pro ensino médio e tiveram muita dificuldade, isso se reflete na universidade, a gente chega na universidade faltando um monte de conhecimentos e uns professores não entendem, acham que é por ser preto e que preto tem dificuldade de aprender (Adenike, diálogo realizado em 20/03/2021).

É visível no conjunto de narrativas aqui apresentadas o quanto o acesso e a permanência na universidade exigem dessas mulheres uma movimentação de seus corpos no sentido de resistir e lutar contra processos históricos. “Neste sentido, a academia não é um espaço neutro, tampouco um espaço de conhecimento e sabedoria, da ciência e da erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a.” (Kilomba, 2019, p. 52). É interessante pensar sobre a importância da política de cotas para o acesso, mas também é necessário questionar sobre as dores que o corpo negro sofre para permanecer nesse espaço.

Conclusão

Durante a realização da pesquisa foi possível chegar à conclusão de que mesmo diante de todos os desafios postos nas narrativas ora apresentadas, a chegada à universidade marca profundamente as vidas dessas mulheres, sendo primeiramente motivo de conquista, pois todas são as primeiras de suas famílias a chegar ao ensino superior. O acesso, mesmo vindo através das cotas, não foi algo tão fácil, no entanto, o processo de interiorização da universidade foi fator decisivo para que elas pudessem chegar ao ensino superior. Conforme Gomes e Vieira (2013, p. 86), “A UNILAB é parte significativa deste novo movimento, fortemente marcado pela interiorização pelas lutas em prol de políticas afirmativas na educação superior brasileira.”

No conjunto da pesquisa, busquei analisar as trajetórias femininas de mulheres negras a partir do acesso à educação superior e o despertar do seu olhar para o espaço a partir do feminino. No presente trabalho, destaquei pontos relacionados ao acesso e à permanência, porém destaco que ao longo da dissertação completa foi possível chegar à conclusão de que a universidade marca de forma decisiva a vida dessas mulheres, fazendo com que elas assumam a força da sua ancestralidade e se dediquem ao feminismo negro como ativistas, sendo capazes de refletir e discutir com profunda propriedade questões sociais, culturais, políticas e econômicas que afetam a vida da população negra e geram uma precarização da vida (Braga, 2021).

Hoje mais do que nunca é necessário que levantemos nossas vozes contra o racismo e a violência de gênero, visto que ser mulher negra é trazer em seu corpo os

marcadores de gênero e raça. É exatamente ocupar seu lugar de fala, o que cada interlocutora faz ao ousar dizer, mesmo diante de tantas situações, que a universidade é o seu lugar e que temos direito de estar nesse espaço. É relevante entender “[...] onde estão sendo abertas as fissuras que avançam, hoje, desarticulando a colonialidade do poder, e como podemos falar delas?” (Segato, 2012, p. 106).

Dessa forma, entendo que as cotas raciais são fundamentais para que nós pessoas negras possamos adentrar nessa brecha que visa desarticular o poder colonial. Percebo que a presença de discentes e docentes negros na universidade corrobora gerando “[...] impactos ideológicos e econômicos, pois, ainda que timidamente, tende a alterar a percepção que se tem sobre a divisão social do trabalho e a política salarial” (Almeida, 2019, p. 101). “Agora é a vez de vocês imaginarem um futuro mais humano – um futuro de justiça, igualdade e paz” (Davis, 2017, p. 146).

Concluo com o sentimento de que fazer antropologia é ir ao encontro do outro, desvelando contextos e tecendo significados, num esvaziar-se de si para “[...] comparar aquele tempo ao de agora, o antes e o depois, descrever como a vida costumava ser, e aquilo em que ela se tornou desde então” (Geertz, 2012, p. 09). Assim, é possível ver que “[...] a escrita é uma forma de evocar a voz, ou vozes, nas nossas cabeças que falam por si mesmas por meio da gente, e essa é a ideia xamânica, se quiser, de que há uma força fora de você” (Taussig, 2020, p. 10). Nesse sentido, foi extremamente gratificante caminhar junto de minhas irmãs, interlocutoras negras, trazendo suas falas sobre trajetórias na educação superior. As perguntas que persistem são: Até quando precisaremos colocar tanta “força” para acessar e permanecer na educação superior? Como será o futuro das nossas que ainda estão por vir?

Referências

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRAGA, A. P. F. **Mulheres Negras e Resistência**: Uma análise Antropológica de narrativas sobre o acesso a educação superior em Redenção-CE. 2021. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB. Redenção-CE, 2021.

CARDOSO, L. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Rev. latinoam. cienc. soc. niñezjuv** [online], [S. l.], v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010.

CARNEIRO, S. Enegrecer o Feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de Gênero. **NEABI**, 2011. Disponível em: http://www.unicap.br/neabi/?page_id=137. Acesso em: 17 jan. 2021.

Educação, desafios e possibilidades: reflexões entre o fazer e transformar

“Me gritaram negra! Mas não retrocedi, cheguei à universidade”: ponderações antropológicas sobre mulheres negras e o acesso e permanência na educação superior

DOI: 10.23899/9786589284635.2

DAVIS, A. **Mulheres, Cultura e Política**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2017.

GEERTZ, C. **Atrás dos Fatos**. Dois Países, Quatro Décadas, Um Antropólogo. Tradução de Denise Jardim Duarte. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOMES, N. L. Educação e Identidade Negra. **Aletria – Revista de Estudos de Literatura**, [S. l.], v. 9, p. 38-47, 2002.

GOMES, N.; VIEIRA, S. L. Construindo uma ponte Brasil-África: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Luso Afro-brasileira (UNILAB). **Revista Lusófona de Educação**, [S. l.], v. 24, 2013. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4178>. Acesso em: 20 jan. 2020.

GONZALEZ, L. A Categoria Político-Cultural de Amefricanidade. **Revista Tempo Brasileiro**, [S. l.], v. 92, n. 93, 1988.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

MENDES, M. M. Raça e racismo: controvérsias e ambiguidades. **Vivência – Revista de Antropologia**, [S. l.], v. 1, n. 39, p. 101-124, 2012.

NIEROTKA, R. L.; TREVISOL, J. V. Políticas de democratização do acesso à educação superior e ações afirmativas. In: NIEROTKA, R. L.; TREVISOL, J. V. (orgs.). **Ações afirmativas na educação superior: a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul** [online]. Chapecó: Editora UFFS, 2019.

QUEIROZ, M. I. P. de. Relatos Oraís: do “Indizível” ao “Dizível”. **Ciência e Cultura**, [S. l.], v. 39, n. 3, 1987.

SEGATO, R. L. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-cadernos CES**, [S. l.], n. 18, 2012.

TAUSSIG, M. Entrevista: Entre a prática, a teoria, a escrita e a experimentação etnográficas. Entrevistadora Carolina Parreiras. **Revista Antropológica**, [S. l.], v. 63, 2020.

Ciência cidadã e pluralidade epistêmica: horizontes emancipatórios para itinerários curriculares formativos¹

Sandra Vidal Nogueira*

Louise de Lira Roedel Botelho**

Serli Genz Bolter***

Adriana Remião Luzardo****

Introdução

Ciência Cidadã² é um dos principais braços da Ciência Aberta (*Open Science*)³. Constitui-se em uma das apostas para o campo da Educação, em sentido *lato*, objetivando visibilizar a diversidade de atores constitutivos dos processos de produção de conhecimentos, dados e informações relevantes ao enfrentamento de questões e conflitos contemporâneos, sejam eles, de natureza social, territorial ou ambiental.

¹ Parte integrante das atividades do Grupo de Pesquisa em Direitos Humanos, Movimentos Sociais e Instituições – DIR-SOCIAIS, UFFS/CNPq/CLACSO), em especial, da Pesquisa, intitulada “Demandas pela igualdade do diferente em Ciência Cidadã: construir itinerários formativos no plural”, sob a Coordenação da Dr^a Sandra Vidal Nogueira.

* Servidora Federal (UFFS, Campus Cerro Largo/RS). Doutora em Educação (PUC/SP) e Pós-Doutora em Direito (URI, Campus Santo Ângelo/RS). E-mail: sandra.nogueira@uffs.edu.br

** Servidora Federal (UFFS, Campus Cerro Largo/RS). Doutora e Pós-Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). E-mail: louisebotelho@uffs.edu.br

*** Servidora Federal (UFFS, Campus Cerro Largo/RS). Doutora em Sociologia (Universidade Federal do Rio grande do Sul-UFRGS) e Pós-Doutora em Direito e Ciências Humanas (UFSC). E-mail: serli.bolter@uffs.edu.br

**** Servidora Federal (Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó/RS-UFFS). Doutora em Enfermagem (Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC). E-mail: adriana.luzardo@uffs.edu.br

² O termo Ciência Cidadã pode ser conhecido também pelas expressões: ciência das multidões, ciência do cidadão, ciência do voluntariado, ciência colaborativa, ciência participativa, *crowdsourcing*, *Crowdcrafting*.

³ O entendimento atual se tem de Ciência Aberta vem se ampliando: do acesso aberto à literatura científica para os dados abertos de pesquisa, as infraestruturas e *hardware* abertos, os cadernos abertos de laboratório, a educação aberta e a ciência cidadã. Abrange desde o aumento do volume e da velocidade da produção científica à maior porosidade e interlocução da ciência com outros tipos de saberes, apresentando novos desafios ao escopo tradicional da comunicação científica (Clinio, 2019).

Trata-se de uma perspectiva científica (teórica e de método), destinada a ampliar horizontes curriculares na direção de propostas pedagógicas mais humanistas e colaborativas. Dizendo de outro modo: representa uma forma avançada de integrar a vivência das pessoas, muitas vezes negligenciada pela cultura científica ocidental ao longo dos tempos, legitimando vozes e suas expressões, subjetivas e intersubjetivas, às condições históricas de opressão.

Nesse sentido, os pilares das práticas de Ciência Cidadã residem na possibilidade de potencializar as vozes da comunidade e, também, de sua participação, enquanto pluralidade epistêmica, na desnaturalização das formas canônicas de aprendizagem, ou seja, a partir do reconhecimento do “Outro como Si Mesmo” e, portanto, mobilizadora de uma urgência histórica, qual seja: revisão de teorias, métodos e metodologias, e os impactos provocados por eles nos avanços civilizatórios⁴.

É, pois, à luz desse tema, contextualizado a partir da realidade brasileira, que o debate ensejado aqui pretende contribuir para o conjunto da obra em duas dimensões. A primeira delas focalizando a ideia de Ciência Cidadã como modalidade educacional de prática científica em Ciência Aberta. E, a segunda, destacando para o ainda inconcluso, movimento de ressignificar itinerários curriculares formativos, a partir das vozes silenciadas pela colonização.

Ciência Cidadã - prática científica em Ciência Aberta

Ciência Aberta tem como principais vertentes: acesso aberto a publicações, dados abertos de pesquisa, revisão por pares aberta (revisão aberta), software de código aberto, cadernos abertos de laboratórios, recursos educacionais abertos, redes sociais científicas e Ciência Cidadã⁵, que é o foco desse texto Eitzel *et al.* (2017) e Ceccaroni *et al.* (2017).

De acordo com Martins e Cabral (2021), entre os anos de 2016 e 2020 foram localizados trinta e um (31) artigos científicos internacionais publicados que tratam do

⁴ Recentemente, a relevância do tema foi pautada na agenda da 41ª Conferência Geral das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), realizada em Paris no ano de 2021 (UNESCO, 2021). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379949_por. Acesso em: 16 jun. 2023.

⁵ O termo Ciência Cidadã pode ser conhecido também pelas expressões: ciência das multidões, ciência do cidadão, ciência do voluntariado, ciência colaborativa, ciência participativa, *crowdsourcing*, *Crowdcrafting* (Gide, 2019).

conceito, aplicação e contribuições da Ciência Cidadã, abordando suas implicações éticas e sociais⁶.

A partir desses estudos, há de se mencionar, que o uso do termo Ciência Cidadã (CC) foi cunhado pela primeira vez na década de 1970, no *Cornell Lab of Ornithology*, da *Cornell University*⁷ (Estados Unidos). Na década de 1990, o cientista social Alan Irwin e o ornitólogo Rick Booney utilizavam o conceito de Ciência Cidadã enfatizando a democratização da ciência. Bonney (2016), por sua vez, falava em “ciência participativa”. A noção de Ciência Cidadã, desse modo, foi sendo construída como “[...] a recopilção e análise sistemática de dados, o desenvolvimento de tecnologia, as provas dos fenômenos naturais, e a difusão destas atividades pelos investigadores sobre uma base principalmente vocacional” (Openscientist, 2011). Em 2014, o *Oxford English Dictionary* (OED)⁸, incluiu o termo Ciência do Cidadão, definido como “trabalho científico realizado por membros do público em geral⁹, frequentemente em colaboração com ou sob a direção de cientistas profissionais e instituições científicas” (OED, 2016, *online*). Ignat *et al.* (2018) ao referenciar o mesmo, como sendo:

[...] à colaboração entre cientistas profissionais e o resto da sociedade. Por favor note que vemos essa colaboração como uma atividade de mão dupla, que capacitará os cidadãos a desempenhar um papel na atividade de pesquisa e, como resultado, produzir melhorias e fazer descobertas o que será benéfico para a sociedade como um todo. A Ciência Cidadã efetivamente realoca atividades científicas em uma comunidade mais ampla e oferece motivos para mais interação entre ciência e sociedade (Ignat *et al.*, 2018, tradução nossa).

A maior plataforma do mundo em pesquisas de Ciência Cidadã é o Zooniverse¹⁰. O portal possibilita que milhões de voluntários, no mundo inteiro, participem de projetos científicos ajudando cientistas e profissionais. Tornando executáveis pesquisas que não seriam possíveis sem esse contingente, seja ele individual ou não, pois o objetivo é a

⁶ Em 2015, em Barcelona, a *European Citizen Science Association* (ECSA)⁶ elaborou diretrizes para práticas em Ciência Cidadã, levando em consideração as questões de como envolver os voluntários, a qualidade dos dados coletados, a ética e a legalidade dessas demandas, assim como a avaliação e o resultado dos projetos lendo em conta seu impacto social.

⁷ Para maiores informações, consultar: <https://www.cornell.edu/>.

⁸ Para maiores informações, consultar: <https://www.oed.com/start?showLogin=false>.

⁹ Indivíduos que não estiveram na academia. Podem também ser referenciados de diversas formas, como: voluntários, membros dos públicos, também conhecidos como: colaboradores, amadores, público leigo, cidadãos, leigos, atores não científicos, público, público geral, cidadãos locais, participantes leigos.

¹⁰ Para maiores informações, consultar: <https://www.zooniverse.org/about>.

produção de dados confiáveis e precisos, de forma a economizar tempo e recursos, e por consequência levando a novas descobertas. O *Citizen Science Association (CSA)*¹¹, criado em 2014, é o portal dos Estados Unidos da Ciência Cidadã. Ele fornece uma lista de projetos de cidadania e *crowdsourcing* criados para todo o governo, projetados para melhorar a colaboração entre as 30 agências, além de oportunizar novos projetos. Em 2015, em Barcelona, a *European Citizen Science Association (ECSA)*¹² elaborou diretrizes para práticas em Ciência Cidadã, levando em consideração as questões de como envolver os voluntários, a qualidade dos dados coletados, a ética e a legalidade dessas demandas, assim como a avaliação e o resultado dos projetos lendo em conta seu impacto social.

Desde os anos 2000, as iniciativas de Ciência Cidadã têm crescido bastante no Brasil, inicialmente centradas na expansão da coleta de dados científicos por acadêmicos, grupos comunitários e organizações não governamentais. Existem projetos desenvolvidos a partir de Universidade como: PUC-Minas, USP e UNICAMP.

A Rede Brasileira de Ciência Cidadã (RBCC)¹³, recentemente criada, constitui-se num movimento de iniciativa popular, integrada por cientistas e interessados em Ciência Cidadã¹⁴. A RBCC realizou nos dias 24 e 25 de março de 2021 o seu I Workshop. O Sistema de Informação sobre a Biodiversidade Brasileira (SiBBr), por sua vez, atua como a primeira infraestrutura nacional de dados e informações em biodiversidade. Desenvolvido sob coordenação do Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação (MCTI), com suporte técnico da ONU Meio Ambiente (UNEP) e apoio financeiro do Fundo Global para o Meio Ambiente (GEF), o SiBBr, atua como o braço brasileiro do *Global Biodiversity Information Facility (GBIF)*, iniciativa multilateral de aproximadamente 60 países participantes. Existem, ainda, no Brasil, outras plataformas de cooperação de coleta e análise de dados entre cientistas e a sociedade, como a Plataforma Urubu Mobile. Desenvolvido por estudantes da Universidade Federal de Lavras, o aplicativo permite ao usuário registrar animais que foram vistos nas rodovias do país. Outro grupo de Ciência Cidadã ligado à observação da fauna brasileira é o projeto de pós-doutorado “Eu vi uma ave usando pulseiras?”, idealizado por Eduardo Alexandrino da USP. A

¹¹ Para maiores informações, consultar: <http://citizenscience.gov/>.

