

The background of the cover features a person wearing a white chef's hat and apron, standing on a floor covered with scattered rose petals. Several lit candles are visible, creating a warm, golden glow. The overall atmosphere is soft and celebratory.

# QUANDO A PESQUISA CONTA

Valdir Heitor Barzotto  
Elio Carlos Ricardo  
Rogério de Almeida  
Fabíola Alice dos Anjos Durães  
Fabrícia Carla Viviani  
Pedro Donizete Colombo Junior  
(Org.)

Valdir Heitor Barzotto  
Elio Carlos Ricardo  
Rogério de Almeida  
Fabiola Alice dos Anjos Durães  
Fabrícia Carla Viviani  
Pedro Donizete Colombo Junior  
(Org.)

# QUANDO A PESQUISA CONTA

DOI: 10.11606/9786587047379

ISBN: 978-65-87047-37-9

**USP**  
Universidade de São Paulo

**FEUSP**  
Faculdade de Educação

  
CAPES

**Universidade de São Paulo**

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior  
Vice-Reitora: Profa. Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda

**Faculdade de Educação**

Diretora: Profa. Dra. Carlota Boto  
Vice-Diretor: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

**Comissão de Pesquisa e Inovação da Faculdade de Educação**

Presidente: Profa. Dra. Cintya Regina Ribeiro  
Vice-Presidente: Prof. Dr. Elio Carlos Ricardo

**Organizadores**

Valdir Heitor Barzotto  
Elio Carlos Ricardo  
Rogério de Almeida  
Fabíola Alice dos Anjos Durães  
Fabrícia Carla Viviani  
Pedro Donizete Colombo Junior

**Conselho Editorial**

Adriana Bauer  
Ana Luiza Jesus da Costa  
Bruno Bontempi Júnior  
Cintya Regina Ribeiro  
Elio Carlos Ricardo  
Fabiana Augusta Alves Jardim  
Márcia Aparecida Gobbi  
Maria Letícia B. P. Nascimento  
Rogério de Almeida  
Thays Fernandes Flor da Silva  
Valdir Heitor Barzotto

**Edição/Editoração**

Fabíola Alice dos Anjos Durães

**Projeto Gráfico**

Danilo Pereira da Silva  
Fabíola Alice dos Anjos Durães  
José Jackson Reis dos Santos

**Diagramação/Capa**

Danilo Pereira da Silva

**Revisão**

Tikinet Edição Ltda.

São Paulo, 2022.

· F E U S P

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença *Creative Commons* indicada.



***Direitos desta edição reservados à FEUSP***

*Avenida da Universidade, 308  
Cidade Universitária – Butantã  
05508-040 – São Paulo – Brasil  
(11) 3091-2360  
E-mail: [bibfe@usp.br](mailto:bibfe@usp.br)  
<http://www4.fe.usp.br/>.*

Catálogo na Publicação  
Biblioteca Celso de Rui Beisiegel  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

S612 Quando a pesquisa conta / Organizado por Valdir Heitor Barzotto et al. São Paulo: FEUSP, 2022.  
145 p; 19.554 Kb; PDF

ISBN: 978-65-87047-37-9 (E-book)  
DOI: 10.11606/9786587047379

1. Pesquisa educacional 2. Educação 3. Pós-Doutorado I. Barzotto, Valdir Heitor II. Ricardo, Elio Carlos III. Almeida, Rogério de IV. Durães, Fabíola Alice dos Anjos V. Viviani, Fabrícia Carla VI. Colombo Junior, Pedro Donizete VII. Título

CDD 22. ed. 37.04

---

Ficha elaborada por: Nicolly Leite – CRB-8/8204

# SUMÁRIO

**9**     **Apresentação**  
Fabíola Alice dos Anjos Durães, Fabrícia Carla Viviani e Pedro Donizete Colombo Junior

**13**    **O que (não) é e para que(m) serve o pós-doutorado?**  
Elio Carlos Ricardo, Valdir Heitor Barzotto e Rogério de Almeida

## **EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS**

**23**    **As filosofias que a universidade não conta: racismo epistêmico, epistemicídio e outros cídios**  
Diego dos Santos Reis

**32**    **Relações étnico-raciais no Brasil: impactos e mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**  
Cristina Teodoro e Anete Abramowicz

**45**    **Contribuições africanas no pensamento político-pedagógico de Paulo Freire**  
José Jackson Reis dos Santos e Sônia Maria Portella Kruppa

## **EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADES: CAMPOS E INTERFACES**

- 57** **O campo das ciências humanas nos anos iniciais da escolarização: publicações em anais de eventos de referência (2009-2019)**

Lígia Cardoso Carlos e Sônia Maria Vanzella Castellar

- 65** **Relações entre o caminhar e a educação: uma pesquisa em processo**

Paulina Maria Caon

- 76** **Agenciamento criança-arquétipo e o problema do por vir: para um diálogo no interior do “novo sentimento de infância”**

Tiago Almeida e Carlota Boto

## **EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E CIDADANIA**

- 88** **Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente e as exposições *Hands-on Biodiversity* e *Life in Crisis: Schad Gallery of Biodiversity* do *Royal Ontario Museum* na perspectiva do visitante: um estudo de caso**

Pedro Donizete Colombo Junior e Martha Marandino

- 99** **Educação de surdos, ensino de ciências e possibilidades de mediação do conhecimento científico em salas de aula inclusivas no Brasil**

Vinícius Catão, Cássia Geciauskas Sofia e Joaquim Melro

## **CONTANDO EXPERIÊNCIAS QUE IMPORTAM PARA A PESQUISA**

### **110 Acompanhamento da escolarização na perspectiva da Educação Terapêutica**

Julia Maria Borges Anacleto e Leandro Lanjonquière

### **122 A internacionalização acadêmica entre Angola e Brasil**

Lucilene Soares da Costa e Valdir Heitor Barzotto

### **136 Sobre o projeto gráfico deste *e-book***

### **138 Sobre os Autores**



# Apresentação

Fabíola Alice dos Anjos Durães

Fabília Carla Viviani

Pedro Donizete Colombo Junior

O presente *e-book* reúne pesquisas, em andamento ou concluídas, realizadas junto ao Programa de Pós-Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). A organização da presente produção teve como inspiração a realização, em 2020, do X Simpósio de Pós-Doutorado da FEUSP, um evento que ocorre desde 2011 sob organização da Comissão de Pesquisa e Inovação desta instituição. Desdobrando-se como uma fonte relevante de socialização de conhecimento na área da Educação, o evento visa propiciar subsídios que contribuam para reflexões sobre questões educacionais. Faz-se importante destacar que a décima edição deste evento ocorreu em dezembro de 2020, momento no qual vivenciamos as dificuldades trazidas pela pandemia de covid-19 e constantes e infundados ataques à ciência e às universidades públicas.

A partir dessa experiência e das vivências oportunizadas pela realização deste evento (ainda que de maneira remota), em diálogo com os pós-doutorandos, é que foi pensada a produção deste *e-book* intitulado: “Quando a pesquisa conta”. Este título teve como propósito provocar nos pós-doutorandos reflexões a respeito da importância da realização de pesquisas acadêmicas, de forma a possibilitar profícuos debates quanto à construção e às contribuições da pesquisa em Educação na e para a sociedade. Neste contexto, os pós-doutorandos foram instigados a pensarem sobre a temática em íntima relação com o desenvolvimento de suas pesquisas e vislumbrar o desenvolvimento da pesquisa em Educação em diversos pontos de vista, a fim de compartilharem experiências e socializarem resultados de suas pesquisas, tendo como princípios quando a pesquisa conta em termos de “tempo” e de “narrativa”:

**Em termos de tempo:** em que momento a pesquisa conta, ou o que acontece quando ela é levada em consideração? Pesquisas contam apenas quando surgem novas doenças? Contam quando precisamos construir ou perceber novos paradigmas, novas controvérsias? Contam quando percebemos a necessidade de discutir/propor/resolver algo?; entre outras questões. Ao “convidar” o tempo para a discussão, indagamos se a pesquisa conta no pretérito, no presente e no futuro, discutimos questões como confiabilidade, validade e fidedignidade indo do concreto ao devaneio em uma imersão reflexiva sobre o tempo vinculado às pesquisas acadêmicas.

**Em termos de narrativas:** como contam, narram, relatam, somam, acrescentam? Quando as pesquisas contam como foi utilizada a verba destinada à Educação, por exemplo. Como pensadores são importantes para compreendermos a

contemporaneidade. Em termos de narrativa, indagamos: o que acontece quando os pesquisadores contam o que descobriram ou desenvolveram? Quais são as contribuições que as pesquisas trazem para a realidade concreta e/ou para a teoria da Educação? Narrativas se colocam como um enredo propício para questionar e ser questionado pelos mais diversos caminhos da pesquisa acadêmica, abarcando contextos políticos, sociais e econômicos que se apresentam no caminhar de uma investigação, em especial neste contexto de pandemia e de ataques à ciência que vivenciamos no Brasil.

O pós-doutorado é um período em que a pessoa pode dedicar-se a uma pesquisa em profundidade, portanto, instigamos os pesquisadores a, além de contarem sobre suas pesquisas, tomarem as palavras do título do livro da forma como preferissem para aprofundar o debate sobre a importância de se fazer pesquisa na área de Educação.

Assim, o presente *e-book* é resultado dessas produções, contando também com um capítulo introdutório, intitulado “*O que (não) é e para que(m) serve o pós-doutorado?*”, em que os professores doutores Elio Carlos Ricardo, Valdir Heitor Barzotto e Rogério de Almeida apresentam reflexões e questionamentos sobre as mudanças ocorridas no pós-doutorado nos últimos anos.

O *e-book* está organizado em cinco seções: (I) Educação e Relações Raciais; (II) Educação como Possibilidades: Campos e Interfaces; (III) Educação em Ciências e Cidadania; e (IV) Contando Experiências que Importam para a Pesquisa.

**I) Educação e Relações Raciais.** O primeiro trabalho apresentado nesta parte é “*As filosofias que a universidade não conta: racismo epistêmico, epistemicídio e outros cídios*”, de Diego dos Santos Reis. A pesquisa investiga a permanência de práticas, discursos, imaginários e representações ancorados na primazia e na exclusividade de paradigmas eurocentrados no processo de formação docente do ensino superior, analisando de modo especial o contexto de professores de Filosofia, e destaca a importância da construção de práticas de ensino decoloniais e antirracistas. O segundo trabalho é “*Relações étnico-raciais no Brasil: Impactos e mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*”, de Cristina Teodoro e Anete Abramowicz. A pesquisa se propõe a analisar como os debates e as transformações ocorridas no âmbito das relações étnico-raciais no Brasil, principalmente a partir da década de 1980, têm impactado a formulação de políticas curriculares e de formação inicial de docentes da Educação Infantil. Para fechar essa parte, temos o capítulo “*Contribuições africanas no pensamento político-pedagógico de Paulo Freire*”, de José Jackson Reis dos Santos e Sônia Maria Portella Kruppa. A pesquisa está inserida no contexto de estudos sobre as contribuições do legado freiriano, enfatizando experiências e relações humanas e sociais vividas no continente africano na segunda metade da década de 1970, período em que o autor estava em exílio. O trabalho tem como proposta analisar as contribuições teóricas, práticas e políticas de autores oriundos de contextos africanos no pensamento de Paulo Freire.