¹² Para maiores informações, consultar: <https://ecsa.citizen-science.net/about-us>.

¹³ A comunicação pública da RBCC será realizada por meios digitais através do website da RBCC (www.rbcenciaciadada.org.br), canal do Youtube (Rede Brasileira de Ciência Cidadã) e redes sociais (Facebook: Rede Brasileira de Ciência Cidadã, Twitter: @rbcenciaciadada e Instagram: @rbcenciaciadada) ou de outros meios que venham a substituí-los com a alteração deste documento.

¹⁴ Cientistas, pesquisadores, professores, estudantes, representantes da sociedade civil, do terceiro setor, de instituições privadas e públicas.

iniciativa permite que voluntários cadastrados acessem áreas de matas, localizadas no interior de São Paulo e registrem o comportamento de aves que estejam usando “pulseira” de identificação. E, por fim, no campo das Matemáticas, por exemplo, as contribuições dos estudos brasileiros sobre etnomatemática, representam um esforço concentrado na interface das áreas da Antropologia Cultural, História da Ciência e Heurística, com objetos matemáticos, principalmente os geométricos (D’Ambrósio, 2001).

Ressignificar itinerários formativos - vozes silenciadas pela colonização

Na Conferência Mundial sobre Ciência para o Século XXI: um Novo Compromisso, ocorrida em Budapeste, na Hungria, de 26 de junho a 1º de julho de 1999, sob a égide da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do *International Council for Science (ICSU)*, foi divulgado um documento denominado de “Declaração sobre a Ciência e o Uso do Conhecimento”. Este documento representa um marco na crítica sobre certa tendência de reforçar desigualdades, a partir do campo das ciências e, que levam, do ponto de vista social e econômico, assimetrias de toda ordem. Já em seu preâmbulo, pontua que “o conhecimento científico levou a inovações notáveis que, em muito, beneficiaram a humanidade” (UNESCO, 2021, p. 26), contudo, pode-se verificar:

[...] que grande parte dos benefícios da ciência são distribuídos de forma desigual, como resultado das assimetrias estruturais entre países, regiões e grupos sociais, como também entre os sexos. À medida que o conhecimento científico se tornou um fator de importância crucial na produção da riqueza, sua distribuição tornou-se também mais desigual. O que distingue os pobres (pessoas ou países) dos ricos não é meramente o fato de eles possuírem menos bens, mas também de eles serem, em boa parte, excluídos da criação e dos benefícios do conhecimento científico (UNESCO, 2021, p. 27-28).

A supramencionada Conferência serviu, portanto, para oficializar a confirmação de que há uma distribuição desigual de benefícios do avanço científico em termos de realidade mundial. Desse modo, urge historicamente a necessidade de um novo padrão de contrato social, nos moldes do que propõe a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015).

Assim, a colonialidade¹⁵ construiu a ideia de que tudo aquilo que é originário dos povos colonizadores (ou seja, europeus) é melhor, mais sofisticado e que, portanto, deve ser mais valorizado do que a história e a cultura dos povos colonizados. Mais do que isso, trata-se também do domínio que a perspectiva europeia impõe sobre a própria história dos colonizados, sobretudo latino-americanos e africanos¹⁶. E, mesmo com o fim do domínio territorial dessas nações e do colonialismo, os desdobramentos e consequências das práticas da época deixaram seus resquícios. Uma série de países, como o Brasil, foram influenciados cultural, religiosa e economicamente pelos europeus, muitas vezes, apagando ou desconsiderando suas próprias raízes indígenas, latinas ou africanas.

De acordo com Quijano (2010) e Reis (2020), compreendida como matriz de poder que funda a modernidade, o movimento de colonialidade assenta-se na ideia da raça como aspecto estruturante, ou seja, dispositivo de poder na manutenção da diferença subontológica e nas hierarquizações do conhecimento, que afiançam não só a supremacia racial branca em relação a outros corpos racialmente inferiorizados, mas demarcam também os modos de produção e disseminação de conhecimentos considerados verdadeiros e válidos, culturalmente valorizados.

O decolonialismo¹⁷ surge, então, na visão de Walsh (2013), como uma alternativa para enxergar essas questões – além de dar visibilidade a povos e culturas silenciados durante séculos. Como uma forma de resistência, a ideia é desconstruir padrões e perspectivas impostas, promovendo autonomia e liberdade em termos sociais, culturais, políticos, religiosos e econômicos às nações como um todo, mas também em uma esfera micro, a a indivíduos, grupos e movimentos sociais.

¹⁵ De acordo com Quijano (2010), a **colonialidade** diz respeito a compreensão da permanência da estrutura de poder colonial até os dias de hoje, mesmo séculos após o fim das colônias e os processos de independência das mesmas. Já o **colonialismo** se refere ao vínculo de dominação social, política e cultural que os europeus exercem sobre os países e povos que conquistaram ao redor do mundo.

¹⁶ As colônias da Europa, primeiro na América e mais tarde na África, forneceram-lhe mão-de-obra, produtos agrícolas e recursos minerais. Igualmente, apresentaram à Europa uma variedade de culturas em contraposição as quais a Europa concebeu a si mesma como o padrão da humanidade não como portadora de uma religião, uma razão e uma civilização superiores encarnadas pelos europeus (Coronil, 1997).

¹⁷ Na literatura sobre a colonialidade do poder, a temática aparece tanto como descolonialidade e descolonial como decolonialidade e decolonial. Walsh justifica que a supressão do “s” é uma opção sua para marcar uma distinção com o significado do “des” em Ciência Abertastelhano, que poderia dar a entender um simples “[...] desarmar, des-hacer o reverter de lo colonial. [...]”. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir” (Walsh, 2013, p. 24-25).

Tratar disto, à luz dos processos e práticas científicas não é tarefa simples! Walsh (2013) conclui que o processo de libertação a ser realizado com a contribuição das chamadas “pedagogias decoloniais” não é simplesmente libertar as identidades culturais, como se a colonialidade pudesse ser superada apenas no campo cultural. O trabalho a ser feito “[...] é atacar as condições ontológicas-existenciais e de classificação racial e de gênero; incidir e intervir em, interromper, transgredir, desencaixar e transformá-las de maneira que superem ou desfaçam as categorias identitárias [...]” (Walsh, 2013, p. 55).

Há de se buscar, portanto, outro *designer* para a lógica científica, a partir do esforço de repactuação político-epistêmica e de construção de alternativas que impõem problematizar as premissas, os privilégios e os silêncios do campo, institucionalizado por perspectivas exclusivamente eurocentradas e racializadas. Para Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 22) “[...] A partir desse locus epistêmico, podemos construir um pensamento decolonial em âmbito nacional, assim como podemos construir um diálogo intercultural com outros sujeitos que vivenciam processos de subordinação no Sul Global”.

Isto quer dizer que, os movimentos e os agentes sociais envolvidos em processos científicos/educacionais reivindicam uma relação sujeito-sujeito que, por si mesma, possa questionar a verticalidade hierarquizada dos enfoques teóricos e de método¹⁸.

Em se tratando da ampliação do acesso à escolarização, iniciado no Brasil nos anos de 1970, pode-se constatar que a mesma se estendeu pelas décadas subsequentes de 1980, 1990 e 2000, trazendo à tona a incapacidade de os sistemas de gestão do ensino e da pesquisa atenderem à crescente e progressiva demanda pela diversidade cultural e identitária existente no país. Vale reforçar que o direito social à educação foi assegurado no artigo sexto, da Constituição de 1988, “São direitos sociais a educação [...]” (Brasil, 1988) e os paradigmas curriculares¹⁹ assumiram centralidade, como importantes ferramentas para o avanço da democracia. Em síntese, busca-se acolher a todos, indistintamente, com políticas inclusivas para concretizar a utopia de uma

¹⁸ Para Habermas (1989, p. 41), a ação emancipatória que aqui se discorre requer que, na solicitude cultural daquele sujeito que é fonte de conhecimento para o pesquisador, este último reconheça a possibilidade de colocar uma coordenação de interesses em prática. Refere-se a uma coordenação que leve “à compreensão conjunta de uma coisa ou a uma *maneira de ver* comum”.

¹⁹ Forquin (1993) esclarece: a denominação currículo possui sentidos variados, em termos de riqueza semântica e de usos, no vocabulário pedagógico inglês e francês, do qual se origina. No léxico francês o termo é restrito à categoria específica de objetos pertencentes à esfera educativa, equivalendo à ideia de programas educativos. Já nos países de língua inglesa é delimitado pelas noções de prescrição/execução e currículo oculto/contextos culturais, dando uma conotação mais integrativa ao termo.

sociedade justa e igualitária. A esse respeito, aliás, vale a pena ressaltar, de acordo com Silva (1995, p. 192), que

[...] A Teoria do Currículo consiste precisamente nisso: em formular formas de melhor organizar experiências de conhecimento dirigidas à produção de formas particulares de subjetividade: seja o sujeito conformista e essencializado das pedagogias tradicionais, seja o sujeito ‘emancipado’ e ‘libertado’ das pedagogias progressistas.

Contrariamente ao discurso unitário da globalização, coloca-se o desafio da diferença como direito humano, bem como criar espaços para que cada qual possa ter seu modo próprio de estar-no-mundo. Desse ponto de vista,

A diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irreduzíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (Silva, 2000, p. 100-101).

Nessa direção, o pensamento de Paulo Freire é um importante referencial de estudo sobre a questão da opressão colonial ainda hegemônica no Brasil, ou seja, das condições existenciais das classes pobres e excluídas pela ordem injusta, em cujo contexto a violência dos opressores desumaniza o oprimido. O legado da obra de Freire busca compreender como se estabeleceram estruturas de superexploração que continuam atuais em nosso país e propõe enfrentar a opressão e chegar à humanização, conhecendo a realidade para transformá-la. De fato, não se tratam (somente) de traços culturais ou psíquicos transmitidos entre as gerações, mas de correlatos subjetivos da opressão que segue atual, referindo-se a uma questão política e epistemológica.

Nos primeiros escritos, Freire (1963) já identificava as concepções dialogais de educação assentadas sobre fenomenologias da consciência (intencionalidade), ou seja, Ele deixava claro que o “método” supõe uma epistemologia inteiramente centrada numa filosofia do sujeito: o portador último das significações, detentor de uma “consciência” sobre a qual ele pode agir e transformar, e onde se concentra a possibilidade de tratar o mundo como algo a ser transformado, retomando a clássica distinção epistemológica

do sujeito-objeto tal como tratada pela Fenomenologia. A originalidade desse “método”, reside na possibilidade de promover uma curiosa transposição – em que consciência individual²⁰ e realidade nacional terminam por se encaixar em modelos de “transitividade” semelhantes! A ideia de que o Brasil vivia um trânsito entre o colonial (inautêntico) e o nacional (autêntico), entre a sociedade fechada (“sem povo”), marcada pelo latifúndio e a sociedade aberta que a promessa democrática indicava.

Nesse sentido, Paulo Freire (1967/2009) diagnostica a origem de problemas brasileiros, na persistência de características iniciadas no período colonial. Dentre elas, uma é fortemente destacada pelo pensador: a falta de uma experiência realmente democrática. Freire fala de um país sem “povo” desde os tempos coloniais, quando a imensa maioria, sem posse de terra, era mero objeto na vida pública, evidenciando as arenas políticas e jogos de poder estabelecidos entre aqueles que possuem pertencimento e os que, para Freire (1967/2009, p. 77), são “proibidos de ser”.

[...] Não havia mesmo outra maneira de vida que não fosse a de se fazerem os ‘moradores’ desses domínios, ‘protegidos’ dos senhores. Tinham de se fazerem protegidos por eles, senhores todo-poderosos, das incursões predatórias dos nativos. Da violência arrogante dos trópicos.

Mais do que isso, Freire desenvolve argumentos sobre como a maioria das pessoas, desde o início de nosso país, não é vista como sujeito e, sobretudo, não se percebe e não se realiza como tal. Assim, para Freire, a libertação significa a superação do sujeito individual/coletivo de seu estatuto de objeto em direção a sua “[...] vocação histórica e ontológica de ser mais” (Freire, 1970/2005, p. 59).

Dizendo de outro modo: para romper com o padrão de saber colonial/moderno, seguindo itinerários de uma ciência crítica e popular, há de se buscar práticas científicas e educacionais mais dialógicas e participativas, que auxiliem nos questionamentos acerca de saberes, vozes e formas de existência que foram silenciadas desde a colonização (Nogueira, 1994). Segundo afirma Spivak (2010, p. 53), significa “refletir nas consequências do [seu] trabalho, não só para os outros, mas para [si] mesmo também, e onde todas as partes – emocional, espiritual, intelectual, corporal, e moral – podem ter voz e serem integradas”. Ou seja, revelar experiências de grupos

²⁰ No pensamento freireano não é qualquer consciência individual que interessa, mas apenas a dos “proletários e subproletários” que possuem o nome genérico de “oprimidos”.

oprimidos, desumanizados e convertidos ao “ser menos”²¹, ou seja, destituídos de seus conhecimentos e culturas, a partir de uma perspectiva problematizadora das realidades²².

Entende-se, portanto, que o movimento de “escuta sensível” que a Ciência Cidadã oportuniza, não se reduz a mera técnica de investigação ou atributo pedagógico, antes configura-se como fio condutor de um modo próprio dos fazeres científicos e de afirmar o lugar da intersubjetividade nos processos de construção de conhecimentos e nas práticas educacionais. A esse respeito, Freire (1970/2005, p. 15) alerta, “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão”.

Considerações finais

Via de regra, a denominada “modernidade instrumental” subdimensionou o lugar ocupado pela intersubjetividade nas práticas científicas e, conseqüentemente, limitando as experiências curriculares formativas. Em outras palavras: negou-se, muitas vezes, a importância de aproximações entre cientistas/professores e as classes populares durante os vários níveis e modalidades de processos educacionais. De tal sorte, perderam-se de vista as possíveis práticas de integração social noutras esferas de produção de conhecimento. Essa perda impediu sobremaneira a interação de subjetividades no horizonte do entendimento de uma ação científica e educacional emancipatória.

Ao focalizar processos e práticas de Ciência Cidadã com foco em itinerários curriculares formativos, reitera-se o compromisso com a superação das injustiças sociais, de modo que se possa enfrentar/superar às opressões decorrentes das variadas formas advindas do colonialismo.

Distinções a parte, todo esse arcabouço conceitual relativo aos novos horizontes de currículo formativos trata da concepção de ser ele (o currículo!), essencialmente, uma produção humana datada, ou seja, realizada como sendo uma atividade que chancela conhecimentos socialmente válidos, assim como, legítima práticas discursivas

²¹ Conceito cunhado por Freire (1987) em oposição ao processo de “ser mais”, que consiste na vocação ontológica dos seres humanos, sua distorção – o “ser menos” – alude aos processos de desumanização que dificultam o engajamento dos oprimidos na busca por sua emancipação.

²² A concepção problematizadora proposta por Freire (1987) se assenta em relações horizontais e dialógicas de ensinar-e-aprender, em contraposição ao modelo vigente de educação bancária, na qual há apenas um/a agente – o/a professor/a – que ensina e os/as alunos/as que recebem passivamente os depósitos e conteúdos que lhes são feitos. A educação bancária não se atenta ao processo gnosiológico de produção de conhecimentos, uma vez que se assenta somente no polo da reprodução e da transferência de conteúdos.

e, como tal, produz certo tipo de identidades e subjetividades, historicamente situadas. Afora isso, os protagonistas têm em consideração questões legais e éticas relativas ao *copyright*, propriedade intelectual, acordos sobre partilha de dados, confidencialidade, atribuição e impacto ambiental de qualquer atividade.