**II) Educação como Possibilidades: Campos e Interfaces.** Em “*O campo das ciências humanas nos anos iniciais da escolarização: publicações em anais de eventos de referência (2009-2019)*”, Lígia Cardoso Carlos e Sônia Maria Vanzella Castellar têm como propósito investigar quais são e como se caracterizam os estudos sobre a Geografia e a História nos anos iniciais do ensino fundamental e na formação de professores para esta etapa da escolarização. Tendo como referência eventos na área de Educação ocorridos entre 2009 e 2019, o objetivo do trabalho consiste em dar visibilidade para a condição da produção científica da área, bem como identificar perspectivas teóricas, ênfases, intencionalidades político-pedagógicas, lacunas, concepções de ensino e docência e possíveis projetos de formação em disputa nas publicações analisadas. Já em “*Relações entre o caminhar e a educação: uma pesquisa em processo*”, Paulina Maria Caon tem como foco ampliar os estudos sobre o caminhar, sublinhando sua relevância no debate sobre as dimensões corporais, éticas, estéticas e políticas implicadas na educação de uma maneira geral, e em especial na formação inicial de professores e pesquisadores. A autora apresenta uma proposta que pretende trazer outras perspectivas de pensamento e prática, tanto no campo da produção de conhecimento na universidade quanto nos processos de ensino na Educação Básica e no Ensino Superior. Essa seção é fechada com o capítulo “*Agenciamento criança-arquétipo e o problema do por vir: para um diálogo no interior do ‘novo sentimento de infância’*”, em que Tiago Almeida e Carlota Boto questionam o agenciamento do termo criança a partir do lugar que ela ocupa em textos consagrados do pensamento pedagógico e político europeu em dois movimentos: o primeiro procura encontrar nesses textos um denominador comum entre aquilo que se identifica como projeto político e aquilo que se denomina projeto educacional; nele conflui a “subjetivação” do que “nasce por subjetivar” e define-se “um por vir” infantil em espelho com a atualidade adulta que designamos devir-adulto-arquétipo; o segundo tenta pensar o termo criança afastando-se tanto de uma diacronia do progresso e do reconhecimento como de uma análise sincrônica e puramente contextualista, propondo um paradigma criança que não se esgota nem na ideia daquele que não fala, cuja linguagem não é reconhecida como legítima, nem na ideia de adulto em miniatura, ou, ainda, na ideia de potência salvífica do mundo por vir.

**III) Educação em Ciências e Cidadania.** No capítulo “*Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente e as exposições Hands-On Biodiversity e Life in Crisis: Schad Gallery of Biodiversity do Royal Ontario Museum na perspectiva do visitante: um estudo de caso*”, Pedro Donizete Colombo Junior e Martha Marandino se propõem a investigar as percepções que uma visitante produz em duas exposições em um museu de ciências nas relações voltadas à Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) e às questões sociocientíficas controversas (QScC), de modo que identificaram que as correntes CTSA, na percepção da visitante estudada, se concentram na de raciocínio

lógico e sociocultural, não sendo percebidas outras correntes na fala da participante. A pesquisa de Vinícius Catão de Assis Souza, Cássia Geciauskas Sofiato e Joaquim Melro busca entender a atuação de dois Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (TI-LBS), tendo como base a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e as políticas públicas brasileiras voltadas à inclusão educacional. Com particular enfoque nos alunos surdos, indicam que a inclusão educacional dos surdos nestes contextos se mostra um processo complexo e que não se efetiva apenas com a presença dos TI-LBS nas escolas e universidades brasileiras.

**IV) Contando Experiências que Importam para a Pesquisa.** No capítulo “*Acompanhamento da escolarização na perspectiva da Educação Terapêutica*”, Julia Anacleto e Leandro de Lajonquière apresentam uma pesquisa que tem como pano de fundo as questões que dizem respeito à presença da psicanálise na educação. A pesquisa se dedica aos modos possíveis de atuar na escolarização de crianças com transtornos psíquicos levando em conta a relação entre demanda educativa e emergência da singularidade, de forma a evidenciar o valor terapêutico da inclusão escolar de crianças que possuem psicopatologias. Por fim, em “*A internacionalização acadêmica entre Angola e Brasil*”, Lucilene Soares da Costa e Valdir Heitor Barzotto analisam os impactos das principais ações desenvolvidas pelas Instituições de Ensino Superior brasileiras em Angola no último decênio, período em que se consolida na academia brasileira a internacionalização como dimensão de avaliação da qualidade dos programas e pesquisas de pós-graduação no país.

## O que (não) é e para que(m) serve o pós-doutorado?

Elio Carlos Ricardo

Valdir Heitor Barzotto

Rogério de Almeida

“Quando a pesquisa conta”. Essa é uma preocupação constante entre os pesquisadores na área da Educação, ou seja, o alcance social da pesquisa. Supõe-se que outras áreas também se ocupem dessa questão, mas os problemas presentes na educação básica são tais que impõem uma cobrança imediata por resultados, embora se saiba que às vezes é necessário tempo para que as mudanças se efetivem e se tornem perceptíveis. Assim, as pesquisas em educação permanecem em constante crítica acerca da sua relevância, na maioria das vezes associadas a propostas de soluções para problemas bem conhecidos.

Tanto as críticas quanto as propostas de solução podem ser observadas na produção de artigos, livros, dissertações e teses. É isso que se espera das pesquisas financiadas com recursos públicos, incluindo aquelas realizadas em estágios de pós-doutoramento. Entretanto, em muitos casos, observa-se certa frustração nos recém-mestres e doutores por terem reduzido seus problemas de pesquisa inicial a uma questão exequível dentro dos prazos impostos, distantes, em alguns casos, de uma solução aplicável nas escolas. Isso não significa que a pesquisa realizada não tenha qualidade; trata-se apenas de constatar que a caminhada é mais longa do que se pensava na partida. Outra forma de avaliar o alcance das dissertações e teses é analisá-las dentro de um contexto mais amplo, ou seja, cada trabalho de pesquisa se soma ao conhecimento produzido coletivamente. Mas parte dessa frustração também ocorre pela incompreensão do que é um mestrado e um doutorado, ou do que se espera de uma dissertação e de uma tese.

Curiosamente, não se encontra em documentos recentes uma definição das finalidades e dos objetivos do mestrado e do doutorado. Certamente, todos os orientadores de cursos de pós-graduação conseguem reconhecer e avaliar uma dissertação e uma tese, mas isso ocorre muito mais por um conjunto de práticas que se transmite de mestre para discípulo do que por uma definição institucional. Aqui a ideia de paradigma proposta por Thomas Kuhn (1991) faz muito sentido. Em algumas áreas, como as ciências exatas, é mais comum os candidatos a mestrado e a doutorado se incorporarem ao projeto de pesquisa de um docente em vez de apresentarem seus projetos próprios e interesses de pesquisa. Não é por acaso que as análises de Thomas Kuhn tomaram como objeto as ciências, ou a *Big Science*, como ficou conhecida.

No caso do pós-doutorado, as imprecisões são ainda maiores, pois a definição de seus objetivos e finalidades fica, em boa parte, à mercê das agências financiadoras

ou das instituições receptoras, além de sofrerem modificações ao longo do tempo e das políticas públicas, como será visto mais adiante. Parece que essas mudanças e a falta de clareza em relação à sua natureza afetam inclusive a compreensão de sua denominação. Ainda se vê, com certa frequência, a confusão entre pós-doutorado e PhD, inclusive por pessoas que fizeram pós-doutorado. Não raro, encontram-se currículos com a indicação de realização de três ou quatro PhD quando, na verdade, são, em alguns casos, estadias de curta duração realizadas em universidades brasileiras e/ou estrangeiras. A rigor, nem seriam pós-doutorado e, muito menos, PhD.

O PhD, ou *Philosophiae Doctor*, cuja tradução literal do latim seria Doutor em Filosofia, refere-se ao grau de doutor, usado ainda hoje nos países anglófonos, mesmo para doutorados em outras áreas. Trata-se de uma denominação histórica mantida na atualidade. As primeiras universidades surgiram na Idade Média e estavam fortemente associadas à Igreja Católica. Com isso, algumas tradições e termos acadêmicos originários desta instituição se mantêm até os dias atuais, como licenciatura, doutor, docente, congregação ou o uso das vestes talares, a beca, como é conhecida no Brasil. Vale ressaltar que algumas universidades são muito antigas para os padrões brasileiros. A Universidade de Bolonha, a mais antiga em funcionamento contínuo e a primeira a empregar a palavra *universitas*, foi fundada em 1088. Daí se seguiram as Universidades de Oxford (1096), Paris (1150) e Salamanca (1218), apenas para registrar as mais antigas. Curiosamente, a palavra *universitas* usada em sua fundação se refere a associação, ou conjunto, pois se tratava de uma espécie de associação de estudantes sob a liderança de um *rector*. De modo distinto, a Universidade de Paris se apoiou em sua fundação na ideia de uma *universitas magistrorum*, ou seja, uma associação de professores.

A *licentia docendi* – licença para ensinar, atribuída ao *doctoris*, aquele que ensina – era concedida originalmente pela Igreja Católica a pessoas que poderiam ensinar e interpretar a Bíblia. Essa denominação se estendeu para outras áreas, como as leis e a medicina. Os demais campos de saberes se enquadravam na Filosofia, por isso a tradição ainda em voga de atribuir genericamente o título de *Philosophiae Doctor* aos doutores de várias especialidades. Portanto, PhD não se refere ao pós-doutorado.

Bem mais recente que o doutor, a denominação de pós-doutor também passou a integrar o meio acadêmico. Conforme o nome sugere, trata-se de uma atividade realizada após o doutorado. Mas, apesar de sua pouca idade, não significa que sua definição ou mesmo seus objetivos sejam plenamente claros. Em essência, o pós-doutorado é um período dedicado ao aprofundamento de algum tema de pesquisa que se traduz em estadias junto a grupos, indivíduos ou instalações reconhecidamente significativos no campo de estudo em questão. Assim, por exemplo, o Grande Colisor de Hádrons (*Large Hadron Collider* – LHC), localizado na fronteira franco-suíça, é o destino de muitos físicos do mundo todo. Uma forma desses físicos passarem um período nessas instalações, com estrutura única no mundo, é por meio de um pós-doutorado. Pesqui-

sas que necessitam de acesso a documentos históricos, para dar outro exemplo, também podem obrigar o pesquisador a se deslocar para locais que possuam esses acervos, como museus, bibliotecas, arquivos ou universidades. Essa prática, todavia, não é recente, mas sua institucionalização sim. A estadia do astrônomo Johannes Kepler no observatório de Tycho Brahe caracterizaria muito bem o que hoje chamaríamos de um pós-doutorado. Brahe dispunha de dados importantes para serem estudados e Kepler obteve grande sucesso nessa empreitada. Com a morte de Brahe, Kepler o substituiu, o que ilustra um dos objetivos atuais do pós-doutorado em alguns países, a saber, conseguir um emprego.

No contexto brasileiro, os exemplos supracitados também poderiam corresponder, *mutatis mutandis*, a um estágio doutoral – o chamado doutorado sanduíche – ou a uma bolsa de professor visitante. Nesse caso, a diferença estaria na condição acadêmica e profissional do solicitante. No entanto, espera-se que as atividades do pós-doutor e do professor visitante tenham um grau de aprofundamento maior que a do estágio doutoral; e aqui começa a se estabelecer alguma distinção.

Há cerca de duas décadas, havia no Brasil um programa federal de auxílio chamado bolsa recém-doutor, destinada àqueles que concluíam seu doutorado e ainda não tinham vínculo empregatício. Era uma forma de alocar os recém-doutores e mantê-los no país, inserindo-os como docentes de cursos de graduação e de pós-graduação em um programa emergente, que seria reforçado com suas pesquisas e suas produções. Havia também a bolsa de pós-doutorado, destinada predominantemente à pesquisa. Entretanto, as atribuições do recém-doutor foram incorporadas pouco a pouco ao pós-doutorado até que praticamente se extinguiu a bolsa do recém-doutor. O pós-doutorado, então, passou a ser encarado, em alguns casos, como uma inserção provisória em universidades e instituições de pesquisa. Em determinadas áreas, era relativamente comum encontrar doutores recém-titulados com dois ou três pós-doutorados – ou até mais que isso –, o que implicava quatro a seis anos nessa condição, já que as bolsas tinham duração de dois anos. Atualmente, existem bolsas destinadas a recém-doutores que são oferecidas por universidades, agências de fomento estaduais ou institutos de pesquisa que têm finalidades similares à bolsa recém-doutor, ou seja, visam atrair os recém-titulados para atuarem em suas instituições. Contudo, nas agências financiadoras de âmbito federal essa bolsa não existe mais.

Assim, parece que ocorreu um desvio de função das bolsas destinadas a pós-doutorado, pois estas agregavam as atividades de pesquisa à colocação do bolsista em uma espécie de “emprego” provisório. Em algumas instituições, e podemos incluir o contexto internacional, o pós-doutorando é uma mão de obra de alto nível e relativamente barata, equivalendo, em alguns casos, ao *status* de professor assistente. Ou seja, realiza pesquisa, publica artigos, ministra cursos, orienta alunos da pós-graduação, entre outras atribuições. Se, por um lado, essas atividades possibilitam uma bagagem

profissional significativa, por outro podem dissipar os esforços e reduzir as chances de uma produção científica relevante para sua área de conhecimento. O pós-doutorado se transforma em um suposto “treinamento” para a docência no Ensino Superior.

Apenas para oferecer uma comparação com o cenário brasileiro, em alguns países o início da carreira acadêmica em uma universidade ocorre por meio de uma contratação provisória. Em geral, o contratado realiza “apenas” pesquisa e não exerce a docência, entendendo-se por ministrar aulas na graduação e na pós-graduação. Caso venha a concorrer a um posto permanente e tenha sucesso, passa a ser *professor* e ganha a estabilidade na carreira. Nos Estados Unidos e no Reino Unido, por exemplo, o termo *professor* é utilizado para designar o profissional que ministra aulas em instituições de ensino superior e o termo *teacher* se aplica àqueles que exercem a docência na escola básica. Diferenciação semelhante ocorre na França – *enseignant* e *professeur des universités* – e na Alemanha – *lehrer* e *professor*. No Reino Unido, e em outros países europeus, a designação de *professor* é mais restrita, normalmente destinada a identificar o estágio final da carreira acadêmica, o que seria o professor titular no Brasil, ou o professor catedrático na Espanha e em Portugal.

Essas distinções são relevantes para mostrar que naqueles países as atribuições do pós-doutor são bem mais claras que no Brasil e isso pode se refletir em eficiência. Parece que no contexto brasileiro se busca resolver vários problemas com apenas uma solução: o pós-doutorando. Isso tem reflexos imediatos na questão levantada pelo tema deste *e-book*, que é o alcance das pesquisas de pós-doutorado, ou “Quando a pesquisa conta”. Em certa medida, respostas para essa questão são influenciadas pelas distintas concepções acerca do pós-doutorado presentes nas agências nacionais de fomento.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) oferece bolsas de pós-doutorado no Brasil e no exterior. No primeiro caso, ocorre por meio do Programa Nacional de Pós-Doutorado da Capes (PNPD/Capes), cujas bolsas estão associadas a programas de pós-graduação recomendados pela agência. A Portaria nº 086, de 03 de julho de 2013, que regulamenta o PNPD/Capes, estabelece, em seu Anexo I, os seguintes objetivos para o programa:

I – promover a realização de estudos de alto nível; II – **reforçar os grupos de pesquisa nacionais**; III – **renovar os quadros nos Programas de Pós-Graduação** nas instituições de ensino superior e de pesquisa; IV – **promover a inserção** de pesquisadores brasileiros e estrangeiros em estágio pós-doutoral, **estimulando sua integração com projetos de pesquisa desenvolvidos pelos Programas de Pós-Graduação** no país. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013, grifo nosso).

Para o Programa de Pós-Doutorado no Exterior, a Capes estabelece o seguinte objetivo:

Oferecer bolsa no exterior para a realização de estudos avançados após o doutorado. Destina-se a pesquisadores ou docentes com menos de oito anos de formação doutoral, visando à internacionalização de forma mais consistente, **aprimorando sua produção e qualificação científicas, funcionando como atividade de treinamento prático e avançado em pesquisa, desenvolvendo métodos e trabalhos teórico-empíricos** em parceria com **pesquisadores estrangeiros de reconhecidos méritos científicos**. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2021, grifo nosso).

Há duas tendências claras nos objetivos traçados pela mesma agência de fomento em relação ao pós-doutorado. No caso do PNPd, predomina a intenção de beneficiar o Programa de Pós-Graduação, conforme se verifica nos destaques do item IV do texto da Portaria. Mesmo no caso da inserção do pesquisador em grupos de pesquisa, trata-se de integrá-los aos projetos dos programas e não em sua instituição, por exemplo, o que se poderia entender como uma das intenções do item II. Resta se perguntar como seria possível “*renovar os quadros nos Programas de Pós-Graduação*” com bolsas de pós-doutorado com duração média entre 6 e 12 meses. Responder a esta pergunta seria mais fácil se as bolsas fossem destinadas aos docentes-orientadores dos Programas de Pós-Graduação. Nota-se, aqui, a absorção das características da bolsa de recém-doutor, pois eram basicamente essas as suas atribuições.

O Programa de Pós-Doutorado no Exterior, por sua vez, prioriza a formação do pesquisador, ou seja, concentra-se no sujeito e não na instituição receptora. Isso fica bem evidente no destaque do texto, enfatizando a qualificação e o treinamento do jovem pesquisador. Destaca-se aqui que a relação a ser estabelecida é entre pesquisador-pesquisador e não entre pesquisador-programa, como é no PNPd. Chama a atenção e merece mais reflexões a diferença estabelecida em uma mesma agência brasileira entre o estágio no Brasil, mais voltado para o trabalho, e no exterior, mais voltado para o aprendizado e o aprofundamento da pesquisa. É como se a Capes admitisse a perpetuação de que centros de excelência devem existir no exterior, enquanto no Brasil devem existir centros de trabalho, ainda que de bom nível. De passagem, pode-se verificar uma noção de internacionalização também mais ligada à aprendizagem.

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) também oferece bolsas para o pós-doutorado, no Brasil e no exterior. No país, as bolsas são concedidas em duas modalidades: Pós-Doutorado Júnior (PDJ), para doutores titulados a menos de sete anos, e Pós-Doutorado Sênior (PDS). De acordo com o CNPq, essas bolsas têm as seguintes finalidades:

PDJ: Possibilitar ao pesquisador a **consolidação e atualização de seus conhecimentos ou o redirecionamento de sua linha de pesquisa**, por meio de estágio e desenvolvimento de projeto de pes-

quisa junto a grupos e instituições de reconhecida excelência na área do projeto no País;

PDS: Possibilitar, no País, a **consolidação e atualização dos conhecimentos e/ou o redirecionamento da linha de pesquisa do candidato**. Isto será feito por meio de estágio e desenvolvimento de projetos de pesquisa junto a grupos e instituições de reconhecido nível de excelência na área de especialização do candidato. (CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO, 2021, grifo nosso).

Nesse caso, as finalidades são as mesmas, tanto para o PDJ quanto para o PDS, e colocam suas ênfases na formação e na qualificação do pesquisador. O mesmo ocorre com as bolsas para Pós-Doutorado no Exterior (PDE) oferecidas pelo CNPq:

Possibilitar ao pesquisador a capacitação e atualização de seus conhecimentos por meio de estágio e desenvolvimento de projeto com **conteúdo científico ou tecnológico inovador**, em instituição no exterior. (CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO, 2021, grifo nosso).

A curiosidade aqui é que há menção ao **conteúdo científico ou tecnológico inovador** do projeto a ser desenvolvido. O foco é a capacitação e a atualização do pesquisador. Mantém-se, portanto, a mesma postura da Capes, a qual entende que é no exterior que se aprende e se atualiza. No entanto, a ênfase muda completamente quando se observam os objetivos da bolsa de pós-doutorado no país concedida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp):

A Bolsa de Pós-Doutorado da FAPESP tem por objetivo criar condições para a **incorporação temporária a grupos de pesquisa ativos no estado de São Paulo de cientistas muito promissores**, que tenham obtido o título de doutor há menos de 7 (sete) anos, no país ou no exterior, com destacado desempenho, **para contribuírem ao desenvolvimento de pesquisa em Instituição localizada no estado de São Paulo**. (FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2021b, grifo nosso).

Essas normas estão em vigor desde setembro de 2020 e claramente o objetivo da bolsa é fortalecer os grupos e/ou instituições do estado atraindo jovens talentos. Além disso, a bolsa deverá ser solicitada pelo pesquisador que será o supervisor do pós-doutorado, diferindo da Capes e do CNPq. A outra novidade é a restrição a conceder bolsa de pós-doutorado a ser realizado “*no mesmo grupo em cujo âmbito se tenha realizado o doutoramento do candidato*” (FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2021b). Isso pode ser feito, mas sob *condições excepcionais e muito bem justificadas*. Vale destacar que as bolsas de pós-doutorado podem estar associadas a algumas modalidades de Auxílios à Pesquisa da Fapesp, como Projetos

Temáticos, por exemplo. Existe ainda a possibilidade de solicitar auxílio para estadias no exterior em meio à execução de um projeto de pós-doutorado, na forma de Bolsa Estágio de Pesquisa no Exterior (BEPE-Fapesp).

O equivalente à bolsa de pós-doutorado no exterior concedida pela Fapesp é a Bolsa de Pesquisa no Exterior (BPE), que não pode ser confundida com a BEPE mencionada anteriormente. A BPE tem a seguinte finalidade:

[...] destina-se a pesquisador com título de doutor ou qualificação equivalente, comprovada por sua súmula curricular, vinculado a uma instituição de pesquisa no estado de São Paulo, para a realização de atividades de pesquisa em instituição no exterior. (FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2021a).

O foco da BPE é a formação do pesquisador, assim como ocorre com as bolsas destinadas a estágios no exterior das duas agências analisadas anteriormente, a saber, Capes e CNPq. A diferença está na exigência de vínculo institucional para a BPE, o que pode ser compreendido como uma ênfase também no fortalecimento das instituições do estado.

A Universidade de São Paulo (USP), por sua vez, regulamenta seu Programa de Pós-Doutorado pela Resolução CoPq nº 7.406, de 03 de outubro de 2017. Esse documento estabelece em seu art. 1º que:

O Programa de Pós-Doutorado da USP é um **programa de aprimoramento em pesquisa avançada** sob supervisão de pesquisador experiente, realizado nas Unidades, Museus, Órgãos de Integração e Órgãos Complementares, por portadores de título de doutor, **com o objetivo de melhorar o nível de excelência científica e tecnológica da Universidade**. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2017, grifo nosso).

Embora o programa ressalte que se trata de um **aprimoramento em pesquisa avançada**, aproxima-se dos objetivos propostos pela Fapesp na concessão de bolsas para pós-doutorado ao destacar que visa **melhorar o nível de excelência** da USP. O foco principal, portanto, está no fortalecimento da instituição. No entanto, o art. 9º da mesma resolução permite que os pós-doutorandos participem de **capacitação didática** em cursos de graduação, entendida nesse documento como sendo:

I – aulas práticas, seminários e aulas de exercícios;  
II – orientação de grupos de estudos e discussão de casos clínicos;  
III – aplicação de provas, exames e trabalhos;  
IV – supervisão de aprendizagem dos estudantes, tutoria ou orientação de graduandos, inclusive em trabalhos de conclusão de curso;  
V – atividades de campo e viagens didáticas;  
VI – preparação de material didático.  
(UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2021).