Ao contrário das abordagens científicas tradicionais, a Ciência Cidadã providencia oportunidades para um maior envolvimento do público e uma democratização da ciência. Em relação a isso, no que tange a execução das tarefas, propriamente ditas, não se pode prescindir de uma história do tempo presente, que seja capaz de visibilizar experiências, memórias e resistência do passado, de maneira crítica. Isto significa dizer que: dados e metadados são tornados públicos e sempre que possível publicados num formato de acesso livre.

Desse modo, todos se beneficiam com práticas de Ciência Cidadã. Os benefícios podem incluir a publicação de resultados da investigação, oportunidades de aprendizagem, prazer pessoal, benefícios sociais, satisfação através do contributo em evidências científicas para, por exemplo encontrar respostas para questões com relevância local, nacional ou internacional e, desta forma, influenciar políticas públicas em diferentes setores.

Trata-se, portanto, de um movimento de ressignificação curricular, que vai ao encontro de mostrar subjetividades ocultas, ou seja, os “saberes de experiência”²³ e as leituras de mundo, forjados por sujeitos subalternizados que, historicamente, foram – e ainda são – invisibilizados. Tais saberes expressam inéditos-viáveis²⁴, que fazem emergir o caráter excludente presente nesta lógica colonial moderna e eurocentrada. Deve-se perguntar, portanto: “Em favor de que/quem se produz ciência e se constroem modelos curriculares formativos?”

Referências

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 15-24, abr. 2016.

²³ Para Freire (1995), o saber de experiência feito é resultado do senso comum, sendo elaborado na experiência vivida do sujeito cognoscente e na sua leitura de mundo.

²⁴ Inédito-viável é um conceito freireano que designa as possibilidades de transformação de realidades por meio da ação as pessoas em processos educacionais (Freire, 1994).

BONNEY, R., et al. Can citizen science enhance public understanding of science? **Public Understanding of Science**, v. 25, n. 1, p. 2–16, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao. Acesso em: 08 jul. 2022.

CECCARONI, L.; BOWSER, A.; BRENTON, P. Civic Education and Citizen Science: Definitions, Categories, Knowledge Representation. In: CECCARONI, L.; PIERA, J. (eds). **Analyzing the Role of Citizen Science in Modern Research**, p. 1-23, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0962-2.ch001>. Acesso em: 23 jul. 2023.

CLÍNIO, A. **Ciência Aberta na América Latina**: duas perspectivas em disputa. Campinas: Transinformação, 2019.

D'AMBRÓSIO, U. **O elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

EITZEL, M. V. et al. Citizen Science Terminology Matters: Exploring Key Terms. **Citizen Science Theory and Practice**, 2017. Disponível em: <https://theoryandpractice.citizenscienceassociation.org/articles/10.5334/cstp.96/>. Acesso em: 23 jul. 2023.

EUROPEAN Science Association - ECSA. Disponível em: <https://ecsa.citizen-science.net/>. Acesso em: 23 jul. 2023.

FIOCRUZ. Campo Virtual. O que é Ciência Aberta? **Formação Modular sobre Ciência Aberta**, 2018. Disponível em: <https://cursos.campusvirtual.fiocruz.br/course/view.php?id=93> Acesso em: 02 abr. 2023.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. G. L. Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. **A pedagogia do Oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Compromisso do educador para com a pesquisa. In: NOGUEIRA, S. V. et al. **A relação entre Universidade e Redes Públicas de Ensino**: desafios à pós-graduação em Educação. São Paulo: EDPUC, 1994.

FREIRE, P. Conscientização e Alfabetização. Uma nova visão do Processo. **Revista Estudos Universitários**, Recife, n. 4. Recife, 1963.

GIDE, J. F. **Ciência Colaborativa**: tudo o que você precisa saber. 2019. Disponível em: <https://fia.com.br/blog/ciencia-colaborativa/>. Acesso em: 12 mar. 2023.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

IGNAT, T. et al. Merry work: libraries and citizen science. **Insights-the UKSG Journal**, [S. l.], v. 31, n. 35, 2018. Disponível em: <https://insights.uksg.org/articles/10.1629/uksg.431/>. Acesso em: 06 set. 2019.

MARTINS, D. G. de M.; CABRAL, E. H. de S. Panorama dos principais estudos sobre Ciência Cidadã. **For Science**, Formiga, v. 9, n. 2, e01030, jul./dez. 2021.

NOGUEIRA, S. V. *et al.* **A relação entre Universidade e Redes Públicas de Ensino**: desafios à pós-graduação em Educação. São Paulo: EDPUC, 1994.

ONU. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Tradução: Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio). Revisão: Coordenadoria-Geral de Desenvolvimento Sustentável (CGDES) do Ministério das Relações Exteriores do Brasil. [S. l.: s. n.], 2015.

OPENSIENTIST. Finalizando uma definição de “Ciência cidadã” e “Cientistas cidadãos”. [S. l.: s. n.], 2011. Disponível em: <http://www.openscientist.org/2011/09/finalizing-definition-of-citizen.html>. Acesso em: 01 mar. 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Recomendações da UNESCO sobre Ciência Aberta. [S. l.: s. n.], 2021.

OXFORD. **English Dictionary – Ciência cidadã**. [S. l.: s. n.], 2016. Disponível em: <http://www.oed.com/view/Entry/33513?redirectedFrom=citizen+science#eid316619123>. Acesso em: 04 nov. 2022.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

REIS, D. S. **O governo da emergência**: Estado de exceção, guerra ao terror e colonialidade. Rio de Janeiro: Multifoco, 2020.

SILVA, T. T. da. (org.). **Identidade e diferenças**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, T. T. da. Currículo e identidade: territórios contestados. In: SILVA, T. T. da. (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 190-207.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Trad.: Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

WALSH, C. **Pedagogias decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, reexistir y revivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

A Educação nos limiares dos discursos contemporâneos: asfixia neoliberal

Mirian Ribeiro de Oliveira*

Introdução

Nos últimos anos, mais precisamente, na década vivenciada, no Brasil, presencia-se uma naturalização da ética da morte contra a ética da vida. Enunciam-se discursos preconceituosos, constituidores de expectativas e sujeitos bizarros. Morre-se aos poucos, quando as vozes são silenciadas por ditames e medidas neoliberais que tentam apagar a esperança do verbo esperar, quando a história é negada por discursos oriundos de sujeitos que falam de uma territorialização institucional, sujeitos que ocupam um lugar, uma região institucional outorgada pelo outro, autorizada pela ordem do discurso hegemônico. Do lugar de onde se fala, provém um discurso que tem alicerçado dizeres de opressão, no tocante à educação no Brasil. Buscando uma reflexão inicial, questiona-se: afinal, existe um viés que não seja ideológico na educação?

Diante dessas e de outras inquietações, problemas de pesquisa norteiam o debate: de que maneira as novas relações político-ideológicas interferiram, afetaram e/ou têm afetado a Educação, mais precisamente o ensino superior, as universidades públicas? Nos limiares do contemporâneo, a educação precisa ser repensada em que aspectos, no que diz respeito a sua sustentação? Considerando estas interrogações, parte-se do princípio de que tanto na universidade quanto na educação básica circunscreveu-se uma opressão simbólico-ideológica, eminentemente discursiva, denominada de corte neoliberal, atrelada à visão militarista, passando a afetar as relações da prática pedagógica e pesquisa científica. Para discussão destas assertivas, bem como dos questionamentos levantados, o recorte de análise se respalda no crivo teórico-metodológico da Análise do Discurso, em dialogicidade com as Ciências Humanas e Sociais: a saber, Pêcheux (2009; 1997), Orlandi (2017), Barriga (2003), Santos (2005) tomando como referência basilar os conceitos de ideologia e lugar de onde se fala, bem como enunciados recortados da mídia. Na trilha destas discussões, emergem, também,

* Professora Titular, Doutora em Letras, pela UFPB (Universidade Federal da Paraíba), pertencente ao quadro efetivo da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Integrante do Grupo de Pesquisa História das Mulheres, Gênero e Literaturas; Coordenadora do Projeto de Pesquisa e Extensão Discursos (De) Coloniais Contemporâneos (Vidas Negras Importam). E-mail: mrodejc@gmail.com

ressalvas acerca do processo de avaliação da aprendizagem e de relações político-ideológicas travadas no âmbito educacional brasileiro.

Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, com ênfase nos processos discursivos. Dessa forma, foram recortados 06 (seis) fragmentos textuais, denominados de Sequência Discursiva (Pêcheux, 2009), doravante **SD**, e enumeradas, respeitando a ordem especificada: SD1 a SD6, extraídos de redes sociais como o twitter, jornais e revistas midiáticos. Referem-se, em especial, a falas atribuídas a sujeitos inseridos numa cultura político-partidária e outras que se configuram em oposição a esses discursos. Os recortes se justificam devido ao fato de se tratarem de enunciados que se evidenciam como manifestações político-ideológicas.

Análise do Discurso e os efeitos subversivos de Ideologia

Ao canalizar este estudo pela Análise do Discurso, doravante AD, evoca-se uma memória histórico-teórica que marca o lugar, um campo de saberes epistemológicos. Trata-se de uma teoria ascendente em regiões territorializadas por discursos consolidados cientificamente, que ocupavam lugares aparentemente estanques ou que muito pouco se equacionavam. A AD se inscreve em circunstâncias históricas de combate e preocupações filosófico-científicas que se entrecruzam e pressupõem releituras significativas, numa dimensão de natureza subversiva, conforme afirma Gregolin (2006). Constituindo-se como um tripé dialogizante, todavia marcado por renúncias que não descaracterizam os conceitos, mas os ressignificam: a ideologia de Marx é reinscrita numa perspectiva althusseriana; a Linguística é assunta a um caráter antropológico/social e o significante de Lacan remete ao que é simbólico na AD. Dessa forma, sob o crivo de dois grandes nomes – Pêcheux e D'ubois – três pilares teóricos se reconfiguram em um novo campo de saber, denominado de Análise do Discurso.

Entretanto, Orlandi (2017) ressalta que não se trata de relação entre formações teóricas, vez que

[...] a Psicanálise, tomada no campo do materialismo, é parte do campo metafórico, a constelação de processos discursivos, com que a Análise do Discurso se confronta, em sua constituição como ciência. Disciplinas independentes, cada uma com seus conceitos próprios e seus objetos e objetivos. [...] o sujeito da Psicanálise não é o mesmo da análise do discurso, assim como a história do historiador não é a mesma do analista de discurso e nem a língua do linguista é a mesma do analista de discurso. Portanto, podemos pensar na relação destas disciplinas, de suas práticas e de seus conceitos, mas não devemos neutralizá-las em uma só coisa. São distintas e independentes (Orlandi, 2017, p. 18-19).

Dessa forma, para Orlandi (2017, p. 20) o princípio fundamental da AD diz respeito à ideologia e, em segunda instância, ao inconsciente, pois, sendo “o discurso efeito de sentidos entre locutores, é ele a materialidade específica da ideologia.” Destaca, ademais, que a ideologia na AD é elemento de base, fundamento da constituição do sujeito e do sentido. Assim, esse conceito basilar do materialismo histórico e dialético de Marx é retomado por Althusser numa reconstrução também linguística e psicanalítica, levando Pêcheux (2009, p. 137) ao “Efeito Münchhausen” ou a interpelação ideológica. Não é pura e simplesmente uma ideologia como inversão, negação de sentidos, mas de um efeito ou efeitos de ideologia.

Esses efeitos de ideologia são provenientes da leitura que Althusser faz sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE). Segundo Indurky (2013), Pêcheux, em sua leitura crítica, acerca deste aparelhamento, em *Les Vérités de la Palice*, busca um novo redimensionamento para dizer que os aparelhos ideológicos do estado (AIE) não são puros instrumentos de classe dominante, concebidos como máquinas ideológicas que se limitam unicamente a reproduzir as relações de produção existentes, tendo em vista que, no seu interior, a luta de classe é travada sem interrupção: “esses AIE constituem simultânea e contraditoriamente o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção (Pêcheux, 1975 *apud* Indurky, 2013, p. 23).

O lugar de onde se fala: Formação Discursiva e Território Hierárquico

Intrinsecamente estreitado à visão ideológica, convém tratar da concepção do lugar de onde se fala, visto que necessário se faz entender a educação e outros espaços, institucionais ou não, como um lugar, região em que se enunciam discursividades político-ideológicas e culturais. Para tanto, ancora-se em duas correntes teórico-metodológicas: na AD, no que tange ao conceito de Formação Discursiva (FD) e nas Ciências Humanas, sob o olhar de Milton Santos (2005), pois discute o território, o lugar, como espaço humanizado, de onde emergem redes de relações interpessoais verticalizadas ou horizontais, direcionadas por acontecimentos hierárquicos e complementares, podendo obedecer a comandos de fora para dentro, numa movência centrípeta e centrífuga: forças peculiares aos processos.

Importa dizer que essa territorialização chamada de lugar está estreitamente ligada à concepção de Formação Discursiva (FD), oriunda dos postulados de Foucault (2007) e retroalimentada por Pêcheux (2009), ao tratar de Formação Ideológica (FI). Ao enunciar seu discurso, o sujeito passa a ocupar uma posição, caracterizando um senso de pertencimento ao lugar de onde fala, por conta do efeito de ideologia inerente ao

discurso. Pêcheux (2009) aponta que se trata de um processo discursivo em que o sujeito sofre um assujeitamento pelas condições materiais de produção do discurso, pois pensa que é livre para dizer qualquer coisa em qualquer lugar. Assim, tem a ilusão de que é dono de seu dizer ou de ser a fonte de sentido, o que é chamado, pelo autor supracitado, de esquecimento 1. Além desta circunstância lacunar, existe outra denominada de esquecimento 2: constitui-se a partir do momento em que o sujeito pensa ter domínio absoluto da situação linguístico-discursiva, inclusive no que diz respeito às estratégias do dizer.

Em se tratando de Formação Discursiva (FD), convém esclarecer que este é um conceito foucaultiano e tem seu nascedouro principal em um dos clássicos de Foucault – *Arqueologia do Saber*. Neste, Foucault (2007) não só contesta a concepção de história como continuidade, como discorda da ideia de ruptura, concebendo o acontecimento histórico não como ruptura, mas como irrupção. Dessa forma, o conceito de FD não se construiu à luz da ideologia, tendo em vista que, ao invés de ideologia, Foucault trabalha com a constituição de saberes/poderes, os quais, segundo ele, não estão atrelados, necessariamente, à questão das classes sociais ou tampouco determinados, nem mesmo em última instância, pelos fatores econômicos. Para ele, os discursos constituem-se por elementos que não estão ligados a nenhum princípio de unidade *a priori*, ou seja, são uma dispersão, cabendo à Análise do Discurso descrever essa dispersão, ao buscar as regras de formação que regem a formação dos discursos. As citadas regras se apresentam como um sistema de relações entre objetos, tipos enunciativos, conceitos e estratégias, caracterizando a formação discursiva em sua singularidade e possibilitando a passagem da dispersão para a regularidade. Assim, para Foucault (2007, p. 43),

[...] No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva.

Parafraseando Henry (1997), Pêcheux sempre buscou retroalimentar seus instrumentos de pesquisa. Para tanto, enxergou em Foucault essa possibilidade de renovação, ao trazer para a AD o conceito de FD, não só reformulando-o, mas construindo outro tipo de formação que ele denominou de Formação Ideológica (FI), chegando a dizer que a primeira pressupõe a existência da segunda. Todavia, neste

estreitamento entre FD e FI, Pêcheux não se desvencilha do conceito de ideologia, como aponta a seguinte citação:

Isso nos conduz a pensar que toda formação ideológica deve necessariamente ser analisada de um ponto de vista de classe e de um ponto de vista “regional”, e pode ser que isso explique que toda ideologia seja dividida (não idêntica a si mesma). É porque as formações ideológicas têm um caráter regional que elas se referem às mesmas “coisas” de modo diferente (Liberdade, Deus, a Justiça, etc.), e é porque as formações ideológicas têm um caráter de classe que elas se referem simultaneamente às mesmas “coisas” (por exemplo, a Liberdade) sob modalidades contraditórias ligadas aos antagonismos de classes (Pêcheux, 1977, p. 10).

É relevante destacar, também, que as relações entre FD e FI não são em nada simplistas, existem fronteiras não fixas, portanto instáveis, já que os sujeitos e os sentidos se movimentam numa constante heterogeneidade, como aponta Courtine (2009). Essas peculiaridades traduzem-se como elementos indispensáveis ao discurso, pois, por meio do lugar de onde se fala, podem funcionar distintas posições-sujeito, já que a língua, para a AD, é constituída de falhas e de equívocos. Nesta constituição, provocam-se lacunas constroem-se deslizos, derivam-se sentidos. Sobre essa tessitura, a FD é concebida para Pêcheux (2009) como

[...] Aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc. (Pêcheux, 2009, p. 147).