Ou seja, a ideia original de um programa de pesquisa resvala para um “monitor de luxo”, diluindo os esforços que poderiam se concentrar na produção de conhecimento relevante. Ainda que o argumento da contribuição para a formação profissional do sujeito seja válido, não parece ser o caminho que melhor contribuirá para o cumprimento do art 1º da própria resolução, a saber, **“melhorar o nível de excelência científica e tecnológica da Universidade”**. É razoável questionar se a dispersão de esforços e a excelência e otimização dos resultados são compatíveis.

Conforme foi mencionado anteriormente, e sem a pretensão de oferecer uma definição fechada para o pós-doutorado, pode-se afirmar que o pós-doutorado consiste, essencialmente, em um período dedicado ao aprofundamento de algum tema de pesquisa junto a indivíduos, grupos ou instalações reconhecidamente significativos em determinado campo de estudo. Ou seja, o foco principal estaria na formação do investigador e, por consequência, na produção de conhecimento relevante para sua área. No entanto, ao analisarmos os objetivos e finalidades expressos pelas agências financiadoras, essa compreensão se aplica apenas aos pós-doutorados feitos no exterior. Naqueles realizados no Brasil, ainda persiste uma diluição de objetivos que vão da pesquisa à “monitoria” em cursos de graduação, a depender de fatores conjunturais e subjetivos. Assim, a questão-tema aqui discutida, a saber, “Quando a pesquisa conta”, pode ser transposta para o título deste capítulo: “O que (não) é e para que(m) serve o pós-doutorado?”.

O estágio pós-doutoral não é um curso e a designação de pós-doutor não é um título acadêmico; tampouco é o mesmo que PhD. No entanto, isso não diminui a importância dessa etapa da formação do pesquisador; ao contrário. Como não existe a pressão para a escrita de uma dissertação ou tese, ou mesmo a obtenção de créditos em disciplinas, o pós-doutorado possibilita um período de dedicação intensa e profunda em um tema de pesquisa a ser realizado em condições favoráveis, seja pela relevância acadêmica do supervisor e/ou do grupo de pesquisas, seja pela atribuição de uma bolsa para custeio. Nesse sentido, certamente trará contribuições para o investigador, desde que seja o resultado de um projeto relevante e que tenha como uma de suas metas a produção de conhecimentos expressivos para sua área. Serve – conta – para o pesquisador. Mas, se os esforços envidados em um estágio pós-doutoral se diluem em um leque de ocupações, talvez sirva – conte – menos para o pesquisador e mais para a supressão de lacunas que poderiam ou deveriam ser preenchidas com outras ações. Ao diluir seu estágio em atividades para as quais a universidade deveria contratar docentes efetivos, a pesquisa do pós-doutorando corre o risco de contar pouco para cumprir o que dela se exige: apresentar soluções para os problemas da Educação.

## Referências

---

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Internacionalização**. Brasília, DF: Capes, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/transparencia-e-prestacao-de-contas/programas-e-projetos/internacionalizacao>. Acesso em: 01 set. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 86, de 3 de julho de 2013. Dispõe sobre o regulamento do Programa Nacional de Pós-Doutorado. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jul. 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria-86-2013-regulamento-pnpd-pdf/view>. Acesso em: 01 set. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Bolsas no País e no Exterior**. Brasília, DF: CNPq, 2021. Disponível em: [https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/bolsas-e-auxilios/copy\\_of\\_modalidades](https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/bolsas-e-auxilios/copy_of_modalidades). Acesso em: 01 set. 2021.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Bolsa de Pesquisa no Exterior (BPE)**. São Paulo: Fapesp, 2021a. Disponível em: <https://fapesp.br/bolsas/bpe>. Acesso em: 01 set. 2021.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Pós-Doutorado**. São Paulo: Fapesp, 2021b. Disponível em: <https://fapesp.br/bolsas/pd>. Acesso em: 01 set. 2021.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Resolução CoPq nº 7406, de 3 de Outubro de 2017. Dispõe sobre o Programa de Pós-Doutorado da USP. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 4 out. 2017. Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-copq-no-7406-de-03-de-outubro-de-2017#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Programa%20de%20P%C3%B5s%2DDoutorado%20da%20USP>. Acesso em: 01 set. 2021.

# EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS



# As filosofias que a universidade não conta: racismo epistêmico, epistemicídio e outros cídios

Diego dos Santos Reis

[...] *Deixa eu te contar  
A história que a história não conta  
O avesso do mesmo lugar.*

G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira, **História pra ninar gente grande.**

## Introdução: o que conta?

**Quando a pesquisa conta**, o que ela conta? De que modo ela nos conta, nos revela, nos **afeta**? O que tem contado, hoje, o debate em torno da reescrita da história e das historiografias ocidentais, quando revela a parcialidade excludente das narrativas canônicas? Como (não) contam a história do que foi silenciado, nas linhas de tradições gloriosas e traduções violentas? De que modo a pesquisa acadêmica tem contado e trazido à universidade, especialmente a pública, o diálogo com vozes, corpos e saberes outros, para além daqueles que, historicamente, foram legitimados pelas instituições ocidentais?

Em um momento no qual recrudescem anti-intelectualismos, as trincheiras do anticientificismo, autoritarismo, discursos de ódio, hostilidade, estupidez, *fake news*, pós-verdade, terraplanismo, fanatismos e tantos outros **ismos** e **cídios** devastadores, as contranarrativas epistêmicas, políticas, pedagógicas e culturais adquirem contornos ainda mais significativos. Ao denunciar os processos por meio dos quais os paradigmas **pretensamente** neutros e não marcados por qualquer vinculação nacional ou identidade racial, sexual e social impõem-se como *universais*, essas contranarrativas também revelam como os clássicos contos ocidentais não cessaram de produzir, na geopolítica do conhecimento, o exótico e o folclórico como reverso de sua **verdade**.

**Incômoda verdade.** Da evidente terra arrasada alçada à política de governo e projeto de Estado, quando o que conta são os desmandos do capital, do capitão, das corporações e de seus cães de guarda. Destroem-se florestas, exterminam-se instituições de pesquisa, povos originários e periféricos e mina-se qualquer esforço e espaço de pensamento crítico. Qualquer voz que tensione os imperativos autoritários e ameace instabilizar o “conto de fardas” contemporâneo é alvo da negação como mecanismo de defesa do **indefensável** – é preciso que reivindicações insurgentes não sejam **levadas em conta**, mas contrariadas, contaminadas pelas bocas necrófagas que devoram

orçamentos, agências e corpos (REIS, 2020a).

E proliferam-se gabinetes de intervenção, da militarização, do ódio, da expansão de tropas e de tropos retóricos. Afinal de contas, o que vale é a hierarquia, o adstramento, a censura. A censura que reforça o projeto necropolítico (MBEMBE, 2018) vigente nesse país em chamas. Projeto que tem mirado a escola e a universidade ora como antagonistas, ora como instituições-chave para implementação das agendas políticas e sociais conservadoras, enfatizando políticas públicas liberalizantes, escasseamento de recursos – ainda mais austero para as áreas de artes e humanidades –, ameaças e violações de direitos, justificados em nome de uma suposta guerra cultural e ideológica em curso.

A necropolítica extrativista, predatória e aniquiladora, não poupa nada: carne, sangue, Pantanal ou Paraisópolis, saberes e sabores – tempos plurais reduzidos à monocultura do tempo linear e do progresso desenvolvimentista do ocidente; ao retrocesso que só mira o próprio lucro: ruínas, resíduos, destroços. Como conta, nesse cenário asfixiante, a pesquisa que não se permite passar incólume ao seu contexto, ao seu entorno, ao território tenso dos trânsitos, do verbo, dos conflitos que tensionam a **geografia da razão ocidental?**

## **Quem conta?**

Se as faces privatistas e policialescas do projeto de gestão militarizada do social não arrefecem, tampouco o elitismo, o sexismo e o racismo deixam de pavimentar os pilares que dão sustentáculo às políticas conservadoras levadas a cabo na educação. Pois o ataque às instituições públicas de ensino tem alvos bem definidos. Especialmente nos últimos anos, em face dos avanços democráticos promovidos pela implementação da Lei nº 12.711/12, que dispõe sobre as cotas raciais e sociais no ingresso às universidades e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio; das ocupações de escolas em todo Brasil, em 2015/2016; da mobilização estudantil e das ações de coletivos e coletivas de estudantes negros/as, LGBTTQIA+, periféricos/as, cujas lutas tornam indissociáveis o conhecimento e o comprometimento social.

Nesse contexto, cabe especial menção à importância da Lei nº 10.639/03, fruto das lutas do Movimento Negro, que estabelece não só redimensionamentos curriculares e pedagógicos nos itinerários formativos, mas a reconfiguração dos espaços de saber-poder e das epistemologias como arenas políticas inextrincáveis das lutas por autoafirmação, protagonismo e representação social.

Ao disputar as concepções de educação e de conhecimento, tal como praticados pela racionalidade hegemônica ocidental, os movimentos sociais desafiam e ampliam noções estritas – e estreitas – segundo as quais o conhecimento científico produzido pelas instituições acadêmicas constitui-se como a única forma válida/verdadeira de

conhecimento (REIS; CALADO, 2020). O Movimento Negro, ao questionar na cena pública o racismo brasileiro e as desigualdades raciais, indaga as relações de poder enraizadas em instituições, estruturas estatais e práticas cotidianas disseminadas por todo país, que não podem justificar-se no âmbito dos processos institucionais de educação senão pela via do racismo epistêmico. De acordo com Grosfoguel (2011, p. 102, tradução nossa),

O racismo epistêmico refere-se a uma hierarquia de dominação colonial por meio da qual o conhecimento produzido por sujeitos ocidentais (imperialistas e oprimidos) na zona do ser é considerado *a priori* como superior ao conhecimento produzido por sujeitos coloniais não-ocidentais na zona do não-ser [...], considerado universal e válido para todos os contextos e situações do mundo.

Essa violência múltipla – física e simbólica – objetiva submeter os sujeitos designados como racialmente inferiores à zona de não-ser (FANON, 2008), domesticados às “virtudes civilizacionais eurocêntricas” pela via do trabalho e da educação. As lutas contra as opressões e as desigualdades raciais, assim, são indissociáveis do questionamento das matrizes epistêmicas mobilizadas para justificá-las, bem como da afirmação de constelações de saberes e práticas assentadas em lógicas não-eurocêntricas e não-ocidentais.

Desafiar as hierarquias epistêmicas e os postulados ocidentocêntricos é tarefa incontornável na construção da justiça cognitiva<sup>1</sup> (SANTOS, 2006) e racial, na medida em que “a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder” (QUIJANO, 2007, p. 93). Daí a importância de descolonizar epistemologias, filosofias e pedagogias, apontando no apagamento das produções de matrizes africanas, ameríndias e afro-brasileiras os rastros e as permanências do racismo, do colonialismo e do patriarcalismo, que configuram a economia dos saberes globais.

É nos termos do **epistemicídio** que Sueli Carneiro (2005) irá denunciar esse procedimento de sistemática aniquilação subjetiva e epistêmica de sujeitos sufocados pelas tramas coloniais:

Sendo, pois, um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o epistemicídio nas suas vinculações com as racialidades

---

<sup>1</sup> Para Santos (2006), a justiça cognitiva está assentada no tratamento igualitário a distintas matrizes epistêmicas e formas de saberes, de modo a desfazer hierarquizações, desigualdades e assimilações excludentes impostas a seres e saberes pelos processos coloniais. A defesa da diversidade epistêmica, porém, não se reduz ao campo epistemológico. A luta pela diversidade epistêmica está ligada ao reconhecimento, ao respeito e à valorização de modos de vida, práticas e experiências diversos, bem como à emancipação e à justiça social, na contraposição a valores ocidentais hegemônicos, a perspectivas monoculturais do ser/saber/viver e à marginalização de grupos sociais.

realiza sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade/biopoder, e que tem por característica específica compartilhar características tanto do dispositivo quanto do biopoder, a saber, disciplinar/normatizar e matar ou anular. (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Por isso a necessidade de historicizar o processo de construção do conhecimento que engendrou as estruturas naturalizadas de certos paradigmas raciais epistemológicos, assimilados como padrões universais. Padrões estes que culminam por suplantarem as culturas locais/tradicionais, impondo a elas os critérios valorativos eurocentrados.

Ao operar um deslocamento dos centros de privilégio, é preciso discutir os processos contra-hegemônicos de afirmação das culturas subalternizadas e de seus saberes, bem como realizar um exercício crítico “sobre os sistemas de posições e lugares geopolíticos da produção filosófica, isto é, a problematização da invisibilidade do lugar histórico e político na construção de conhecimento e da pressuposição da neutralidade de um ‘sujeito universal’” (NOGUERA, 2014, p. 22).

Implicado nos paradigmas de dominação racial e colonial na forma do epistemicídio, o racismo epistêmico opera por meio da lógica segundo a qual o único regime de verdade seria fornecido pela tradição de pensamento ocidental, “científica”, “rigorosa”, cuja cosmovisão deveria se disseminar como forma “superior” de conhecimento em detrimento de outras cosmologias e saberes. O resultado desse processo é uma série de justificativas “naturais”, ancoradas em estereótipos essencialistas, para a inferiorização racial, ontológica e epistemológica de povos submetidos à violência arbitrária das ocupações e do impulso dominador “civilizatório” dos movimentos coloniais, insuflados pelas “hierarquias raciais, binárias e essencialistas do fundamentalismo eurocêntrico hegemônico” (GROSFUGUEL, 2011, p. 346).

### **Como conta?**

Em sociedades nas quais a branquitude (BENTO, 2002) é posicionada como norma, a formação hegemônica reitera as premissas fundadas nesse padrão de poder como normatividade do sistema educacional. Permanece, assim, inquestionada a racialidade branca, alçada à perspectiva privilegiada e modelo universalizado que informa relações sociais, políticas e epistêmicas a partir de uma posição assimétrica de poder. Ao tematizar não só a negritude, mas a branquitude como construção social, histórica e cultural, é preciso mapear o jogo de privilégios e prejuízos que conferem vantagens e maior número de oportunidades a alguns, enquanto impõe barreiras materiais e simbólicas a outros, sob a frágil justificativa meritocrática.

Dessa posição de poder, a partir da qual atribuem-se sentidos aos sujeitos, à memória coletiva e às práticas, padrões normativos dominantes de ser/saber/viver/sentir

são consolidados, como se coincidissem com o sujeito universal, pretensamente **des-corporificado**. Compreender a dimensão política dessas construções, em perspectiva antirracista e decolonial, implica a defesa de uma proposta pedagógica que problematiza “questões identitárias, como a ancestralidade, a resistência e a cultura, sugerindo para esses pilares a utilização de novas matrizes teóricas que contemplem outros sentidos sobre o processo histórico da cultura afro-brasileira” (MOREIRA, 2019, p. 63).

É preciso contar e reencantar o que nos forma, nas trilhas de Vanda Machado (2019). Repensar as formas, para propor outras formações curriculares, sentidos e transformações possíveis. Produzir encontros, cruzamentos, encruzilhadas de saberes, em um momento no qual multiplicam-se as cruzadas moralistas, racistas, fascistas; os muros, alongados, ganham camadas mais espessas; as cercas e os arames farpados são alçados à forma, por excelência, do fazer político, como se a ameaça estrangeira à ordem a ser conservada estivesse sempre à espreita.

Quem conta um conto, porém, disputa os sentidos das narrativas e de seus pontos de vista. Narrar é também resistir, **insurgir**:

Acreditando na necessidade da manutenção do sentido agregador do povo negro, indagamos como vamos ensinar crianças e jovens contando-lhes histórias de com-viver e coexistir solidariamente? Como vamos abordar histórias polifônicas, incluindo histórias de conflitâncias e de reorganização? Como vamos contar história das histórias que podem gerar inquietude e a mobilização para novas possibilidades e perspectivas de transformações criadoras na sociedade? (MACHADO, 2013, p. 87).

No que concerne ao ensino de Filosofia, trata-se de indagar de que modo os paradigmas da colonialidade do ser, do poder e do saber têm se mantido, ancorados na circulação de um modelo eurocentrado que privilegia as epistemologias ocidentais – brancas e masculinas – e deslegitima as produções intelectuais do Sul geográfico e epistemológico. Como elaborar, em contrapartida, uma prática de ensino que não desconsidere o contexto socio-histórico de países marcados pela colonização, pela escravidão e pela violência epistêmica?

Os cursos de Filosofia, em sua quase totalidade direcionados por itinerários formativos eurocentrados, refletem um modo de encarar o fazer filosófico segundo o qual tudo o que se afasta do circuito da tradição greco-europeia é deslegitimado pelos esquemas de saber hegemônicos. Ao privilegiar um grupo identitário, conferindo a ele a possibilidade de acesso e difusão da “verdade” a ser universalizada, o racismo epistêmico ratifica a razão dicotômica e, conseqüentemente, a inferiorização das matrizes de conhecimento não-ocidentais. Como se, para além da “civilização moderna” e do monopólio ocidental, não houvesse a produção de conhecimento válido, sequer humanidade a ser considerada, pois “o racismo epistêmico descarta a capacidade epistêmica

de certos grupos de pessoas. Pode basear-se na metafísica ou na ontologia, mas o resultado acaba por ser o mesmo: evitar reconhecer os outros como seres inteiramente humanos” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 79).

O ensino de Filosofia orientado por uma perspectiva decolonial, antissexista e antirracista supõe o exercício permanente de descolonização do pensamento, das práticas e dos currículos, com vistas não somente à difusão das perspectivas extra-ocidentais, mas, efetivamente, de fomento a proposições críticas contrapostas às lógicas racistas/sexistas da colonialidade. Atentar a isso significa afirmar que “existem vários universos culturais, não existe um sistema único organizado em centro e periferias, mas um conjunto de sistemas policêntricos em que **centro** e **periferias** são contextuais, relativos e politicamente construídos” (NOGUERA, 2014, p. 34).

Trata-se do questionamento radical dos pilares da colonização e da pretensa neutralidade do discurso filosófico ocidental, rastreando os elementos perpetuadores da lógica colonial que, por vezes, embasam sistemas filosóficos explicitamente edificados a partir de categorias raciais/sexuais normativas para justificar os jogos de verdade e de dominação da ordem hegemônica.

### **Por que conta?**

Nessa conta, a responsabilização do Estado brasileiro e dos sujeitos que se beneficiam do pacto racial vigente no país e a revisão crítica de saberes, narrativas e experiências de sujeitos inferiorizados racialmente são premissas fundantes para qualquer mudança efetiva nas estruturas da sociedade brasileira. A universidade deve assumir o compromisso com a desconstrução de estigmas, estereótipos raciais e sexuais e com a reversão do pacto narcísico da branquitude (BENTO, 2002) e da meritocracia. Superar esse quadro de desigualdade demanda ação conjunta, planejamento e reflexão crítica no sentido de ampliar o alcance e o impacto das medidas antirracistas.

Diante do desenho curricular hegemônico, o potencial descolonizador da Lei nº 10.639/03 reflete-se em reorientações importantes, essenciais para o fomento de práticas educativas que reconheçam e enfrentem colonialidades. Essa prática é imprescindível, cabe ressaltar, para a emergência de outros paradigmas e para que mudanças efetivas sejam ensejadas nas estruturas e representações sociais de sujeitos racializados e generificados, orientadas para o combate a todas as formas de discriminação.

O que supõe, sem dúvida, que a Filosofia seja **encarnada**, corporificada e capaz de se situar não como discurso impessoal, universal e abstrato, mas como conhecimento geopoliticamente situado e epistemicamente localizado. Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o ensino de Filosofia comprometido em efetivar o dispositivo legal deve, como propõe Noguera, se defrontar

com algumas questões:

O que é próprio da filosofia que pode contribuir para horizontes antirracistas na sociedade brasileira? O que a Filosofia tem a dizer sobre racismo antinegro? Existem pontos de contato entre a filosofia e a história da África? As culturas africanas e afrodiaspóricas, em especial a afro-brasileira, são relevantes para o entendimento da filosofia? Ou ainda, existe filosofia africana e/ou filosofia afro-brasileira? Em caso afirmativo, a africana e/ou afro-brasileira estaria(m) apta(s) a examinar e discorrer sobre os pontos-chave da educação das relações étnico-raciais? Enfim, este trabalho é, ao mesmo tempo, uma aposta e uma proposta de polidiálogo. (NOGUERA, 2014, p. 19-20).

Trata-se de inquirir, com radicalidade, políticas curriculares, práticas pedagógicas e epistemologias para rastrear os lastros da colonialidade e do racismo nos processos educativos e nas histórias da filosofia, propondo, em seu lugar, ampliação de repertórios, estratégias contra injustiças cognitivas e raciais, bem como o pluralismo, a pluriversalidade, a descolonização do pensamento e do *corpus* filosófico. Em que pese a manifesta importância das legislações educacionais antirracistas, as práticas a serem levadas a cabo precisam ganhar “corpo” e densidade no chão das salas de aula, nos itinerários formativos e nas proposições que contribuam efetivamente para a educação das relações étnico-raciais.

Descolonizar os currículos, as práticas, a linguagem e o pensamento não é tarefa fácil. E se as lutas da atualidade têm apontado para a necessidade permanente – e incondicional – desse exercício, nos cabe propor ações concretas que se contraponham às práticas que reforçam os padrões coloniais/racistas/patriarcais. Essa postura político-epistemológica é imprescindível para que se reordenem os enunciados e as agendas políticas, bem como a estrutura racializada de poder das instituições e dos currículos (REIS, 2020b). Trata-se de reconfigurar e repactuar o contrato racial forjado pelos códigos da branquitude, salientando para os efeitos de violência produzidos por ele, na medida em que a branquitude olha “para si como moralmente ideal, decente, civilizada e majestosamente generosa, em controle total e livre da inquietude que sua história causa” (KILOMBA, 2019, p. 37).

Tensionar hierarquizações e desigualdades raciais/sexuais exige que se partam de questões concretas e da problematização do presente histórico na reinvenção de práticas pedagógicas e filosóficas capazes de produzir fissuras ante os controles, tácitos e manifestos, que funcionam como crivos legitimadores do que é ou não filosofia, do que deve ou não ser ensinado como norma do campo. E a norma do campo, evidentemente, é pautada pelo rol de referenciais forjados no interior do sistema de saber-poder europeu/branco/masculino, que beneficia e confere vantagens aos sujeitos que partilham dessa posição de poder.

É preciso, portanto, reconfigurar diretrizes de ensino, desenhos curriculares,

estratégias institucionais e formativas, a fim de cumprir o disposto pelas legislações antirracistas e, sobretudo, realizar o que é suposto pelo trabalho filosófico, isto é, a desconstrução de paradigmas e parâmetros que não dão conta **do que é** o ensino de Filosofia, tampouco do que deva ser, em perspectiva monorracional ou universal, pautado por referenciais inquestionáveis. Desfazer privilégios, silêncios e compreensões hegemônicas é tarefa crucial para potencializar os corpos politizados do conhecimento e tornar manifestos os jogos de poder nas escrituras/estruturas curriculares.