Essa conjuntura dada de que fala Pêcheux é o lugar de manifestação dos discursos. É nela que as expressões, proposições, palavras etc. ganham sentido, ao serem produzidos, já que, para a AD, estas não possuem um sentido literal. Pêcheux (2009, p. 148) a denomina de “matriz de sentido”. Intrinsecamente ligada a FI, produz efeitos de ideologia, configurando-se como uma instância discursiva.

Buscando não dissociar teoria e prática discursiva, apresentamos a Sequência Discursiva, atribuída ao então candidato à presidência Jair Bolsonaro: **SD1**: “Gostem ou não gostem, eu sou candidato em 2018. Minha arma são as palavras, minha bomba atômica é a verdade” (Twitter de Bolsonaro, 2016).

De que lugar fala o sujeito do discurso? A transparência do dizer leva o sujeito leitor a pensar que estamos diante de uma única região: a política. Todavia, como são as dissemetrias que constituem os discursos, torna-se perceptível que a posição ocupada pelo sujeito sofre uma confluência: do lugar da política, como matriz basilar de sentido, numa fusão com o lugar de militar. Historicamente, o então candidato não consegue se desvencilhar da antiga instância, outrora ocupado como militar, carregando em si, em seu discurso, uma ideologia instrumentalizada. Ademais, os enunciados ‘arma’ e ‘bomba atômica’ provocam um efeito de memória e deslocam-se, historicamente, para retomar um passado sombrio que os brasileiros pensavam estar adormecido: a ditadura militar, instituída pelo golpe de 1964.

Compete dizer, ainda, que, por meio dos enunciados ‘bomba atômica’ e ‘verdade’, instaura-se um efeito metafórico que mobiliza o medo em seus possíveis adversários, uma vez que a sua verdade, e não outra, pode explodir a qualquer momento. Observe o sentimento de posse mobilizado pela enunciação ‘minha bomba atômica é a verdade’. Sabedor de que vivemos numa época em que a cultura da mídia ocupa posição privilegiada, o sujeito do discurso passa a estabelecer um jogo de opressão simbólico-ideológica, adiantando aos seus opositores a forma de sua tessitura política, mediante o uso e poder da palavra. Não é descabido afirmar, também, que o sujeito passa a ocupar uma posição centralizadora ao fazer uso do pronome adjetivado ‘minha’, passando a atrair para si a responsabilidade de dizer a verdade. Dessa forma, estabelece estratégias discursivas de cooptação do outro que, por seu turno, espera a suposta verdade.

Outra possibilidade de entender o lugar de onde se fala é oriunda de Milton Santos (2005). Com um olhar vanguardista, enxerga o território para além da visão, instrumental de velha região, partindo do princípio de que o território é, antes de tudo, constituído por pessoas. Sendo assim, redes são construídas pelas novas relações reconfiguradas no cotidiano. Para discutir as concepções de rede, Santos (2005) lembra que é salutar retornar as ideias de François Perroux, testada por Jacques Boudeville, de espaço banal, em contraposição à noção de rede, tendo em vista que nem todos fazem parte deste espaço. “Mas além das redes, antes das redes, apesar das redes, depois das redes, com as redes, há o espaço banal, o espaço de todos, todo o espaço, porque as redes constituem apenas uma parte do espaço e o espaço de alguns” (Santos, 2005, p. 256). Todo este processo resulta da nova construção do espaço e novo funcionamento do território, através de conceitos que ele denomina de horizontalidades e verticalidades. As primeiras estão atreladas aos domínios da contiguidade, aos lugares vizinhos reunidos por uma continuidade territorial; já as últimas seriam formadas por pontos distantes uns dos outros, ligados por todas as

formas e processos sociais. Sob esta visão, a educação pode ser concebida como um território solidário hierárquico.

Nesse espaço chamado de rede e também no banal, aparentemente dicotômicos, funcionalidades são construídas, tomando como referência a verticalidade. Santos (2005) afirma que a formação de território, hoje, pode ser feita por lugares contíguos e de lugares de rede. “São, todavia, os mesmos lugares que formam redes e que formam o espaço banal. São os mesmos lugares, os mesmos pontos, mas contendo simultaneamente funcionalidades diferentes, quiçá divergentes ou opostas” (Santos, 2005, p. 256).

Sob esta ótica, ainda na visão do destacado autor, desdobram-se os acontecimentos. O que ele denomina de acontecer homólogo, acontecer complementar e acontecer hierárquico. Sucintamente, o primeiro está ligado às questões agrícolas ou urbanas que se modernizam, mediante uma informação especializada, levando os comportamentos a uma racionalidade “presidida por essa mesma informação que cria uma similitude de atividades, gerando contiguidades funcionais que dão o contorno da área definido” (Santos, 2005, p. 257).

Quanto ao segundo, é aquele que estabelece relações entre cidade e campo e das relações entre cidades, consequência igualmente de necessidades modernas de produção e do intercâmbio geograficamente próximo. Ambos são impelidos por forças centrípetas; já em relação ao acontecer hierárquico, movido por forças centrífugas, obedece a um comando de fora, provido de informação privilegiada, uma organização que tem como resultado uma racionalização das atividades.

Segundo Santos (2005), a organização e o comando, tendenciosos a serem concentrados, oriundos do acontecer hierárquico, nos obrigam a pensar na produção desse comando, dessa direção, que contribuem na produção de um sentido, impresso na vida dos homens e na vida do espaço. Deste acontecer hierárquico, emerge a primazia das normas, não mais com relevância da técnica, mas da política. O território é humano, afirma o teórico em questão, porque é usado por humanos. Nos acontecimentos iniciais, predominam a densidade técnica sobre o local, as pessoas conseguem ter uma dimensão do que as rodeia, numa densidade também denominada de informacional. Os efeitos do hierárquico sugerem controle que vem de fora, dificilmente controláveis pelos de dentro, tendo em vista a interferência direta de forças de cidades mundiais. Diante das assertivas, ouvir Santos é de suma importância para o momento. Consequentemente,

[...] o resultado é a aceleração do processo de alienação dos espaços e dos homens do qual um componente é a enorme mobilidade atual das pessoas: aquela máxima do direito romano, *ubis pedis ibipatria* (onde estão os pés aí está a pátria), hoje perde ou muda seu significado. Por isso também o direito local e o direito internacional estão se transformando, para reconhecer naqueles que não nasceram num lugar o direito de também intervir na vida política desse lugar. [...]. Há um conflito que se agrava entre um espaço local, espaço vivido por todos os vizinhos, e um espaço global, habitado por um processo racionalizador e um conteúdo ideológico de origem distante e que chegam a cada lugar com os objetos e as normas estabelecidos para servi-los. [...] Contrapõem-se, assim, o território todo e algumas de suas partes, ou pontos, isto é, as redes (Santos, 2005, p. 258-259).

Entretanto, alerta para o fato de que

[...] quem produz, quem comanda, quem disciplina, quem normaliza, quem impõe uma racionalidade às redes é o Mundo. Esse mundo é o do mercado universal e dos governos mundiais. O FMI, o Banco Mundial, o GATT, as organizações internacionais, as Universidades mundiais, as Fundações que estimulam com dinheiro forte a pesquisa, fazem parte do governo mundial, que pretendem implantar, dando fundamento à globalização perversa e aos ataques que hoje se fazem, na prática e na ideologia, ao Estado Territorial (Santos, 2005, p. 259).

Observa-se que os dizeres de Santos (2005) podem nos reportar a outras vivências brasileiras, sagradas, no Brasil, com o cunho de era desenvolvimentista. Nesta, havia uma governança de fora para dentro: o Banco Mundial, juntamente com outras instituições internacionais, injetavam recursos financeiros no país, ao mesmo tempo em que exigiam submissão aos moldes americanos, no que tange à educação. Barriga (2003), Hoffman (2010), ao discutirem a construção histórico-ideológica de avaliação escolar e exame, afirmam a influência de grandes potências mundiais na tessitura educacional brasileira. A saber, os EUA (Estados Unidos da América), através do paradigma de Ralf Tyler, eminentemente influenciado pelos comportamentalistas, como Skinner, tornou-se o norteador teórico-metodológico do processo de avaliação de aprendizagem educacional: preestabeleceram relações hierárquicas centrífugas, vez que as normas do 'como fazer' eram por eles ditadas. Sendo assim, não é apressado dizer que, na atualidade, o velho discurso tem sido redesenhado pelos mesmos caminhos, com roupagens mais sofisticadas.

Dessa forma, tomando como referência os dizeres de Santos (2005), a educação, hoje, no âmbito da pesquisa, ensino e extensão, traduz-se num espaço territorial em que a lógica das forças centrífugas imperam, atendendo a um comando ideológico de

fora para dentro. Além de conduzir os moldes que movimentam os conceitos em situação complexa (Morin, 2008) de sala de aula (avaliação, planejamento etc.), na cultura neoliberal, defensora de padrões prescritivos e normativos, assiste-se a um comando que nos faz evocar a metáfora da educação fantasma ou dos efeitos oriundos desta. Terminologia empregada por Kurz (2004), ao ressaltar um estreitamento da visão neoliberal de mercado à escola, sob o crivo de três paradigmas internacionais, provenientes, em especial, da perspectiva mercadológica dos EUA: o primeiro dos paradigmas é a privatização, orientada para uma clientela solvente.

Dessa forma, escolas, universidades, deixariam de ser públicas e passariam a ser operadas como empresas de mercado ou como destaca Kurz (2004, p. 6): “não são mais naturalmente, infraestruturas públicas: antes, elas estão orientadas para uma minoria de clientela solvente.” Na fala do ministro da Educação, Abraham Weintraub, essa visão de empresa é suscitada pelas marcas semântico-discursivas dos enunciados empregabilidade e empreendedorismo. Vejamos na **SD2**: “Na questão das faculdades temos que melhorar a performance dos alunos, gerando mais empregabilidade, gerando mais oportunidade, gerando empreendedorismo” (MEC, 2019).

Somos sabedores de que todas as instituições públicas educacionais estão sob a jurisdição do MEC direta e indiretamente. Logo, as decisões oriundas deste lugar afetam a tessitura das demais instituições a ela ligadas. Pela fala mencionada (**SD2**), é perceptível um discurso transversal em que a exterioridade atravessa o interior do discurso ou, como diria Indursky (2011), “[...] o discurso-outra entra de viés no discurso do sujeito, tangenciando-o e nele fazendo eco de algo que foi dito em outro lugar.” Trata-se do efeito parafrástico que provoca o aparecimento do interdiscurso produzido pela FD: as marcas semânticas do discurso empresarial e, portanto do capital, atravessam o discurso da educação, ou seja, o já dito se ressignifica em outra instância discursiva como se fosse algo novo. O sujeito passa a se considerar a origem do dizer, esquecendo-se que está inserido em processos ideológicos, e histórico-culturais (Pêcheux, 2009). Cabe destacar, além disso, que a FD em foco não é uma ou tampouco aleatória, isto é, pertence a uma rede discursiva defendida por todos que dela fazem parte.

Acresce-se a isto o fato de que é também pelas evidências da opacidade que o discurso é construído. Quem faz a leitura pode ser redirecionado a uma ideologia de que as universidades estão estanques e/ou distantes das condições de produção do capital econômico ou talvez alheias às circunstâncias de como o tempo e o espaço têm sido movimentados historicamente no âmbito acadêmico. Sorrateiramente, o discurso ideológico da inoperância universitária ou do parasitismo é evocado pelos dizeres do

ministro, competindo a ele adotar medidas para que as universidades assumam uma nova reconfiguração. Sob os alicerces em questão, as novas formas de pensar devem passar pelo crivo do empreendedorismo, cabendo à universidade se ajustar aos moldes da visão empresarial, ou seja, atender à lógica de fora, a forças centrífugas, presas ao acontecimento hierárquico. Ao propagar esse efeito de ideologia da inoperância e parasitismo, semeia-se também o ódio pelo funcionalismo público e incita-se a rejeição por seu trabalho.

Ademais, vale lembrar que os efeitos do enunciado ‘público’ já não atendem a sinonímia do gratuito. Por vezes, ouvimos os alunos universitários enunciarem nos corredores: ‘é público, mas não é gratuito’. Torna-se perceptível que a lógica de mercado tem atingido verticalmente o território universidade e adjacências. A crise propagada pelos cortes neoliberais às universidades, com destaque para as federais, tem causado um efeito de asfixia financeira, comprometendo não só as obrigações básicas, mas todo o entorno universitário que beirou o caos no ano de 2019, conforme os enunciados abaixo **(SD3)**:

[...] Primeiro a universidade não poderá pagar água e energia. Depois os contratos de prestação de serviços (como limpeza e segurança) deixarão de ser cumpridos. Em seguida, o restaurante universitário ficará sem recursos. Programas de assistência a estudantes pobres também estão ameaçados. E se a medida não for revista, o corte comprometerá as atividades da universidade já no segundo semestre deste ano (Oliveira, 2019).

Operando da ordem de fora para a ordem de dentro, numa movência de sentidos operacionalizada pelo acontecimento hierárquico (Santos, 2005), a política discursiva neoliberal tem impactado o âmbito professoral: o chamado contingenciamento provoca um deslocamento dos discursos para a vida professoral: sorrateiramente, o não suprimento de necessidades básicas reforça a precarização do trabalho docente. São pequenos grandes cortes que, agora, impactam o já sucateado bolso do professor. Significa dizer que há um negligenciamento para com as instituições públicas, numa tentativa de que “o fomento estatal se concentre em poucas instituições de elite” (Kurz, 2004, p. 6), provocando o que Santos (2005) chama de união vertical de lugares, a serviço do grande capital:

A tendência atual é que os lugares se unam verticalmente e tudo é feito para isso, em toda parte. Créditos internacionais são postos a disposição dos países mais pobres para permitir que as redes se estabeleçam ao serviço do grande

capital. Mas os lugares também se podem unir horizontalmente, reconstruindo aquela base de vida comum susceptível de criar normas locais, normas regionais...[...]. Eles trazem desordem às regiões onde se instalam porque a ordem que criam é em seu próprio, exclusivo e egoístico benefício (Santos, 2005, p. 260).

Ao falar de corte neoliberal, é oportuno às discussões lembrar as ressalvas de Barriga (2003) acerca do retorno à racionalidade técnica, pelas vias da educação: a nova política educativa, de corte neoliberal, responde aos postulados da racionalidade que impõe a conjuntura da crise econômica. Parafraseando-o, salienta também que seus fundamentos conceituais amparam-se em noções como qualidade da educação, eficiência e eficácia do sistema educativo, maior vinculação entre sistema escolar, na direção do currículo, e necessidades sociais – entenda-se modernização e/ou reconversão industrial. Política que acarreta, em termos operativos, uma redução significativa do orçamento da educação: mais economia, menos gastos, mais elitização do ensino. Torna-se salutar, para o momento, entender o discurso do contingenciamento pelas palavras do então Presidente Bolsonaro (G1, 2019), ao tratar da crise que afetou a educação superior brasileira **(SD4)**:

Não existem cortes. Nós temos um problema que... Eu peguei um Brasil destruído economicamente também. Então as arrecadações não eram aquelas previstas de quem fez o orçamento no corrente ano e se não houver contingenciamento, eu simplesmente entro de encontro, né, à lei de responsabilidade fiscal? Então, este mês não tem dinheiro. É o que qualquer um faz. Não tem, tem que contingenciar. Agora gostaria que nada fosse contingenciado. Gostaria, em especial, educação (G1, 2019).