Pois, o que vale não é só o que é contado, mas as possibilidades de produzir sismos, fraturas epistêmicas e deslocamentos; encontros que reencantam o fazer, acionam potências de transformação e implicam quem conta no que é contado. Pluralizar as concepções, os sentidos e as representações em torno do currículo, do ensino de Filosofia e da Filosofia da Educação é compreender a diversidade de territórios epistêmicos como elemento constitutivo de todos os grupos e sociedades e ação indispensável para uma educação antirracista/antissexista. O que conta não é a quantidade de informações, **dar conta** de um objeto exaustivamente, mas **dar-se conta**, perceber que os caminhos imprevisíveis abertos pela pesquisa – como toda travessia – culminam, não raro, na terceira margem do rio.

## Referências

BENTO, M. A. S. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 19 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003 Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 01 nov. 2020.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

- GOMES, N. L. O Movimento Negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, Santa Catarina, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011.
- GROSGOUEL, R. La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. **Formas-Otras**, Barcelona, n. 1, p. 97-108, 2011.
- KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MACHADO, V. **Irê Ayó**: uma epistemologia afro-brasileira. Salvador: EDUFBA, 2019.
- MACHADO, V. **Pele da cor da noite**. Salvador: EDUFBA, 2013.
- MALDONADO-TORRES, N. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 1, n. 80, p. 71-114, 2008.
- MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.
- MOREIRA, A. J. A Lei n. 10.639/03: pressupostos e propostas para a Educação Brasileira. In: SANTIAGO, A. R. et al. **Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro**. Cruz das Almas: EDUFRB, 2019. p. 63-73.
- NOGUERA, R. **O ensino de filosofia e a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre: Pontificia Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Universidad Javeriana: Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.
- REIS, D. S. **O governo da emergência**: Estado de exceção, guerra ao terror e colonialidade. Rio de Janeiro: Multifoco, 2020a.
- REIS, D. S. Saberes encruzilhados: (de)colonialidade, racismo epistêmico e ensino de filosofia. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-20, 2020b.
- REIS, D. S.; CALADO, M. G. Diálogos possíveis entre educação antirracista e decolonial: vozes insurgentes, pedagogias críticas e a Lei 10.639/03. **Cadernos do Aplicação (UFRGS)**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 1-23, 2020.
- SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura. São Paulo: Cortez, 2006.

# **Relações étnico-raciais no Brasil: impactos e mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**

Cristina Teodoro  
Anete Abramowicz

## **Introdução: passos iniciais**

O texto apresenta resultados parciais da pesquisa *Relações étnico-raciais e educação infantil: currículo, formação docente e estratégias pedagógicas em processos transnacionais entre Brasil e Estados Unidos da América*, em desenvolvimento na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Com o objetivo pretendia-se, inicialmente, analisar como no Brasil, entre os anos de 1990-2018, o Ministério da Educação, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil, incorporou a temática relativa às relações étnico-raciais em suas normatizações, nos documentos oficiais, em orientações destinadas à formação docente e na formulação curricular para a educação infantil. Da mesma forma, guardadas as devidas diferenças, visava-se conhecer como, no contexto americano, eram tratadas essas temáticas em normatizações, documentos oficiais e estratégias formativas, voltadas para docentes da educação infantil. Em função do contexto da pandemia, causada pelo surto de covid-19, adequações à proposta original foram necessárias, especificamente no que se refere ao contexto americano, no entanto os objetivos formulados para o contexto brasileiro permanecem e é sobre eles que o presente texto tratará.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), denominada como “constituição cidadã”, foi resultado de um longo e complexo processo envolvendo diferentes atores sociais. Sendo ela a responsável pelo reestabelecimento da ordem democrática, conferiu direitos a segmentos sociais negligenciados até então: as mulheres, os/as negros/as, os/as indígenas, os/as portadores/as de necessidades especiais, os/as idosos/as, as crianças e os/as adolescentes, que passaram a receber atenção especial. Assim, é possível afirmar que a Constituição Federal de 1988 foi um divisor na história brasileira no que tange às relações étnico-raciais, já que

A Constituição Federal de 1988 reflete uma transição sociopolítica de uma sociedade que se representava como homogênea (do ponto de vista étnico-racial), harmônica (do ponto de vista do ideal de nação) e cordial (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos), para uma sociedade que se pensa diversa e profundamente heterogênea (do ponto de vista étnico-racial), dissonante (do ponto de vista do ideal de nação) e conflituosa (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos). (SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012, p. 894).

Em relação à Educação Infantil, a partir da Constituição Federal foi instituída pela primeira vez no país a compreensão de que as crianças com menos de sete anos têm direito à educação em creches e pré-escolas. A institucionalização da educação das crianças pequenas já teve várias denominações, no entanto somente em 1996, quando ela se torna a primeira etapa da Educação Básica, por meio da Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), cunhou-se a expressão Educação Infantil para designar todas as instituições de educação para crianças de zero a cinco anos. “Este fato, em si, denota que a criança pequena passou a ter um espaço próprio de educação para o exercício da infância” (ABRAMOWICZ, 2003, p. 14).

No presente texto, interessa-nos analisar como e de que forma os debates e as transformações sociais em relação à raça impactaram as formulações políticas para o campo da Educação Infantil, por isso inicialmente são analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999, além da revisão ocorrida em 2009. Os conceitos de diversidade e diferença ganham relevância em função da importância para o debate contemporâneo sobre raça. A pesquisa, em sua proposta original e também neste texto, está sendo desenvolvida por meio da abordagem qualitativa e tem como base metodológica a análise bibliográfica e documental, seguindo a perspectiva epistemológica pós-colonial.

### **O que é possível compreender sobre relações étnico-raciais no Brasil?**

No Brasil, ao analisar a forma como as relações étnico-raciais foram constituídas, é possível identificar três momentos: o denominado racismo científico, até meados do século XX; o segundo, a formação do povo brasileiro, conhecido como democracia racial; e o terceiro, a denúncia da democracia racial. Para Silvério (2004), o foco do racismo científico era provar as diferenças de aptidão entre as raças para justificar as discriminações no plano legal, discriminações essas que fundamentariam – e fundamentam – as desigualdades de tratamento e de acesso a recursos materiais entre brancos e não-brancos. Assim, na virada do século XIX para o XX, o debate era em torno do problema da integração do negro, recentemente “liberto” na sociedade, e da necessidade de afirmar a problemática da mestiçagem, um dilema insolúvel a alimentar as perspectivas pessimistas quanto à viabilidade do Brasil como nação. As análises

científicas tinham como principal objetivo, até os anos 20 do século XX, sustentar a inferioridade física, psicológica e moral das raças não-brancas.

O pessimismo em relação ao racismo científico dá abertura para levantar a possibilidade de uma política do Brasil, por meio do branqueamento da população. As teorias de branqueamento acabam por refletir uma orientação política que, de um lado, assumia a mestiçagem como um dado; de outro lado, procurava apontar para um caminho que tinha como ponto de chegada a eliminação ou a redução drástica da presença, ao menos cromática, do negro na sociedade. Mas, é somente no bojo das mudanças da década de 1930 que, para Bastos (1991 *apud* SILVÉRIO, 2004, p. 35), “encaminhar-se-á o que será considerada uma ‘resolução’ do problema, a partir da afirmação: constituímo-nos, no Brasil, em uma democracia racial”. De acordo com Guimarães (2003, p. 102),

No termo “democracia racial” as raças não existem e a cor é um acidente, algo totalmente natural, mas não importante, pois o que prevalece é o Brasil como Estado e como nação, um Brasil em que praticamente não existem etnias, salvos alguns quistos de imigrantes estrangeiros [...] inventa-se um povo para o Brasil.

Hofbauer (2003) contribui para compreender que a partir da década de 1930, tendo como foco a “democracia racial”, existem dois polos de análise sobre a questão racial no Brasil. De um lado, temos uma tradição basicamente sociológica, que se concentra na análise das “relações” entre “negros” e “brancos”, e, mais especificamente, no aspecto da desigualdade social entre estes “grupos raciais”. Diferentes autores que se pautam nessa perspectiva contribuem com trabalhos empíricos e com dados estatísticos detalhados – visando comprovar a existência da “discriminação racial”, em todos os âmbitos da “vida social”.

Por outro lado, uma série de estudos centra-se em concepções clássicas da Antropologia Social e Cultural, abordando as “relações étnico-raciais” a partir de um suposto “estilo de vida brasileiro” que é específico. Autores vinculados a essa linha argumentam que mesmo que o “mito da democracia racial” não corresponda à realidade, este mito – por si só – constitui um ideal, um valor social para a maioria da população brasileira. Sendo assim, para eles, não adianta, não basta, “desmascarar” a “democracia racial” como uma “falsa ideologia”. Ou seja, “é preciso ‘levar a sério’ os mitos para entender por que as pessoas evitam explicitar o conflito, preferindo - em vez de criar ‘identidades fechadas’ – ‘negociar’ suas identidades, segundo cada contexto específico etc.” (HOFBAUER, 2003, p. 8). Para o autor,

As diferenças entre as “duas linhas” de análise parecem, de fato, insuperáveis e inconciliáveis. De um lado, as análises de natureza mais “cultural-antropológicas” têm contribuído muito para aprofundar e sofisticar a reflexão sobre a dinâmica e sobre as ambigüidades que mar-

cam a questão complexa das identidades no Brasil. Mas na medida em que tendem a interpretar a construção da(s) “diferença(s)” e, portanto, também, as “relações étnico-raciais” a partir de um “etos brasileiro” (quase como uma espécie de “essência do ser brasileiro”) que se situa além do processo histórico, tais análises correm, por vezes, o perigo de se transformar num discurso justificatório dos “mitos sociais”. (HO-FBAUER, 2003, p. 14).

De outro lado, para ele, a “essencialização” das categorias de “negro” e “branco” possibilitou questionar e desmascarar os “mitos” – especialmente o da “democracia racial” – como construções ideológicas e possibilitou também desenvolver trabalhos estatísticos sobre a discriminação racial. Mas, ao mesmo tempo, esta linha de pesquisa de cunho sociológico, que pauta sua reflexão pela existência de grupos “com fronteiras fixas”, não oferece pistas teórico-metodológicas para interpretar a complexa questão da identidade. Guimarães (2004, p. 17), ao analisar a questão, argumenta que

Em qualquer dos casos, é certo que a reprodução das desigualdades raciais se articula com três diferentes processos: primeiro com a formação e atribuição de carismas, algo que não se limita apenas ao racial, mas que atinge praticamente todas as formas de identidade social; segundo com o processo político de organização e representação de interesses na esfera pública; e terceiro, justamente por se tratar de uma estrutura, há que se ter em mente os constrangimentos institucionais que funcionam como verdadeiros mecanismos de retroalimentação.

Ao tratar do campo da educação, e da Educação Infantil especificamente, consideramos fundamental ter em conta tanto a defesa realizada pela Sociologia quanto aquela feita no âmbito da Antropologia. No entanto, cabe ressaltar que o “mito” – de que o Brasil é uma democracia racial – começou a se diluir a partir da década de 1950, sendo seu principal crítico Florestan Fernandes. De acordo com esse estudioso, “a alentada democracia racial ‘disfarçava’ uma evidente discriminação, uma divisão que não era racial ou cultural, mas, sobretudo, econômica” (SCHWARCZ, 1995, p. 278). Apesar de as denúncias contra o mito da “democracia racial” datar, no âmbito acadêmico, do final da década de 1950 e início dos anos 1960, foi apenas em 1978 que entrou em cena um novo ator social – o movimento negro. O Movimento Negro Unificado (MNU) golpeou de maneira incisiva a referida “democracia racial”, por meio da reintrodução da ideia de raça, reivindicando a origem africana para identificar os negros. Seus integrantes reivindicavam uma história, uma origem, fixada em seus antepassados, seus ancestrais. Guimarães (2003, p. 103) explica que

A ideia de raça passa a ser parte do discurso corrente, aceito e absorvido de certo modo pela sociedade brasileira, o que não se explica senão pelas mudanças que ocorreram também na cena internacional, que tornaram esse discurso bastante poderoso internamente [...]. O

fato é que se introduz de novo a ideia de raça no discurso sobre a nacionalidade brasileira.

Para o autor, essa mudança no modo de entender a “democracia racial” nos permite estudá-la não apenas como mito, ou seja, como construção cultural, mas também como “cooperação”, “consentimento” ou “compromisso” político. Mais que uma ideologia, ela foi um modo tacitamente pactuado de integração dos negros à sociedade de classes do Brasil pós-guerra, tanto em termos de simbologia nacional como em termos da sua política econômica e social.

Nos anos de 1979 e 1980, Hasembalg e Silva (1989 *apud* GUIMARÃES, 2003) conferiram, de certa forma, legitimidade às reivindicações realizadas até então pelo movimento negro. Ao analisarem os dados produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), demonstraram que as desigualdades econômicas e sociais entre aqueles que se definem como brancos, pretos e pardos não podiam ser explicadas nem pela herança do passado escravagista, nem pela pertença de negros e brancos as classes sociais distintas: “tais desigualdades resultam inequivocamente de diferenças de oportunidades de vida e de formas de tratamentos peculiares a esses grupos raciais” (GUIMARÃES, 2003, p. 103). Nesse sentido, as conclusões alcançadas por Florestan Fernandes foram contestadas por Hasembalg e Silva (1989 *apud* GUIMARÃES, 2003), uma vez que as desigualdades entre negros e brancos não se justificavam exclusivamente pela questão econômica do país. Nos anos subsequentes, outros pesquisadores tornaram-se adeptos dessa visão e uma quantidade significativa de pesquisas, com diversos enfoques, foi desenvolvida por distintos institutos, concluindo e explicitando que as desigualdades observadas entre os grupos populacionais eram fruto da discriminação:

Centrados na questão da reprodução da desigualdade, boa parte desses estudos entenderam a raça como um princípio classificatório fundamental e estrutural na sociedade brasileira, do qual decorre uma sociedade altamente estratificada e desigual. (SCHWARCZ, 1995, p. 278)

Guimarães (2001) explica que a partir dos anos 1970 o movimento negro muda radicalmente o fundamento de sua política e adota uma postura racista e passa a buscar o desenvolvimento da “consciência” ou “identidade” negra. Ou seja, no plano cultural, uma reivindicação do direito de não ser absorvido de modo genérico, como “brasileiro”, mas ser respeitado como “africano” ou “afrodescendente”; no plano político, ser tratado como sujeito de direitos e não apenas como objeto das leis.

## **Diferença e diversidade cultural no Brasil: quais desafios?**

Sociólogos como Guimarães (2006) e Silvério (2005), ao analisarem a dinâmica social voltada às relações étnico-raciais no Brasil, desde a democracia racial, argumentam que grande parte dos países da América Latina passou por ampla reforma constitucional nos anos de 1980 e 1990, como resultado da reconstrução do Estado democrático de direito após duas décadas de autoritarismo que assolaram o continente, de meados dos anos de 1960 até meados da década de 1980. Guimarães (2006), ao comparar o ideário democrático e liberal ocorrido na década de 1940 com aquele de 1980, ressalta que a semelhança se deu no fato de que, de novo, os países da região se espelharam na Europa e nos Estados Unidos para reconstruir seus modelos democráticos:

Mas, entre os anos de 1940 e de 1980, mudaram pelo menos dois importantes paradigmas: o de nação e o de direitos civis. Primeiro, já não dominava mais internacionalmente o modelo de construção nacional nascido no século XIX, segundo o qual as nações eram comunidades de pertença cultural, linguística e racial homogêneas. Ao contrário, prevalecem agora os paradigmas do multiculturalismo e do multirracismo, pelos quais o Estado deve preservar e garantir a diversidade linguística e cultural de seus cidadãos. Segundo, democracia já não poderia ser entendida em termos estritamente liberais, como igualdade formal dos cidadãos e garantia das liberdades individuais. Nos dias atuais, ideias como a de direitos coletivos, a de que há grupos sociais e coletividades que devem ter garantida a igualdade de oportunidades, assim como a ideia de que tal igualdade deve se refletir em termos de resultados, são correntemente aceitas internacionalmente. (GUIMARÃES, 2006, p. 269-289).

Assim, para ele, as reformas constitucionais dos anos de 1980, portanto, no que toca às identidades raciais, trouxeram como novidade a concepção de sociedades e nações pluriétnicas e multiculturais. Tais constituições submergiram, assim, o ideal fundador de nações mestiças e culturalmente homogêneas, vistas como produto da miscigenação biológica e cultural entre europeus, indígenas americanos e africanos, ideal cuidadosa e trabalhosa gestado desde as guerras de independência do século XIX. Segundo Van Cott (2000 *apud* GUIMARÃES, 2006), esse modelo constitucional, que pode ser chamado de multicultural, tem as seguintes características: 1) reconhecimento formal da natureza multicultural de suas sociedades e da existência de povos indígenas como coletividades sociais e subestatais distintas; 2) reconhecimento das leis consuetudinárias dos povos indígenas como leis públicas e oficiais; 3) direito à propriedade coletiva com restrição à alienação ou divisão de terras comunitárias; 4) status oficial para línguas indígenas em unidades territoriais de residência; e 5) garantia à educação bilíngue. “No caso brasileiro, precisaríamos acrescentar um sexto elemento

ao modelo: reconhecimento do racismo como um problema nacional” (GUIMARÃES, 2006, p. 269-289).

Silvério (2005), ao analisar o período no Brasil, argumenta que entre os principais avanços relativos à Carta Magna de 1988 encontra-se o fato de ela conceber, entre outras, duas formas de diversidade, a étnico-racial e a cultural, pressupondo sujeitos diferenciados. No entanto, para ele, apesar de ser uma Constituição inclusiva em uma hegemonia do nacional excludente, as mudanças nelas presentes, via reconhecimento da pluralidade cultural da nação, lançaram bases para uma transição de “um país de uma ‘só raça’, de ‘um só povo’, para um país de ‘múltiplas culturas’, de ‘várias etnias e raças” (SILVÉRIO, 2005, p. 95). O autor assinala, ainda, que, entre outras implicações, as mudanças presentes na Carta “evidenciam uma tensão na complementariedade entre o jurídico e o político, a qual pode ser tratada como a complexa e conflituosa passagem de um regime monocultural para um regime multicultural” (SILVÉRIO, 2005, p. 95). Ele segue:

Quando se fala de multicultural refere-se ao conjunto de expressões culturais e étnicas diversas dentro de um território determinado ou jurisdição particular. Por extensão, pode-se dizer que o multi ou pluriétnico compreende o conjunto da diversidade de povos, no sentido cultural de nacionalidade em desenvolvimento, existentes dentro de um espaço política e administrativamente determinado. [...] Em resumo, o multicultural é um fato social e cultural; o multiculturalismo é uma intenção política, a multiculturalidade é uma identidade que conduz politicamente as relações sociais da diversidade. (SILVÉRIO, 2005, p. 95).

De acordo com Guimarães (2006), ao citar Petruccelli (2006 *apud* GUIMARÃES, 2006), o multiculturalismo é a ideologia apropriada ao Estado contemporâneo, que necessita reconhecer as novas identidades sociais baseadas na raça e na cultura, ou seja, os novos grupos sociais e atores políticos – os negros, os indígenas etc. Assim, para ele, o Estado precisa nomear e mensurar as diferenças e as desigualdades sociais prejudiciais a esses grupos se pretende ser um bom governo. Sendo assim, seguindo a lógica de Silvério (2005), no caso brasileiro será necessário avaliar a maneira como as diversidades e as diferenças devem ser tratadas no âmbito das políticas públicas. Sob esse aspecto, o autor faz uso das formulações de Homi Bhabha (1998 *apud* SILVÉRIO, 2005) em relação à diferença cultural e à diversidade cultural, já que, para ele, a criação da diversidade cultural “corresponde” à contenção da diferença cultural. Em sociedades em que o multiculturalismo é incentivado, além da permanência do racismo, suas persistência e presença “estão associadas ao ‘universalismo’ que paradoxalmente permite à diversidade mascarar normas, valores e interesses etnocêntricos” (SILVÉRIO, 2005, p. 100).

Assim, o autor chama a atenção de que é necessário fazer sólidas reflexões em

torno do debate nacional sobre a forma como, no Brasil, estão sendo analisadas as profundas mudanças que vêm ocorrendo na esfera pública, a partir do período denominado de redemocratização ou de abertura democrática. É o que se pretende com a pesquisa em questão, na seara da Educação Infantil.

### **Metodologia: primeiros passos**

Acredita-se, assim como Lüdke e Menga (1986), que a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema, sendo que documentos podem incluir desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares. Os documentos, para as autoras, são uma fonte de informação contextualizada, surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre ele.

Compreende-se, com isso, que a leitura e a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999) possibilitam a apreensão, via documento legal, dos esforços concentrados, nos últimos tempos, para promover e garantir a existência de um currículo que rompa com o assistencialismo e se distancie de processos escolarizantes e seja, efetivamente, promotor de relações entre crianças e seus coetâneos, com os adultos e com o mundo.

Nesta pesquisa, portanto, é necessário esclarecer que, para contemplar a problematização proposta até este momento, as análises foram desenvolvidas considerando aspectos como a temporalidade, pois interessou-nos com ela compreender se, e como, elementos dos debates sobre relações étnico-raciais, como demonstrado, entre as décadas de 1990 e 2000, impactaram ou estão presentes nas Diretrizes Curriculares. Para tanto, foi realizada a leitura e a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 7 de abril de 1999, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CEB 22/98, que aprovou a resolução que as instituiu com o objetivo de nortear, em caráter obrigatório, o processo de organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. Também, foi realizada leitura e análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, homologadas com o objetivo de revisar e atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999, tendo como meta incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área (BRASIL, 2009).

Em seguida, a análise também considerou a presença de alguns conceitos, como diferença, diversidade, identidade, cultura e pertencimento étnico-racial, tidos como centrais no debate sobre relações étnico-raciais, visando avaliar como foram utiliza-

dos, interpretados e compreendidos nos discursos e enunciados presentes em ambos os documentos oficiais, particularmente na concepção de currículo, nos princípios, nos objetivos e nos eixos norteadores das propostas e práticas pedagógicas.

### **Relações étnico-raciais em perspectiva histórica: o que podemos apreender sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil?**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, assim como para as demais modalidades, são definidas e homologadas pelo Conselho Nacional de Educação via resolução. Assim, tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais de 1999 quanto a sua revisão, de 2009, objetivaram orientar as políticas públicas na área da educação infantil e a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

As unidades de Educação Infantil, em suas propostas pedagógicas, devem respeitar princípios éticos, políticos e estéticos. A título de compreensão, de acordo com Kramer (2002), não há distinção entre currículo ou proposta pedagógica, já que uma proposta pedagógica, como o currículo, pode ser considerada como um caminho. Ainda, para a autora, a proposta pedagógica, em semelhança ao currículo, nasce de uma realidade que pergunta e é também a busca de uma resposta; é diálogo. Para o que interessa a esta pesquisa, é possível verificar que a definição de princípios éticos foi modificada entre as Diretrizes de 1999 e a sua revisão, de 2009. Em 1999, é possível ler que são considerados princípios éticos a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito ao bem comum (BRASIL, 1999). Já em 2009, no que tange aos mesmos princípios, temos a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Ainda, em 1999, as propostas pedagógicas deveriam explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos e de suas famílias (BRASIL, 1999).