No fragmento discursivo em foco, percebe-se dizeres de um sujeito que, antes de se tornar institucionalizado, enunciava pelas vias da singularidade adjetivada, como vimos com os enunciados ‘minha verdade’; agora, como se trata de crise, o sujeito do discurso evoca uma conjuntura: ‘Nós temos um problema’. Rapidamente, como se estivesse atônito, retorna para a posição centralizadora: ‘eu peguei um Brasil destruído economicamente’ também’. Na constituição da FD, o sujeito se isenta de qualquer responsabilidade, pois esta pertence a administradores que o antecederam e à Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF). Considerando estes excertos, observa-se que a intenção é “dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória” (Pêcheux, 2009, p. 149). De que lugar fala esse sujeito e que interesses convêm defender? E por que razões as universidades transformaram-se em um de seus principais problemas? Corrobora-se Santos (2005), ao destacar que vivemos um

momento em que a lógica se centra em normas construídas não por aqueles que têm ‘o pé na pátria’, mas por outros que instituem as normas, o controle de quem governa, tendo como resultado a aceleração do processo de alienação dos espaços, já que quem comanda é o mundo, não qualquer mundo, mas aquele das organizações internacionais, sob as quais se instaura a cultura neoliberalismo. Santos (2005) apresenta uma das concepções de mundo bastante esclarecedora e relevante a este estudo:

Quando se fala em Mundo, está se falando, sobretudo, em Mercado que hoje, ao contrário de ontem, atravessa tudo, inclusive a consciência das pessoas. Mercado das coisas, inclusive a natureza; mercado das ideais, inclusive a ciência e a informação; mercado político. Justamente, a versão política dessa globalização perversa é a democracia de mercado. O neoliberalismo é o outro braço dessa globalização perversa, e ambos esses braços – democracia de mercado e neoliberalismo – são necessários para reduzir as possibilidades de afirmação das formas de viver cuja solidariedade é baseada na contiguidade, na vizinhança solidária, isto é, no território compartilhado (Santos, 2005, p. 259).

Da fala do presidente à tomada de decisões, há uma enorme lacuna, visto que cortes foram feitos e propagados em todos os jornais de grande circulação no país, que os denominou de ‘asfixia financeira na educação’, conforme aponta a **SD5**:

[...] efeitos da asfixia financeira de Bolsonaro na educação e ciências do Brasil, divulgado por várias instituições, como a Universidade Federal do Paraná (UFPR), que teve bloqueio de 30% de suas verbas de custeio, em 48 milhões de reais. A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que teve suspensão de 41% das verbas destinadas à manutenção, no valor de 114 milhões de reais, apontou ainda o bloqueio de recursos para investimentos que impede o desenvolvimento de obras e compra de equipamentos para laboratórios e hospitais (Oliveira, 2019).

Por uma questão de situacionalidade do sujeito leitor, convém, para o momento, compreender, sucintamente, o contexto sócio histórico vivenciado pelos brasileiros na era denominada de bolsonarista. Na cultura midiática, institucional e não institucional, circularam dizeres que apontavam para cortes neoliberais que visavam a atender não a educação, mas a ótica do mercado. Segundo Saldaña (2019), o orçamento do governo Bolsonaro, para 2019, reduz para 18% os recursos totais do MEC (Ministério de Educação e Cultura), passando a atingir diretamente a Educação Básica, o Ensino Superior e a Pós-Graduação. Todavia, um dos órgãos mais afetados pelo corte foi a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Para o ano

posterior, segundo a mesma fonte, em 2020, o corte representaria a metade dos recursos de 2019, destinados à pesquisa: despencando de R\$ 4,25 bilhões – orçamento de 2019, para ínfimos R\$ 2,20 bilhões, ou seja, metade dos recursos que seriam destinados ao fomento à pesquisa e, conseqüentemente, ao tripé (ensino, pesquisa e extensão) que sustenta o caráter universitário *in loco*. Vale ressaltar que, no ano de 2019, ainda conforme Saldaña (2019), a Capes sofreu um congelamento de R\$ 819 milhões (oitocentos e dezenove milhões).

É salutar dizer que a ordem de fazer mais com menos (Barriga, 2003) não é novidade no sistema capitalista brasileiro, trata-se de uma visão política mergulhada na racionalidade técnica e burocrática, eminentemente conservadora, suscitada pela gestão educacional daquele período, conforme se observa na **SD6**, concernente à fala do ministro da educação, noticiada pelo próprio MEC (2019):

O ministro voltou a defender que é possível fazer mais pela educação brasileira com os mesmos recursos já empregados atualmente. “O Brasil gasta com educação como os países ricos e tem resultados como países pobres. É uma falta de respeito com quem paga mais caro o diesel, paga mais caro o pão, porque tem imposto lá. Temos de melhorar o resultado para cada cidadão”, ressaltou Weintraub, que também falou sobre os objetivos que devem ser buscados no ensino superior (MEC, 2019).

Infere-se, também, que as estratégias discursivas empregadas pelo ministro da educação descaracterizam o ensino superior, ao sugerir a existência de resultados precários e insatisfatórios, ao mesmo tempo em que interpela o sujeito leitor à concordância acerca do que se enuncia.

Considerações provisórias

Sem nenhuma intenção de esgotar as discussões, esta pesquisa destacou que, historicamente, a educação superior no Brasil tem sofrido pressões simbólico-ideológicas de alijamento, causadas pelos cortes neoliberais, provenientes, especialmente, de visões que tentam estreitar educação, mercado e racionalidade técnica. Compete dizer que os referidos cortes fazem parte de uma de estado: não se referindo apenas a uma gestão de governos, mas à várias iniciativas de contingenciar a educação pelos moldes do capital racional. Ao mobilizar a memória dos últimos anos, contata-se a valorização de algumas áreas em detrimento a outras, pela lógica da economia de mercado: priorização de subsídios a projetos nas áreas de engenharias, tecnologias, ciências da natureza, medicina, ciências exatas e outras correlatas,

escamoteando outras como a linguística, letras e artes, ciências humanas e sociais. As últimas são relegadas a uma economia ainda mais severa ou a um quase nada. Para constatar o dito, é relevante evocar os cortes do Programa Ciências Sem Fronteira: depois de alguns anos em execução, passou a selecionar por corte¹ e um dos requisitos de inserção era justamente pertencer a uma das áreas, preestabelecidas como prioritárias. Ao fazer esta observação, não se objetiva causar desconforto entre as áreas ou tampouco dicotomizá-las, como polos distantes, visto que todas possuem um valor imensurável à pesquisa e todas têm sofrido ataques muito bem arquitetados.

Constatou-se, também, que a referida crise é movida por valores histórico-ideológicos impregnados de uma visão militarista e perversa, como atestam as formações discursivas atribuídas aos sujeitos que evocam esse paradigma. Só para suscitar um efeito de memória no sujeito leitor, ao ser questionado sobre um provável nome para ministro da educação, o então candidato respondeu: “(Ministro da Educação) Tem que ser alguém que chegue com um lança-chamas e toque fogo no Paulo Freire” (Época, 2018, p. 1). Por meio desta FD, é possível compreender o quanto o sujeito do discurso sabe engendrar estratégias ideológicas que corroboram e incitam o ódio pelo outro. O discurso transversal projeta, simbolicamente, um soldado em guerra. Os enunciados ‘lança chamas’ e ‘toque fogo no Paulo Freire’ acionam a memória causando efeitos de sentido que reportam as atrocidades cometidas durante a ditadura militar. Mais uma vez, comprova-se que o sujeito do discurso ainda não conseguiu se libertar de seu antigo lugar: o lugar de capitão, o lugar de militar.

Vale ressaltar que é proposital, por parte do sujeito, fazer alusão ao nome de Paulo Freire, causando um efeito de metonímia, entendida, sucintamente, como um mecanismo discursivo capaz de provocar deslocamento de sentidos (Pêcheux, 2009). Na verdade, ao citar o teórico, o sujeito traz à FD o que ele tem denominado de viés ideológico. Assim, ao ‘lançar chamas em Paulo Freire, uma representação imaginária, lança-se, também, nas ideologias, as quais, segundo ele, tem sido o alicerce de ensino-aprendizagem na educação superior.

Feitas essas considerações, destaca-se que as universidades têm trilhado pelos caminhos de resistência aos lugares verticalizados, tentando não se contaminar com redes hierárquicas e hegemônicas, de onde emanam as forças centrífugas, numa busca constante pelas vias da primazia do conhecimento.

¹ Este estudo não comporta a discussão acerca do citado assunto. Portanto, sugere-se a seguinte leitura: MARTINS, Rafael. O corte do Ciências Sem Fronteiras em números. In: EXAME. São Paulo: Copyright Exame, 2016. Disponível em <https://exame.abril.com.br/brasil/o-corte-do-ciencia-sem-fronteiras-em-numeros/>.

Referências

- ANDRADE, D. P. Militarização da administração pública: o projeto bolsonarista e sua ameaça à democracia. **Estadão**: gestão, política e sociedade. São Paulo: Estadão Blogs, 2020. Extraído em Janeiro de 2020. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/gestao-politica-e-sociedade/militarizacao-da-administracao-publica-o-projeto-bolsonarista-e-sua-ameaca-a-democracia/>.
- BARRIGA, D. A. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. et al. (orgs.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2013.
- DUNKER, C. I. L. DISCURSO E IDEOLOGIA. In: SIGNORI, I. (org.). **[RE]DISCUTIR texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- HENRY, P. Os Fundamentos Teóricos da “Análise do Discurso de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução a obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- HOFFMAN, J. **Avaliação: mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e outras vozes**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2013.
- KURZ, R. O efeito colateral da educação fantasma. In: **Folha de São Paulo**. São Paulo: Seção Autores mais, 2004. Extraído em maio de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1104200415.htm>.
- LIONÇO, T. O projeto bolsonarista de redução do ensino superior à lógica do livre mercado. In: **Justificando**: mentes inquietantes pensam direito. Brasília: Justificando Conteúdo Cultural LTDA-EPP, 2019.
- MEC. Em visita ao MEC, presidente Jair Bolsonaro fala em mudar o Brasil por meio da educação. **MEC**. 07 de dez. de 2019. Brasília, 2019. Extraído em novembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/222-noticias/537011943/75361-em-visita-ao-mec-presidente-jair-bolsonaro-fala-em-mudar-o-brasil-por-meio-da-educacao>. Acesso em: dez. 2019.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- OLIVEIRA, M. R. de. **O discurso do branco e para o branco**: uma análise discursiva de rótulos e propagandas. 2011. 228 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2011.
- OLIVEIRA, R. Os primeiros efeitos da asfixia financeira de Bolsonaro sobre as ciências do Brasil. **El País**. 02 de maio de 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/02/politica/1556819618_348570.html. Acesso em: dez. 2019.
- ORLANDI, E. P. **Eu, Tu e Ele**: discurso e real da história. Campinas: Pontes Editora, 2017.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma Crítica à afirmação do óbvio. São Paulo: UNICAMP, 2009.

PINHEIRO, D.; PRADO, T. O gabinete do capitão Bolsonaro. In: **Época**. Rio de Janeiro: Globo, 2018.

Disponível em <https://epoca.globo.com/politica/noticia/2018/04/o-gabinete-do-capitao-bolsonaro.html>. Acesso em: ago. 2019.

SALDÃNA, S. Verba livre de universidades federais retrocede uma década. **Folha de São Paulo – UOL**. 20 de maio de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/verba-livre-de-universidades-federais-retrocede-uma-decada.shtml>. Acesso em: set. 2019.

SANTOS, M. O Retorno do Território. In: **OSAL**: Observatorio Social de América Latina. Año 6, n. 16.

Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>. Acesso em: maio 2019.

TWITTER de Jair Bolsonaro. 2016. **Twitter**, setembro de 2019. Disponível em

<https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1102574468311011329>.

Desenvolvimento de aprendizagens sobre prevenção de doenças de veiculação hídrica e educação ambiental

Marília Gabriela Oliveira da Silva^{*}

Rita de Cássia Serra Furtado^{**}

Fernanda Teixeira Paes^{***}

Nyvia Cristina dos Santos Lima^{****}

Nádile Juliane Costa de Castro^{*****}

Introdução

Em virtude do crescente processo de urbanização, as ações antrópicas no meio ambiente têm ameaçado a biodiversidade e o bem-estar de indivíduos e coletividades (Prata; Araújo; Bastos, 2022). Neste íterim, as mudanças ambientais têm despertado a utilização da Educação Ambiental como ferramenta para sensibilizar a sociedade (Prata; Araújo; Bastos, 2022). Estas afetam a saúde humana, e, portanto, devem ser discutidas no âmbito da formação.

Desde a Declaração de Estocolmo, promulgada pela Assembleia Constituinte em 1972, é destacado que o homem possui o direito a um ambiente de qualidade, mas também deve protegê-lo e melhorá-lo para as gerações presentes e futuras (Prata;

^{*} Graduanda em Enfermagem (Universidade Federal do Pará/UFPA). Monitora, extensionista e membro do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Diversidade, Saúde e Ambiente com e para povos indígenas e comunidades tradicionais da Amazônia (GEDIVERSA). E-mail: marilia.gabbryela@gmail.com

^{**} Graduanda em Enfermagem (Universidade Federal do Pará/UFPA). Extensionista e membro do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Diversidade, Saúde e Ambiente com e para povos indígenas e comunidades tradicionais da Amazônia (GEDIVERSA). E-mail: ritafurtado.lattes@gmail.com

^{***} Graduada em Enfermagem (Universidade Federal do Pará). Mestranda no Programa de Pós Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Pará (PPGENF/UFPA). Especialista em Gestão e Inovação em Serviços de Saúde (UFPA). E-mail: enfafernandatpaes@gmail.com

^{****} Doutoranda em Ciências: Desenvolvimento Socioambiental (PPGDSTU/NAEA/UFPA). Mestre em Enfermagem pela Universidade Federal do Pará (PPGENF/UFPA). Especialista em enfermagem neonatal (UFPA), saúde coletiva (UFPA). E-mail: enfnyvialima@gmail.com

^{*****} Doutora em Ciências Socioambientais (NAEA/UFPA). Mestre em Doenças Tropicais (NMT/UFPA). Graduada em Enfermagem (Escola de Enfermagem Magalhães Barata/UEPA). Docente da Universidade Federal do Pará, lotada no Instituto de Ciências da Saúde. E-mail: nadiledecastro@gmail.com

Araújo; Bastos, 2022). No Brasil, o início da preocupação com os cuidados, proteção e produção de conhecimentos relacionados à temática ambiental ocorreu após a promulgação da Constituição Federal de 1988, na qual a Educação Ambiental (EA) passou a ser exigida e garantida por lei (Prata; Araújo; Bastos, 2022).

A Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, define Educação Ambiental como o processo de construção de valores, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências direcionados para a conservação do meio ambiente (Prata; Araújo; Bastos, 2022). Portanto, é importante que essa discussão seja realizada a partir de alguns cenários e grupos, pois possuem conhecimentos próprios e diferentes realidades. Outrossim, conhecimento sobre conceitos básicos de EA são percebidos em alguns grupos, com déficits acerca de informações sobre órgãos e formas de reivindicação para solicitar melhorias atreladas à EA e ao saneamento básico (Prata; Araújo; Bastos, 2022).

O conhecimento sobre EA entre grupos marginalizados, por exemplo, é importante para prevenção de doenças e agravos. Esses conhecimentos, quando inadequados, e na presença de saneamento básico deficientes, potencializam fatores de risco para o desenvolvimento de doenças de veiculação hídrica ou segurança alimentar (Alves, 2023). Contemporaneamente, essas condições persistem como um grave problema de saúde pública (Prata; Araújo; Bastos, 2022), observado principalmente em grupos em situação de vulnerabilidade social.

Neste viés, é preciso frisar que os indivíduos e as coletividades em situação de vulnerabilidade são os mais afetados pelos surtos epidêmicos originados pelas doenças de transmissão hídrica (Porcy *et al.*, 2020). Entre estes há as comunidades ribeirinhas. Estas vivem no entorno de margens, rios, lagos ou outras fontes de água, as quais enfrentam condições precárias de saneamento básico e acesso limitado à água potável (Guimarães *et al.*, 2024).

Nota-se que as doenças de veiculação hídrica afetam a qualidade de vida destas pessoas, assim como podem impactar na educação de crianças e adolescentes e, portanto, são um problema a ser discutido na formação, a fim de possibilitar treinamento de habilidades para responder demandas. Nesta perspectiva, as equipes de saúde devem aplicar estratégias que sejam eficientes para prevenir enfermidades, tendo em vista a promoção da saúde e a redução da incidência destas patologias. Assim, é possível inferir que a formação destes deve ser direcionada para identificar cenários e planejar ações estratégicas.

O objetivo deste estudo é relatar o desenvolvimento de aprendizagem acerca da prevenção de doenças de veiculação hídrica.

Metodologia

Estudo descritivo, tipo relato de experiência, realizado no contexto de monitoria acadêmica da Atividade Curricular (AC) de Processos Educativos em Saúde e Enfermagem (PESE), ancorado na Aprendizagem baseada em problemas (ABP), no cenário de escola da educação básica para estudantes ribeirinhos.

Ocorreu no período de setembro a dezembro de 2023, no ambiente de uma instituição de ensino, subsidiada pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), localizada em bairro periférico, em Belém, no Estado do Pará. Participaram desta aula prática, um monitor, dois docentes, 05 extensionistas e 05 discentes de enfermagem do 6º semestre.

A AC PESE possui o intuito de discutir sobre aspectos relacionados à história, ao conceito e à cultura da Educação em Saúde no Brasil, bem como organizar o processo educativo em enfermagem e implementar práticas educativas em saúde. No plano de ensino de PESE, há a indicação de algumas estratégias metodológicas que podem ser desenvolvidas individualmente ou em equipe, tais como: a aprendizagem ABP, problematização com aplicação do arco de Maguerez e o uso de métodos de Aula Invertida (Flipped Classroom) (Lima *et al.*, 2023).

Essas metodologias ativas são aplicadas durante o semestre para facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos discentes. Através dessas estratégias, eles podem desenvolver e aprimorar as seguintes habilidades e competências: identificar as necessidades de saúde individuais e coletivas da população, seus condicionantes e determinantes; responder às especificidades da região em questões de saúde mediante intervenções estrategicamente planejadas, ao nível da promoção, prevenção e reabilitação da saúde e promover estilos de vida saudáveis, atuando para transformação social.

Com relação ao método empregado na atividade curricular associado às aulas práticas descritas neste relato, utilizou-se da ABP de forma direcionada à realidade. Enquanto os acadêmicos observavam a realidade dos escolares, identificavam os pontos-chave e planejavam ações educativas sobre os entraves relacionados aos modos de vida do público-alvo. Para isso, inicialmente foi realizado um momento de diálogo sobre o cenário e as suas especificidades pelo professor.

A princípio, os discentes de enfermagem realizaram uma visita técnica na instituição de ensino, para visualizar quais são as potencialidades e as limitações da estrutura, onde são contextualizados a respeito da realidade dos alunos, com relação ao local onde residem, perfil socioeconômico e cultural, em que foram apontados os

modos de vida e as características peculiares do ribeirão amazônico. Para compreensão e alinhamento da proposta de aprendizagem sobre doenças de veiculação hídrica, foram elencados os principais impasses enfrentados com relação às condições de saneamento básico, mobilidade, acesso à educação, saúde, dentre outros aspectos sociais.

Em seguida, os acadêmicos se reúnem para planejar a atividade educativa a partir de uma temática específica indicada pela docente da AC, na qual a metodologia 5W2H (*What, Why, Who, Where, When, How e Howmuch*) é utilizada (Da Silva Marques *et al.*, 2022). Ademais, selecionam os tópicos que poderiam ser abordados, qual a metodologia de ensino será utilizada, bem como os recursos materiais e humanos necessários.

Para a execução da educação em saúde, os alunos produzem tecnologias educacionais como panfletos, folders, cartazes, jogos de perguntas e respostas que auxiliam na interação com os escolares, bem como avaliam se a educação em saúde foi eficiente. O docente e o monitor deram *feedback* para aprimoramento de estratégias e dinâmicas.

A efetivação da estratégia de Educação em Saúde teve como público-alvo os adolescentes ribeirinhos de uma escola fundamental do Município de Belém. Desse modo, as ações educativas objetivam investigar os principais impasses enfrentados por estes alunos em relação à restrição de acesso aos serviços básicos e as precárias condições de vida que afetam diretamente a saúde destas coletividades. Nesta circunstância, tornou-se importante adotar metodologias ativas, para assim intervir através da apresentação de estratégias para promoção da saúde e redução de doenças e agravos.

Os resultados deste estudo tiveram como base os registros do relatório de monitoria, plano de ensino da atividade curricular e planejamento educativo elaborado pelos discentes do 6º semestre, os quais foram analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016) que integra registros e instrumentos aplicados.

Este relato de experiência foi produzido para fins de aprendizado no contexto da atividade curricular de PESE, logo não houve a necessidade de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, segundo a resolução 510 de 07 de abril de 2016, item VIII, do sistema CEP/CONEP.

Resultados e discussões

Processos Educativos em Saúde e Enfermagem (PESE) é uma AC ofertada aos acadêmicos do 6º semestre do curso de Graduação em Enfermagem de uma

Universidade Federal Pública da região norte. A atividade curricular possui 120 horas de carga horária total, sendo 45 horas para teoria, 45 horas práticas e 30 horas para extensão. O plano de ensino apresenta quatro unidades: planejamento do processo educativo em saúde; processos educativos no processo de trabalho em saúde e enfermagem; políticas de educação e saúde; recursos audiovisuais e tecnologias educacionais em saúde que deverão ser trabalhadas no decorrer do semestre. Além disso, propõe estratégias metodológicas de ensino que priorizam o protagonismo do estudante, tendo o docente e o monitor como mediadores do processo de ensino-aprendizagem.

Neste viés, a educação em saúde foi organizada em 4 momentos. Dessa maneira, no primeiro momento, os alunos de enfermagem realizaram uma visita na escola para conhecer e identificar as necessidades do público-alvo, a partir dos desafios enfrentados pelas comunidades ribeirinhas. Em seguida, aplicaram um instrumento de planejamento educativo, no qual organizaram os subtópicos do tema central: impacto da falta de saneamento básico; doenças de veiculação hídrica e segurança alimentar, assim como os recursos materiais, humanos e as possíveis estratégias educativas a serem aplicadas.

Posteriormente, elaboraram tecnologias educativas e jogos, com a finalidade de melhorar a interação e engajamento dos adolescentes no processo de ensino-aprendizagem e avaliar a educação em saúde. Por último, na execução da atividade, os discentes dialogam com o público-alvo sobre o significado da água para os ribeirinhos, como se estabelece a relação entre estilo de vida, alimentação e os ribeirinhos e qual a relação da poluição das águas para a saúde, antes de orientar sobre a prevenção das doenças de veiculação hídrica.

A Figura 1 apresenta um mapa mental que ilustra a forma como a ação educativa foi planejada para os escolares ribeirinhos, sob a perspectiva de uma educação contextualizada, em que há consideração dos determinantes e condicionantes em saúde.

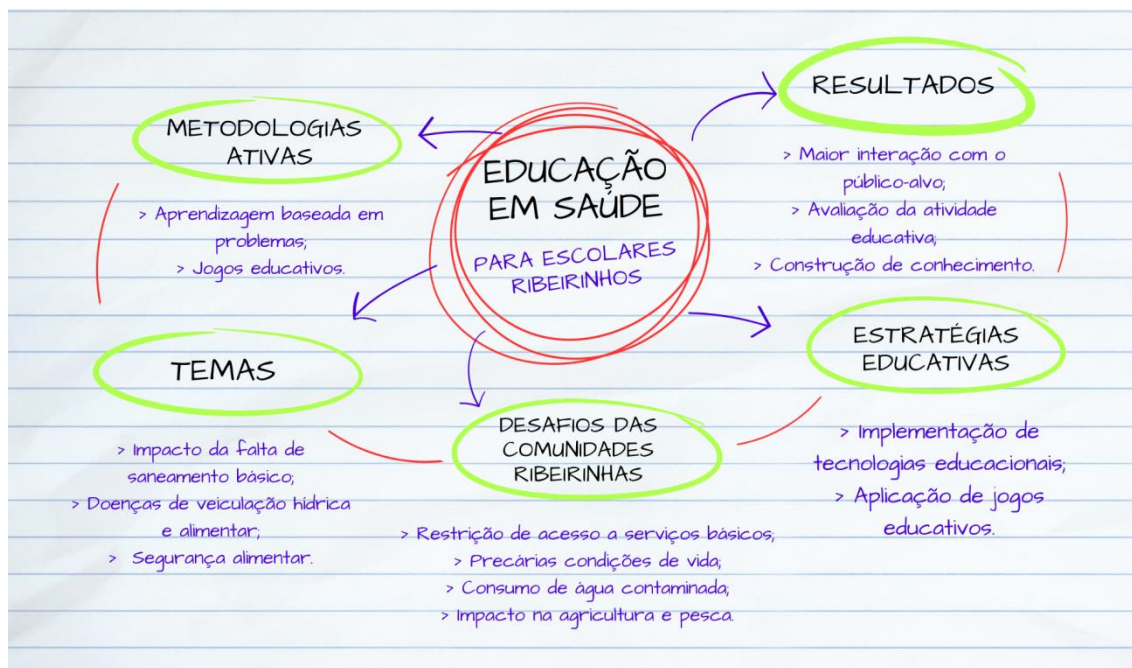


Figura 1- Mapa mental sobre o processo de implementação da educação em saúde para ribeirinhos no contexto escolar

Fonte: Elaborado pelas autoras, software Canva, 2024.

Salienta-se que a inexistência de saneamento básico somada ao precário estado de vida das populações mais pobres impacta diretamente no aumento da prevalência das parasitoses intestinais e doenças diarreicas em comunidades vulneráveis, as quais poderiam ser evitadas através do acesso aos serviços de saúde e condições de saneamento básico adequadas (De Sena *et al.*, 2020). Neste panorama, pode-se frisar a elevada prevalência de infecções enteroparasitárias em comunidades ribeirinhas, a qual está relacionada a fatores econômicos, sociais culturais e ambientais (Guimarães *et al.*, 2024).

Embora as populações tradicionais possuam o direito a esgoto, água encanada e potável, isto não é efetivado na prática, em virtude da coleta de resíduos sólidos ser dificultada pela localização geográfica das comunidades ser distante dos centros urbanos (Oliveira *et al.*, 2024).

Conforme a Lei nº 11.445/07, há a definição das diretrizes da Política Nacional de Saneamento Básico, na qual destacou-se que o sistema de abastecimento de água potável é universal, tendo em vista que este deve ser quantificado por indicadores de saneamento e saúde pública (Araújo *et al.*, 2021). Nesse íterim, torna-se crucial discutir a dificuldade que o poder público apresenta em fornecer água potável em quantidade suficiente e qualidade adequada para a população (Araújo *et al.*, 2021), pois a falta de

controle da qualidade da água pelas autoridades sanitárias constitui um fator preponderante para a transmissão de agentes patogênicos que impactam a saúde das populações carentes (Porcy *et al.*, 2024).

Nesta conjuntura, a maior parte das comunidades ribeirinhas consomem água diretamente dos rios, lagos ou poços. Estes últimos geralmente são construídos por meio de projetos de edificação sem proteção nas paredes laterais, o que corrobora para a contaminação da água e conseqüentemente na qualidade (De Sena *et al.*, 2020). Logo, há o aumento do risco da transmissão de doenças de veiculação hídrica e parasitárias, pois a água constitui um recurso que pode veicular ovos de helmintos e cistos de protozoários, assim estes indivíduos tendem a enfrentar a indisponibilidade de água potável (De Sena *et al.*, 2020).

Dentre as problemáticas vivenciadas, identificou-se a necessidade de abordar a EA por meio do tema: doenças de veiculação hídrica, no intuito de aprimorar habilidades dos acadêmicos, dispostas no plano de ensino da AC como: responder especificidades em saúde da região -por meio de estratégias ao nível de promoção e prevenção- tendo como base os determinantes sociais.

Portanto, adquirir esta habilidade é importante para a futura atuação do profissional enfermeiro no Sistema Único de Saúde (Celestino *et al.*, 2020). Para a monitoria, estas habilidades da AC possibilitaram a ampliação da perspectiva a respeito de como elaborar intervenções efetivas para populações em diferentes contextos socioambientais e culturais, como as ribeirinhas.

No decorrer da atividade educativa, os acadêmicos de enfermagem explicaram sobre as formas de transmissão das doenças de veiculação hídrica (DVH), na qual enfatizaram acerca da ingestão e/ou contato com água contaminada. Nesta perspectiva, os agentes da ação em saúde elencaram a cólera, Hepatite A, amebíase, giardíase, rotavírus, esquistossomose e leptospirose, sendo estas últimas adquiridas por contato, como as principais patologias associadas à transmissão hídrica. Compreender sobre as infecções enteroparasitárias permite ao monitor, enquanto acadêmico de enfermagem, entender as possibilidades de gerenciamento dos cuidados de enfermagem, de forma específica, isto é, proporciona que este saiba intervir estrategicamente na realidade das populações ribeirinhas ao considerar os determinantes sociais em saúde (Celestino *et al.*, 2020).

Com relação às formas de prevenção, identificou-se que DVH podem ser prevenidas mediante tratamento da água ingerida, isto é, por meio da filtração, fervura e utilização do hipoclorito de sódio (Jesus *et al.*, 2023). Outrossim, houve destaque para

descarte irregular de lixo, como fator preponderante para a ocorrência de impactos socioambientais.

Desse modo, o ambiente escolar é favorável para abordar não somente sobre o problema, mas também é um espaço para construir alternativas diante da problemática das doenças de veiculação hídrica com os adolescentes ribeirinhos, pois as ações educativas devem incentivar a participação dos escolares na minimização do entrave, na medida em que estes serão responsáveis por suas ações, as quais poderão ser benéficas para as coletividades (Albuquerque; Cerqueira; Batista, 2021). Ademais, possibilita ao profissional em formação sensibilização a respeito das questões ambientais durante o processo de ensino-aprendizagem.

Em síntese, partindo-se do pressuposto que o modo de vida dos indivíduos e coletividades, influenciam no processo saúde-doença, foi necessário reconhecer as condições diferenciadas de vida no território para subsidiar medidas de promoção da saúde e equidade social (Ribeiro *et al.*, 2024). Dessa maneira, a educação em saúde apresentou-se como uma estratégia para aprender a minimizar a alta incidência de enfermidades decorrentes de veiculação hídrica entre adolescentes ribeirinhos, por intermédio da orientação acerca das medidas de prevenção destas doenças.

Considerações finais

Diante disso, a vivência em monitoria permitiu a compreensão do processo de ensino-aprendizagem através do planejamento, produção de metodologias ativas e implementação de educação em saúde para sensibilização dos adolescentes ribeirinhos a respeito das doenças de veiculação hídrica (DVH). Acrescenta-se que, por intermédio das práticas desta AC, os estudantes de enfermagem conseguiram aprimorar habilidades e competências essenciais para futura atuação profissional como: identificação de necessidades individuais e coletivas para responder às particularidades em saúde da população.

A experiência limitou-se à proposição das atividades de monitoria acadêmica de uma atividade curricular com carga horária limitada. Desse modo, não foi possível avaliar se a experiência foi efetiva para os ribeirinhos. Por fim, alega-se a relevância de aplicar outras ações educativas a respeito do tema, a fim de investigar a aprendizagem dos alunos ribeirinhos.

Referências

- ALBUQUERQUE, H. N.; CERQUEIRA, J. S.; BATISTA, A. R. Doenças de veiculação hídrica no contexto escolar. **Open Minds International Journal**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 82–100, 2021. Disponível em: <https://openminds.emnuvens.com.br/openminds/article/view/102>. Acesso em: 14 maio. 2024.
- ALVES, S. C. *et al.* Estudo comparativo da qualidade higiênico-sanitária da água de consumo humano em duas Comunidade no Vale do Paraíba, SP. **Revista Univap**, São Paulo, v. 29, n. 64, 2023. Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/4452>. Acesso em: 30 abr. 2024.
- ARAÚJO, E. P. *et al.* Indicadores de abastecimento de água e doenças de transmissão hídrica em municípios da Amazônia Oriental. **Engenharia Sanitaria e Ambiental**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 6, p. 1059–1068, nov. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/esa/a/ghXBj7qNK66gkT9WR5YQjVG/>. Acesso em: 30 abr. 2024.
- ARAÚJO, K. C. *et al.* Tecnologias educacionais para abordagens de saúde com adolescentes: revisão integrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 35, p. eAPE003682, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/appe/a/qjXn5qJPLyKysmr5V8jprB/#>. Acesso em: 30 abr. 2024.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 2016.
- CARDOSO, E. F. S. *et al.* O monitoramento dos recursos hídricos para o combate das gastroenterites virais causadas por rotavírus humano: uma revisão narrativa. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar**, São Paulo, v. 4, n. 3, p. e432825–e432825, 2023. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/2825>. Acesso em: 30 abr. 2024.
- CELESTINO, L. C. *et al.* Riscos psicossociais relacionados ao trabalho do enfermeiro da Saúde da Família e estratégias de gerenciamento. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 54, p. e03602, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/Fn5fZ35mYtkVxB4TGwyHxRh/?lang=pt&format=html#>. Acesso em: 14 maio. 2024.
- GUIMARÃES, J. *et al.* Perfil epidemiológico do enteroparitismo em comunidades ribeirinhas da amazônia brasileira. **Revista Contemporânea**, Curitiba, v. 4, p. e3964, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/3964>. Acesso em: 14 maio. 2024.
- JESUS, F. O. *et al.* Eficácia das medidas domiciliares de desinfecção da água para consumo humano: enfoque para o contexto de Santarém, Pará, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, [S. l.], v. 39, p. e00205322, 2023. Disponível em: <https://www.scielosp.org/article/csp/2023.v39n2/e00205322/>. Acesso em: 20 maio. 2024.
- LIMA, N. C. S.; CORREIA CASTRO, P.; NASCIMENTO, M. T. A.; CASTRO, N. J. C. **Monitoria acadêmica em saúde coletiva: desafios e contribuições para formação em saúde**. Cascavel: CLAEC, 2023.
- MARQUES, H. R. *et al.* Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, São Paulo, v. 26, n. 3, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/C9khps4n4BnGj6ZWkZvBk9z/>. Acesso em: 30 abr. 2024.

MARQUES, L. A. S. *et al.* Perspectiva Freiriana Na Educação Durante A Pandemia. **Revista Eletrônica de Ciências Humanas**, São Paulo, v. 5, n. 2, 2022. Disponível em:

<https://revistaeletronicafunvic.org/index.php/c14ffd11/article/view/325>. Acesso em: 30 abr. 2024.

OLIVEIRA, W. C. *et al.* Retrato das desigualdades sociais: um estudo de uma comunidade ribeirinhas da amazônia paraense. **Revista Contemporânea**, Curitiba, v. 4, p. e3863, 2024. Disponível em:

<https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/3863>. Acesso em: 14 maio. 2024.

PORCY, C. *et al.* Avaliação microbiológica da água de consumo de casas localizadas em área alagada em um município do estado Amapá. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, São Paulo, v. 12, n. 4, p. e2938, 12 mar. 2020. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/2938/1520>.

Acesso em: 14 maio. 2024.

PRATA, G. E. *et al.* Percepções da comunidade ribeirinha em relação ao saneamento básico e à educação ambiental na Ilha de Marajó, Pará, Brasil. **Form@re**. Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Universidade Federal do Piauí, Piauí, v. 10, n. 2, p. 40-49, 2022.

Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/13548/8339>. Acesso em: 30 abr. 2024.

RIBEIRO, K. G. *et al.* Determinantes Sociais da Saúde dentro e fora de casa: captura de uma nova abordagem. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 48, p. e8590, 2024. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sdeb/a/7MCjqcwSph55JYXQppXmHFD/>. Acesso em: 30 abr. 2024.

SENA, L. W. P. *et al.* Prevalência de enteroparasitose em comunidade ribeirinha do estado do Pará, Brasil. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, São Paulo, v. 12, n. 11, p. e4710, 26 nov. 2020. Disponível em:

<https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/4710>. Acesso em: 30 abr. 2024.

Diálogos sobre a relação entre educação e cultura digital na sociedade da informação

Victor Martins do Amparo*
Luís Cláudio Dallier Saldanha**

Introdução

O cenário sociocultural na contemporaneidade demanda discussões e diálogos acerca da relação entre a educação, a sociedade e as tecnologias digitais, uma vez que as tecnologias moldam ou modelam as relações sociais e as práticas pedagógicas, sendo mais do que recursos ou ferramentas neutras. Tal tema é pertinente em face da necessidade crescente de um debate que busque uma melhor compreensão dos reflexos que essa “simbiose” progressiva das atividades sociais com as tecnologias digitais podem trazer para o trabalho didático-pedagógico realizado nas instituições educacionais.

Para a realização das discussões, estabelecemos diálogo com autores que examinam tanto as tecnologias e seus impactos na sociedade quanto a relação entre educação e tecnologia, como Cupani (2017), Pereira (2007), Ribeiro (2007), Silva (2009), Coelho (2019) e Pimentel e Carvalho (2022), entre outros.

O texto está organizado a partir desta introdução, que é seguida por três seções. Na primeira seção, além de uma contextualização acerca da (oni)presença das tecnologias digitais nos setores da sociedade contemporânea, discutimos a importância dos sujeitos da escola¹ buscarem a devida preparação/formação para acompanhar crítica e criativamente o acelerado ritmo da evolução tecnológica e, conseqüentemente, dar conta das novas demandas formativas originadas nesse contexto.

* Doutorando em Educação (Universidade Estácio de Sá), Mestre em Letras (IFES) e Professor na rede municipal de Maratáizese de Presidente Kennedy (ES). E-mail: profvictor01@gmail.com

** Doutor em Educação (UFSCar), Professor Titular da Universidade Estácio de Sá e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UNESA). E-mail: lcdallier@gmail.com

¹ Ao longo do texto, o termo escola é utilizado no sentido de organização / instituição que faz parte da macroestrutura da sociedade. Vale dizer também que o termo resgata, principalmente, a realidade das escolas públicas brasileiras.

Na segunda parte do texto, ancorados principalmente em Cupani (2017), dialogamos sobre os impactos gerados pelas tecnologias no sentido de buscar na Filosofia da Tecnologia uma compreensão mais apurada sobre o determinismo tecnológico, responsável pela reconfiguração das práticas de atividades sociais. Acreditamos que essa observação seja relevante para refinar o entendimento a respeito das influências que a macroestrutura social exerce sobre o contexto educacional ou escolar.

Na terceira e última seção, a discussão é construída acerca de algumas implicações geradas na educação pelo domínio social imposto pelas tecnologias digitais, em específico o cibertecnicismo e a utilização das inteligências artificiais. Com foco no contexto educacional, a discussão segue ao encontro das percepções/entendimentos de como esses elementos concebidos no contexto da cultura digital interferem nos âmbitos social e educacional. As discussões, nesse ponto do texto, são direcionadas a propostas de possíveis formas de tratar os problemas.

Este trabalho é resultado de pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, ainda em andamento no contexto do doutorado em Educação, na linha de pesquisa Tecnologias da Informação e da Comunicação nas Práticas Educacionais.

Escola regular e desenvolvimento das tecnologias digitais: uma relação marcada pelo descompasso

É desafiador, na mesma medida em que é necessário, realizarmos diálogos acerca de questões sobre um contexto em que opera simultaneamente uma grande diversidade de elementos presentes nos processos de construção do conhecimento, ou da evolução cognitiva, no contexto contemporâneo, como textos multimodais, plataformas interativas, tutoria híbrida (on-line e presencial), acesso instantâneo e ilimitado à informação sobre quase qualquer conteúdo por meio da web, materiais didáticos impressos e/ou digitais, videoaulas e, no estágio mais atual, o uso da inteligência artificial generativa.

As responsáveis pela tessitura desse pano de fundo que interliga todos esses elementos são as tecnologias contemporâneas, as quais, nesse cenário, criam os espaços onde é concebida a cultura digital.

No meio dessa “arena”, está a escola. Justamente por essa posição central em que se estabelece a instituição escola na sociedade é que por ela perpassam, direta ou indiretamente, todas as questões referentes às mudanças que se situam na base da própria evolução. Isso significa que, observando os movimentos sociais presentes na

dimensão do cotidiano escolar, é possível reconhecer os traços político-sociais que farão parte do desenho dessa mesma sociedade no futuro. Assim,

[...] é preciso entender que toda organização (a escola é uma organização), como qualquer organismo vivo, tem um ciclo de vida e se submete a padrões muito previsíveis e repetitivos de comportamento enquanto evolui e se desenvolve. Para cada estágio do desenvolvimento a organização se confronta com novos desafios, de acordo com o ambiente no qual está inserida. Quão bem ou mal a organização administra e enfrenta cada desafio, reflete diretamente em sua evolução e no sucesso de seus objetivos. Conduzir uma organização com as transições do ciclo de vida não é fácil ou óbvio. Os mesmos métodos que produziram sucesso no estágio passado podem não ter serventia alguma no estágio atual ou no futuro (Adizes *apud* Pereira, 2007, p. 13).

A formulação de Adizes nos leva a entender que o papel da escola enquanto instituição/ organização, que funciona como peça-chave nas engrenagens evolutivas da sociedade, é buscar e garantir um processo de adaptação contínua, pois, caso essa perspectiva não seja materializada, o processo educativo teria grandes chances de estar fadado ao insucesso.

A questão da incompatibilidade entre o que é ensinado nas escolas e a realidade de vivências cotidianas dos alunos não é assunto novo, mas, como o problema ainda é uma indesejada constatação em grande parte do contexto escolar, a discussão sobre o tema deve continuar.

Algo que não se pode perder de vista neste ponto é a necessidade de a escola acompanhar o compasso do acelerado ritmo de evolução imposto pela avalanche tecnológica da qual somos testemunhas por sermos contemporâneos a esse fenômeno sociopolítico e cultural. Nesse sentido, como sociedade, e principalmente como (co)responsáveis pelo processo formativo-educacional implementado nas escolas, é importante termos o entendimento de que “os desafios que cada instituição de ensino, educadores e alunos devem superar manifestam-se como problemas inerentes à sua própria evolução e mudanças no ambiente externo, na tecnologia e no ambiente político” (Pereira, 2007).

Dessa forma, fica posto que é inviável, para não dizer impossível, imunizar o contexto escolar das influências provenientes da macroestrutura político-social, visto que seus integrantes transitam nos dois espaços. No entanto, a novidade é representada pela tecnologia que, em seus aspectos social, político e cultural, exerce sua influência em uma escala crescente, justamente por compor, hoje, o grupo de

elementos intrínsecos ao processo de desenvolvimento social e, conseqüentemente, do desenvolvimento da escola por ser parte integrante desse mesmo espaço.

Esse contexto coloca diante da instituição escola a demanda de como saber lidar com esses “problemas” inevitáveis concebidos no chamado progresso da sociedade contemporânea. O acompanhar a tecnologia por parte da escola, portanto, deve ser feito de forma crítica e criativa. Ao mesmo tempo em que precisa discernir os riscos ou perigos da tecnologia, precisa estar aberta para as possibilidades ou oportunidades que se oferecem (Saldanha, 2023).

Nesse sentido, Pereira elenca algumas reflexões que podem contribuir para a prática de ações mais assertivas por parte da escola. Ele aponta que

Problemas são normais e desejáveis, são o resultado natural da mudança [...]; o papel daqueles que conduzem o ensino não é impedir problemas ou retardar o ritmo das mudanças. Em vez disso, deve-se focalizar e acelerar suas habilidades e competências para reconhecer problemas (Pereira, 2007, p. 14).

Desse modo, principalmente o contexto escolar pode e deve reagir a essas mudanças que vêm de fora para dentro de seus muros acolhendo-as criticamente ao invés de repeli-las, na tentativa inútil, como já foi dito, de frear o movimento da sociedade, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento tecnológico, que é o foco da discussão empreendida aqui. No entanto, tanto a instituição em si quanto seus agentes envolvidos no contexto devem estar preparados para realizar essa apropriação da tecnologia de forma a promover um movimento inverso ao citado anteriormente, ou seja, o trabalho pedagógico realizado na escola deve propiciar uma projeção de dentro para fora, buscando formar os alunos com conhecimentos para operar suas vivências sociais cotidianas de forma a contribuir para o próprio desenvolvimento do contexto de que são integrantes.

Assim, se a escola não está preparada para cumprir essa função, isto é, para garantir a realização desse movimento instrucional e orientativo no sentido de promover a inclusão por meio do letramento tecnológico-digital, originam-se grandes possibilidades de falha no processo formativo dos estudantes, com reflexos negativos para suas vidas e para o contexto social em que se inserem. Nessa perspectiva, Ribeiro afirma que

Precisa-se, hoje, de um pensamento que compreenda a tecnologia como parte de um momento histórico: a tecnologia é parte desta história e está interligada à formação e à construção do sujeito. “A tecnologia faz parte desse contexto não como algo de fora, mas como parte de um todo em que o homem cria, recria e se beneficia da sua própria realização e das demais colocadas na sociedade” (Grinspun, 1999, p. 19) (Ribeiro, 2007, p. 86).

Cabe, então, trazermos para a discussão a questão da exclusão digital que, pressupõe-se, tem influência forte e direta no que toca ao descompasso do âmbito escolar ou educacional em relação ao contexto da (r)evolução sociotecnológica de que somos testemunha.

Sobre a questão da exclusão digital, Pereira (2007) alerta que “no Brasil, de maneira geral, principalmente no que se refere ao ensino público de base, podemos dizer que as instituições, educadores, professores e alunos são digitalmente excluídos” (Pereira, 2007, p. 17). Não se deve, entretanto, entender exclusão digital somente como falta/impossibilidade de acesso à internet, mas como um processo por meio do qual interagimos com as tecnologias que permeiam nosso cotidiano. Dessa forma, para que haja inclusão digital

[...] precisamos dominar a tecnologia da informação, estou me referindo a computadores, softwares, Internet, correio eletrônico, serviços, etc., que vão muito além de aprender a digitar, conhecer o significado de cada tecla do teclado ou usar um mouse. Precisamos dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento (Pereira, 2007, p. 17).

Para que a inclusão digital seja realmente uma ampla realidade social, é preciso que se dê mais atenção, em caráter de urgência, à implementação efetiva do letramento digital principalmente nas escolas, começando o trabalho por políticas educacionais mais objetivas e eficazes a respeito do tema. É importante resgatarmos aqui a necessidade de a instituição/organização escolar criar condições para uma aproximação cada vez mais “íntima” da sociedade, representada pelos seus agentes/integrantes (profissionais e alunos) com as tecnologias digitais para, então, pelo menos, diminuir o descompasso do processo formativo-educacional com a evolução da cultura digital.

Educação moldada pela tecnologia: a dataficação e a perturbação da cultura

Um dos principais agentes propiciadores das mudanças ou atualizações do comportamento social são as tecnologias, em todos os setores da vida humana. Por isso, pode-se dizer que as tecnologias moldam a realidade e a sociedade, incluindo a escola.

Existe um pano de fundo para esse contexto do desenvolvimento tecnológico que não pode passar despercebido, cuja matéria constitutiva seria a forte influência dos ideais neoliberais inerentes à nossa configuração social. Assim, percebemos que a busca incessante da eficiência no aumento da produção, buscando diminuição de custos e aumento de receitas, estabelece-se sorrateiramente no *hall* das metas prioritárias da própria sociedade, em detrimento de muitas outras prioridades, como a democratização do conhecimento científico e a educação de qualidade para todos.

Nesse cenário, Cupani aponta que

[...] a ciência e a tecnologia têm se convertido em elementos inerentes às sociedades industriais e vão se incorporando, não sem conflito, às sociedades a elas subordinadas. A vinculação entre a ciência e a tecnologia é cada vez mais estreita, originando o que está sendo denominado tecnociência, vale dizer, a pesquisa que obedece antes às oportunidades tecnológicas do que interesses teóricos. Como essas oportunidades respondem, na maioria dos casos, a motivações extracientíficas (industriais, políticas, militares, comerciais), a simbiose da ciência e da tecnologia com os rumos da sociedade torna-se cada vez maior (Cupani, 2017, p. 187).

A argumentação de Cupani nos leva a pensar, ainda de maneira mais sedimentada, que a tecnologia se coloca a serviço da implementação dos ideais mercadológicos da sociedade contemporânea.

Ainda em diálogo com Cupani (2017), compartilhamos de seu pensamento no que diz respeito à ideia de que a sociedade contemporânea tende à transformação dos meios em fins. Essa questão se situa na interpretação de que todas as dificuldades ou tarefas podem ser resolvidas a partir da escolha adequada do aparato técnico para o objetivo proposto (Winner, 1977, p. 128-129 *apud* Cupani, 2017, p. 188).

A dependência crescente em relação aos smartphones evidencia que as pessoas não precisam mais se preocupar com os horários de seus compromissos ou em guardar na memória nem mesmo o próprio número de telefone, pois basta programar o alarme ou consultar a agenda. O fim passa a ser, então, possuir um dispositivo para que

seja possível a realização dessas tarefas. Em outros casos, independentemente das funcionalidades do dispositivo, importa mais sua marca ou modelo como indicativo de status, o que muitas vezes transforma o próprio smartphone como um fim em si mesmo.

Desse modo, “a ação técnica ou tecnológica converte-se no modelo de toda ação (Ladrière, 1979; 1977, p. 133 *apud* Cupani, 2017, p. 188). As constatações nos levam ao possível entendimento de que a tecnologia passa a ditar as regras que regulam os mecanismos de crescimento/evolução cultural da sociedade. Assim,

Ao ditar os fins, a tecnologia destaca certos objetivos, cria outros, ignora ou destrói outros mais. Na sociedade industrial, o trabalho produtivo é uma meta valorizada; a consagração a Deus ou a dedicação à arte, por exemplo, não o são (efetivamente, embora possam ser elogiados retoricamente). Bastaria essa seletividade para suspeitar que a tecnologia não é neutra com relação a um dado panorama cultura (Cupani, 2017, p. 187).

Outro aspecto abordado por Cupani (2017) diz respeito à mudança da percepção do tempo no mundo contemporâneo. Nossas percepções ou sensações parecem apontar para a experiência de se estar dentro de um carro muito veloz e que temos de dar conta de todas as demandas que se aproximam do para-brisa antes que sejamos capazes de somente enxergá-las pelo retrovisor e não as alcancemos mais.

Os avanços tecnológicos, assim, são os maiores responsáveis por essa alteração em nossa percepção do tempo, confirmando seu papel de moldar a realidade ou nossa percepção dela. Sendo assim, podemos reconhecer que

Nessa vivência da temporalidade, o passado (qualquer passado) é desvalorizado. Vale apenas como aquilo que foi superado “como um conjunto de experiências em que às vezes é útil inspirarmo-nos para formulação de novas tarefas a serem realizadas e para a concepção dos meios a serem utilizados”, acrescenta Ladrière. No que diz respeito ao presente, ele se dissolve cada vez mais na pressa e na sua projeção na direção do futuro. O mundo se acelera cada vez mais (a velocidade, é necessário recordar, é uma das características da tecnologia) e não há tempo de “olhar para trás” (Cupani, 2017, p. 192).

A descrição de Cupani corrobora a ideia de que a dinamicidade de progressão evolutiva da sociedade como um todo não avança em um ritmo estabelecido e contínuo, mas é alvo de uma constante aceleração fomentada pelas tecnologias. Dessa forma, pode-se perceber que no cotidiano das pessoas é muito comum que o tempo seja escasso para a realização das tarefas, a comunicação é abreviada ao máximo nos

aplicativos de mensagens e mais uma gama de comportamentos que acabam por afetar até mesmo os relacionamentos interpessoais.

Somos enredados pelas propostas e práticas da cultura digital de tal modo que até mesmo a produção de conhecimento é reconfigurada em um processo que se reduz à busca de dados ou informação para a resolução de qualquer problema ou experiência de aprendizagem pelos quais passamos.

Nesse contexto, vive-se na educação o fenômeno da dataficação, termo proposto por Mayer-Schoenberger e Cukier (2013, p. 28) em referência à transformação da ação em dado quantificável para fins de amplo rastreamento e análise preditiva.

Sobre tal fenômeno, Pimentel e Carvalho (2022, p. 11) chamam atenção para a Ciência dos Dados que, na educação, “fez emergir a Análise da Aprendizagem (Learning Analytics) [...] e as plataformas de educação [que] dataficaram o processo de ensino-aprendizagem para muito além da planilha de frequência nas aulas e da planilha de notas” que os educadores conseguem gerenciar.

Nesse cenário de dataficação, surge o risco de manipulação dos dados processados a serviço de objetivos e interesses estranhos aos fins educacionais. Cupani (2017, p. 193) adverte que a compreensão das realidades e converte cada vez mais em busca de “dados” ou de informação para se resolver problemas, reconfigurando o que significa conhecer.

Vemos pelas “lentes da tecnologia” que se posicionam, sempre buscando um melhor ajuste, frente aos nossos olhos de modo a alterar a visão/ compreensão que temos das práticas culturais estabelecidas em toda a estrutura social. Isso nos impulsiona em direção a uma nova experiência cognitiva, a um atualizado processo de construção do conhecimento e, por consequência, a novos comportamentos que, a seu tempo, serão também estabelecidos em um movimento contínuo de renovação (ciclo).

Para Cupani (2017, p. 193), essa realidade se presta ao estabelecimento de uma aprendizagem “entendida em termos de condicionamento ou acúmulo de dados”. Os objetos de estudo acabam sendo reduzidos à “informação a ser a ser processada” e a ciência se converte cada vez mais em “pesquisa tecnologicamente mediada e orientada, da qual se espera resultados úteis (tecnociência)”.

A tecnologia empreende com sucesso uma alteração no campo semântico de parte do vocabulário vigente. Não falamos aqui simplesmente da relação significante/significado inerente ao dicionário, mas em relação ao conjunto de palavras situado no alicerce constitutivo que governa os comportamentos sociais e que,

portanto, orienta o coletivo a (inter)agir de determinada forma. Assim, a reconfiguração semântica de termos como aprendizagem, conhecimento, tempo, inteligência, entre outros, pode contribuir consideravelmente para gerar impactos capazes de mudar a própria estrutura da sociedade.

Ainda em diálogo com o texto de Cupani (2017), encontramos mais um tópico que merece destaque nesta discussão a respeito dos impactos da tecnologia em nossa sociedade: o que o autor chama de perturbação da cultura. Toda e qualquer cultura é estabelecida ou sedimentada em meio a um processo histórico, o qual se dá em um espaço e tempo social que também abriga outros processos evolutivos, assim como o da evolução tecnológica. Esses processos inevitavelmente, em algum momento, se “tocam” criando a possibilidade de formação de um só construto, muitas vezes, sem previsão de futura dissociação.

A relação entre a cultura da sociedade contemporânea com as tecnologias que ela mesma abriga mostra que “o desenvolvimento tecnológico dissocia as formas sociais tradicionais, e com elas, seu modo de vida”, incluindo não só alteração da vida familiar ou laboral, mas também da educação (Cupani, 2017, p. 196).

A partir da leitura que faz de Postman (1993), Cupani (2017, p. 196) resgata a ideia do computador como ameaça à escola tradicional para tratar da mudança sociocultural operada pela tecnologia que, paulatinamente, reduziria as comunidades “a uma sociedade homogênea, a do homem-massa”, destruindo a moral tradicional, dessacralizando homens e coisas e eliminando tabus.

Essa percepção da tecnologia na sua relação dominadora com a cultura se aproxima de uma abordagem denominada “determinismo tecnológico”, que tem no pensador francês Jacques Ellul um importante expoente no século passado. Cupani (2017, p. 201), lembra que o determinismo tecnológico “alude à ideia de que a tecnologia constitui uma força que governa, de algum modo, a sociedade e dirige seu rumo”.

Tal abordagem enfatiza o caráter cada vez mais técnico que governa nossas vivências, em contraste com a sociedade tradicional, pois a onipresença da tecnologia torna-se algo inescapável num mundo em que eficiência é um valor central.

Dessa forma, retomamos aqui a ideia de que a escola, como uma das engrenagens mais importantes da “máquina social”, não pode se abster da luta para que o processo educativo/formativo dos estudantes acompanhe criticamente o acelerado processo evolutivo da tecnologia, pois a tecnologia acompanha toda a atividade social ditando, a seu modo, as regras, nem sempre justas ou adequadas, que aponta os caminhos a serem seguidos.

Do cibertecnicismo ao uso das IAs

O mundo globalizado e a mediação tecnológica exigem que as pessoas estejam sempre se atualizando, dominando as tecnologias para o exercício da própria cidadania numa sociedade digital. Diante desse contexto, devemos questionar de que modo os processos educacionais são afetados pela onipresença das tecnologias digitais em nossa sociedade e quais suas implicações.

Pensar a respeito das formas como o trabalho pedagógico, a partir dos usos das tecnologias digitais, está sendo realizado aponta para a questão do “cibertecnicismo” na educação, uma abordagem didático-pedagógica que é tanto instrucionista quanto massiva, sendo uma versão atual do tecnicismo ou da educação bancária de Paulo Freire (Pimentel; Carvalho, 2022).

O cibertecnicismo se caracteriza por algum grau de automatização dos processos educacionais por meio das tecnologias digitais, com uso intensivo de algoritmos, plataformas de videoconferência, redes sociais, gamificação e outros recursos que promovem a chamada aprendizagem autônoma, dispensando cada vez mais a atuação do educador ou professor (Pimentel; Carvalho, 2022).

Nesse contexto em que a mediação tecnológica parece dispensar a mediação pedagógica, comprometendo a formação sociocultural dos estudantes, manifesta-se o que Pimentel e Carvalho (2022) denominam de “plataformização” da educação. A plataformização se caracteriza pela estruturação do sistema educacional a partir das plataformas digitais, como aquelas em que sobressai a funcionalidade da videoconferência, com o risco de disseminar rapidamente o cibertecnicismo em face de, muitas vezes, não haver “uma adequada discussão e formação docente (Pimentel; Carvalho, 2022, p. 11).

Pimentel e Carvalho (2022) indicam ainda que há um projeto em andamento por parte das grandes empresas de tecnologia, por meio da evolução tanto dos automatismos quanto das inteligências artificiais, de levar à independência do processo formativo, com pouca ou nenhuma mediação humana.

O uso gratuito de várias tecnologias na educação, além de “capacitações” que as próprias empresas de tecnologias oferecem aos professores num esforço de multiplicar o uso dos produtos tecnológicos, é visto nas abordagens críticas como uma tentativa de “automatizar a técnica de ensinar sem professores” (Pimentel; Carvalho, 2022, p. 12).

Tudo isso apresenta como risco a hegemonia da pedagogia (ciber)tecnicista e grandes prejuízos para qualquer outro processo educativo que possa se estabelecer.

Pimentel e Carvalho (2022, p. 22), ao tratarem da questão do cibertecnicismo, advertem que pedagogia cibertecnicista ameaça a educação “porque visa a reduzir o processo formativo ao ensino de conteúdos, um processo de instrução descontextualizado, acrítico, sem espaço para a criatividade e a autoria, pensado para o mercado de trabalho”. Conseqüentemente, os valores éticos e democráticos ficam comprometidos e a atuação de professores ou educadores torna-se restrita ou precária, carecendo de “autonomia pedagógica e curricular”.

Sem ter a pretensão de apontar soluções definitivas para a questão, parece ser coerente que o primeiro combate a ser dado ao cibertecnicismo seria conscientizar os profissionais da educação sobre como utilizar a tecnologia a serviço dessa educação que defendemos, portanto sem reproduzir a pedagogia que criticamos aqui: a (ciber)tecnicista.

Outra questão que merece entrar em nossa discussão diz respeito à recente “explosão” da utilização das inteligências artificiais (IAs), particularmente da IA generativa.

Sem dúvida esse avanço avassalador no que se refere à utilização das inteligências artificiais – com o ChatGPT alcançando 100 milhões de usuários em apenas dois meses – representa uma considerável preocupação para trabalhadores de várias áreas profissionais, e não seria diferente com os professores. Assim, com foco no magistério, na mesma medida em que a evolução tecnológica avança sobre toda a esfera social, avança também a automação com vistas à substituição ou redução da mediação humana no processo educativo (Pimentel; Carvalho, 2022). Tais constatações nos permitem entender que as IAs seriam, então, as mais poderosas aliadas da aceleração do processo de instalação do cibertecnicismo – principalmente na educação – dada sua importância para a automação das tarefas.

Antes mesmo da popularização da inteligência artificial generativa, Coelho (2019, p. 49) advertia que os avanços na inteligência artificial promovem “uma nova onda de automação, levando à substituição de humanos por máquinas em tarefas antes consideradas exclusivamente humanas, inclusive na educação”. Esses riscos apontam para a necessidade de repensar “nossas concepções sobre a formação humana”.

Coelho (2019) confirma um dos mais importantes propósitos desta discussão, que é promover reflexões no sentido de buscar formas de como lidar com essas questões que entram “sem pedir licença” no ambiente escolar. Entendermos que o caminho não é, por exemplo, proibir os alunos de usarem as inteligências artificiais para cumprir uma

tarefa, até porque essa proibição seria, no máximo, um adiamento de tal prática, que certamente fará parte da vida do estudante/cidadão.

Os professores, enquanto mediadores, devem investir em um trabalho didático-pedagógico para adaptar as atividades e explorar as potencialidades formativas que as tecnologias podem disponibilizar para os educandos. Em um exemplo bem simples, ao produzir um texto com a ajuda da IA, o estudante, para ter um resultado satisfatório, terá de: mobilizar conhecimentos de escrita (linguísticos) e sobre o assunto para criar o prompt de comando; praticar a leitura quando for conferir se o texto produzido (recheado de novas informações trazidas pela IA) realmente está de acordo com a tarefa exigida.

Acreditamos que nessa situação há fortes indícios de aprendizagem, no entanto é necessária a mediação adequada para que o estudante passe por esses caminhos.

Há muito para se discutir a respeito deste tema. Por ora, além de termos a informação de que, segundo Coelho (2019, p.51), uma das próprias inteligências artificiais apontou que o índice estatístico para a substituição de um professor da educação básica por uma automação é de apenas 0,44%, é importante que saibamos que professores/ educadores /escola (ainda) são os responsáveis em grande parte pelo sucesso do processo educativo.

Considerações finais

Presenciamos a força do determinismo tecnológico se estabelecendo gradativamente tanto em nosso cenário educacional quanto em toda a estrutura social, lembrando que a ideologia tecnológica rompe com os esquemas tradicionais da ordem estabelecida e impõe, a seu modo e ritmo, novos padrões a serem seguidos.

Cabe à instituição escolar, de acordo com a sua importância na composição do construto social, preparar-se para lidar com as demandas de um contexto sociocultural cada vez mais permeado e influenciado pelas tecnologias digitais. A cultura digital é uma realidade, e como faz parte da vida da sociedade, também deve fazer parte, de forma mais presente e situada, do trabalho pedagógico empreendido nas escolas.

O cibertecnicismo, uma das mazelas da cultura digital, deve ser considerado e tratado no contexto de preparação das escolas/dos professores para que tenha seus efeitos reduzidos ou até extintos. É uma questão de formação pedagógica.

As inteligências artificiais, embora apresentem riscos ao processo formativo, devem ser apropriadas no contexto de conscientização/formação didático-pedagógica e, possivelmente, científica, que permita reconhecer/criar novas situações de

aprendizagem compatíveis com os novos espaços de formação que estão postos no cenário educacional.

Contudo, se temos ciência dos problemas situados acerca das questões aqui discutidas, o que nos cabe agora é colocar a pesquisa acadêmico-científica mais uma vez a serviço do processo de desenvolvimento da educação e da sociedade como um todo, cumprindo seu papel de observar, analisar e contribuir para a busca de novos e mais adequados ajustes.

Referências

- COELHO, H. Algumas reflexões sobre a “Inteligência Artificial” e o sentido da automação na educação. **Revista Fermentario**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 49-63, 2019.
- CUPANI, A. **Filosofia da tecnologia**: um convite. 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2017.
- MAYER-SCHOENBERGER, V.; CUKIER, K. **Big data**: a revolution that will transform how we live, work, and think. Boston Houghton Mifflin Harcourt, 2013.
- PACETE, L. G. Brasil já é o 5º país que mais usa ChatGPT; homens representam 89% de acessos. **Forbes Brasil**, 2023. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-tech/2023/05/brasil-ja-e-o-5o-pais-que-mais-usa-chatgpt-homens-representam-89-de-acessos/>. Acesso em: 01 dez. 2023.
- PEREIRA, J. T. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). **Letramento digital**: possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 13-24.
- PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. CIBERTECNICISMO. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 31, p. 1-22, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/13919>. Acesso em: 23 nov. 2023.
- POSTMAN, N. **Technology**: the surrender of culture to technology. New York: Vintage, 1993.
- RIBEIRO, O. J. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). **Letramento digital**: possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 85-98.
- SALDANHA, L. C. D. Análise da educação on-line na pandemia de covid-19 a partir da teoria crítica da tecnologia de Feenberg. **Sisyphus Journal of Education**, Lisboa, v. 11, n. 3, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/28797>. Acesso em: 11 fev. 2024.
- SANTAELLA, L. Inteligência contínua: a sétima revolução cognitiva do Sapiens. **Revista Trans/Form/Ação**, [S. l.], v. 46, 2023.
- SILVA, C. A. de A. Edward Burnett Tylor e a linguagem gestual. **Revista Ponto Urbe**, [S. l.], n. 4, 2009.

Educação, desafios e possibilidades: reflexões entre o fazer e transformar

Diálogos sobre a relação entre educação e cultura digital na sociedade da informação

DOI: 10.23899/9786589284635.6

Editora CLAE

2024