Na década de 2000, outros aspectos são importantes para serem destacados. Sobre a função sociopolítica e pedagógica, a Instituição de Educação Infantil passa a ter, explicitamente, de construir

novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de **relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa**. (BRASIL, 2009, p. 19, grifo nosso).

Já no que se refere aos objetivos, a instituição deve garantir “a apropriação pelas crianças das **contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afro-descendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América**” (BRASIL, 2009, p. 19, grifo nosso). E, “**o reconhecimento, a valorização, o respeito e a**

**interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação”** (BRASIL, 2009, p. 19).

Em relação aos povos indígenas, diferentemente das DCNEI de 1999, em sua revisão, uma década depois, ganham destaque significativo, assim, as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil, as quais devem, entre outros aspectos: I – proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; II – reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças; e III – adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.

Sobre as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, que tem como eixos norteadores as interações e a brincadeira, devem garantir experiências que “possibilitem vivências éticas e estéticas com outras **crianças e grupos culturais**, que alarguem seus padrões de referência e **de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade**” (BRASIL, 2009, p. 19, grifo nosso).

A partir do exposto, o que é possível analisar sobre as alterações ocorridas, na década de 1990 e na década de 2000, nas DCNEI, a partir do debate acerca das relações étnico-raciais? Para iniciar, é possível analisar que a discussão sobre diversidade e diferença passou a fazer parte das diretrizes a partir da revisão da DCNEI, na década de 2000. Isso pode significar que as mudanças ocorridas com o processo de redemocratização do país, conforme argumentado por Silvério (2005) e Guimarães (2006), têm impactado as formulações curriculares para a pequena infância. Se assim for, tudo indica que a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, está seguindo o que vem ocorrendo, de forma ampla, no contexto da educação. Essas mudanças

Revelam que de alguma forma passamos por um processo de absorção e/ou resposta ao agravamento dos conflitos entre grupos sociais de diferentes culturas, etnias e raças e de acolhida às ações, demandas e discursos dos movimentos sociais – negro, feminista, indígena, homossexual, entre outros – que reivindicam, há algumas décadas o reconhecimento e inserção social e política dos particularismos étnico-raciais e culturais no interior do quadro nacional, especialmente nas políticas educacionais. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 86).

A década de 1990, de acordo com as autoras, pode ser considerada uma referência em relação a um contexto reivindicatório, por parte de movimentos sociais e, ao mesmo tempo, de denúncias às práticas discriminatórias presentes na educação, necessitando de mudanças. Nesse contexto, a cultura passa a ser um determinismo no desempenho escolar, não apenas a classe social, como afirmavam visões mais estrutu-

ralistas. Assim, conforme as autoras argumentam, esta outra forma orientou não apenas o campo educacional como também as políticas públicas focais; a fim de superar a desigualdade, cria-se uma concepção na qual a desigualdade é constituída pelos pertencimentos culturais. Ou seja, para elas, a “escola tomada de forma literal como campo no qual as desigualdades sociais fundamentalmente econômicas estariam atuando e seriam causadoras dos desempenhos desiguais entre os estudantes, se tornou uma concepção predominante nas teorias de educação” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 89).

É possível compreender que a questão não é apenas se a palavra diversidade e diferença constam nos documentos oficiais, como os analisados. É necessário ter em conta sobre qual diferença e diversidade se está discutindo. Nessa perspectiva, da mesma forma como defendido por Silvério (2005) e Guimarães (2006), as autoras chamam atenção ao fato de que

A narrativa da nação diversa, de um povo diverso, gera materiais didáticos no campo da educação e não sabemos mais se falamos de raça ou de cultura ou de desigualdade social, ou de diferença. Assim ficamos em um campo nebuloso onde se obscurecem as diferenças, e também as desigualdades. De maneira que esta espécie de outro onde foram colocados e excluídos os diferentes, os racializados, colocados no lugar da doença e/ou do desvio e tratados como inexistentes, incivilizados, bárbaros, estranhos são de alguma maneira recapturados por uma rede denominada diversidade, e incorporados, ou melhor, incluídos, de forma que a diferença que anunciam não faça nenhuma diferença. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 90).

As reflexões propostas são fundamentais para a compreensão da necessidade de tratar as diferenças de formas que elas não se diluam, mas permaneçam com seus sentidos e significações políticos e históricos. É importante considerar, também, que as “alterações” percebidas nas Diretrizes Curriculares podem ser impactadas pelas alterações da Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB) provocadas pela Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Como é sabido, tais transformações representam modificações substantivas que refletem mudanças sociais profundas na forma como nossa sociedade se autoimagina e se representa enquanto uma comunidade. As crianças, como sujeitos sociais, da mesma forma que os adultos, também refletem tais mudanças.

### **Considerações finais**

Os resultados parciais da pesquisa em andamento apresentam pistas sobre a forma como as formulações que orientam o currículo e as práticas pedagógicas em es-

paços de educação infantil estão sendo impactadas pelas alterações ocorridas no amplo e complexo debate sobre relações étnico-raciais no Brasil. Dito isso, torna-se premente compreender se e como as diferenças e a diversidade estão adentrando o cotidiano das crianças nas unidades de Educação Infantil, ou seja, é necessário perguntar: será que esses espaços estão produzindo diferenças, considerando as especificidades das crianças e da etapa de suas vidas?

## Referências

ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p.179-197, 2003.

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**, São Carlos, n. 2, p. 85-97, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 17 jan. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12579:educacao-infantil>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192). Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/)

[leis/2003/110.639.htm](#). Acesso em: 10 maio 2021.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com “raça” em Sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-97, 2003.

GUIMARÃES, A. S. A. Depois da democracia racial. **Tempo Social**, São Paulo, v.18, n. 2, p. 269-287, 2006.

GUIMARÃES, A. S. A. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia USP**, São Paulo, v. 47, p. 9-43, 2004.

GUIMARÃES, A. S. A. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos**, São Paulo, v. 2, n. 54, p. 147-156, 1999.

HOFBAUER, A. Conceito de “raça” e o ideário de “branqueamento” no século XIX. **Teoria & Pesquisa: Revista de Ciência Política**, São Carlos, v. 1, n. 42, p. 63-110, 2003.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Revista Proposições**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 74-97, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

SCHWARCZ, L. M. Espetáculo da miscigenação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 8, n. 20, p.137-152, 1994.

SILVÉRIO, V. R. O movimento negro e os novos contornos do debate brasileiro sobre raça, etnia e democracia. *In*: CONGRESSO LUSO-AFRO- BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8, 2004, Coimbra. **Anais [...]**. Coimbra: Conlab, 2004. p. 1-30.

SILVÉRIO, V. R.; TRINIDAD, C. T. Há algo novo a se dizer sobre as relações étnico-raciais no Brasil contemporâneo? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, 2012.

SILVÉRIO, V. S. (Re)Configuração do nacional e a questão da diversidade. *In*: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (org.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas: Papyrus, 2005. p. 87-107.

# Contribuições africanas no pensamento político-pedagógico de Paulo Freire

José Jackson Reis dos Santos

Sônia Maria Portella Kruppa

## Introdução

O contexto contemporâneo brasileiro, no âmbito da política nacional, com um governo ultraconservador, autoritário, tem buscado, sistematicamente, destruir e desqualificar o legado freiriano no campo educacional. No Ministério da Educação, com a posse do atual presidente da República, eleito para o período de 2019 a 2022, intensificaram-se iniciativas políticas para destruir seu pensamento em distintos contextos e com estratégias diversas.

Paulo Freire, do nosso ponto de vista, representa uma possibilidade emancipatória de se pensar-viver um projeto de sociedade, um projeto de mundo a favor das classes populares, a favor da luta por inclusão social, por justiça social, por mais democracia, combatendo qualquer processo de destruição de direitos humanos, de destruição da vida, de práticas autoritárias. Sobre as contribuições de Paulo Freire, destaca Kohan (2019, p. 15): “[...] não se limitam a uma obra escrita, [...] dizem respeito também a uma prática e, de um modo mais geral, a uma vida dedicada à educação, uma vida feito escola, uma escola de vida [...]”.

Deste ponto de vista, ele é muito mais do que um autor; representa um projeto de sociedade no sentido mais amplo do termo, situando-se no âmbito de um pensamento emancipatório e revolucionário na contemporaneidade. Sua produção, em âmbito mais geral, é uma forma de combater lógicas escravocratas e colonizadoras do pensamento, da(s) cultura(s), situando-se no campo decolonial de pensar, viver e repensar a vida no âmbito mais profundo das relações sociais e humanas.

Suas vivências em países africanos, centralidade deste trabalho, possibilitaram construir e sistematizar experiências educacionais, sociais e de luta social referendadas em pensadores e militantes políticos oriundos de distintos processos sociais, culturais, étnicos e raciais. Foram vivências profissionais e pessoais cujas vozes africanas marcaram sua trajetória de vida.

Do exposto, a pesquisa inscreve-se no contexto de estudos sobre as contribuições do legado freiriano, enfatizando experiências e relações humanas e sociais vividas no continente africano, na segunda metade da década de 1970, período em que se encontrava no exílio. De maneira geral, objetivamos analisar contribuições teóricas, práticas e políticas, na obra de Paulo Freire, de autores oriundos de contextos africa-

nos, identificando e reafirmando a relevância do seu legado para o contexto da escola pública brasileira.

No espaço destinado ao presente texto, dedicamo-nos, especificamente, a socializar e refletir sobre algumas das contribuições teóricas e práticas oriundas do contexto africano no pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. Na continuidade do estudo, cuja conclusão está prevista para julho de 2021, ampliaremos os resultados e a análise dos dados, atribuindo ênfase, também, aos principais desafios identificados na pesquisa, fruto das interações humanas e sociais construídas por Paulo Freire e sua equipe de trabalho naquele contexto.

### **Percurso metodológico**

A pesquisa tem sido desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, numa perspectiva histórica e crítica, no seu processo de construção, desenvolvimento e análise de dados. Essa abordagem, afirma Kruppa (2016, p. 229), “[...] pretende o esforço de compreender e, portanto, é de natureza processual. [...] valora dados ricos em descrições de pessoas, situações, acontecimentos e vivências”. O trabalho de pesquisa em questão orienta-se, dessa forma, por uma perspectiva qualitativa, justificada, no caso específico do nosso estudo, por atribuir ênfase ao processo, apresentando e discutindo os dados em sua dinâmica histórica, social e crítica. Indispensável a todo processo de investigação científica, a pesquisa bibliográfica tem acompanhado todas as etapas deste trabalho. A esse respeito, concordamos com Kruppa, que ratifica:

[...] um estudo deve se valer preliminarmente de pesquisa bibliográfica relativa ao tema, atividade que precede, mas que, também, acompanha o **trabalho de campo**, isto é, a coleta das informações, sendo fundamental para a análise dos dados [...]. (KRUPPA, 2016, p. 227, grifo da autora).

No estágio atual do estudo, priorizamos um levantamento bibliográfico, fruto de identificação de obras e autores oriundos de contextos africanos que contribuíram com o legado de Paulo Freire, especialmente no período em que se encontrava no exílio e atuava em países da África como Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Tanzânia e Cabo Verde. Nessa etapa, partimos, conforme indicação de Haddad (2019)<sup>2</sup>, de duas obras: “Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo”, de Paulo Freire; e “Paulo Freire: Uma História de Vida”, de Ana Maria Araújo Freire. O estudo bibliográfico tem sido realizado por meio de procedimentos como: a) leitura de obras de Paulo Freire, identificando os autores africanos citados nos livros; b) leitura e

---

<sup>2</sup> Para a aprovação do Plano de Trabalho do Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), houve a apreciação e emissão de pareceres (Ad Hoc) de dois professores pesquisadores, a saber: Prof. Dr. Sérgio Haddad e Prof. Dr. Alexandre Saul. A eles, nossos agradecimentos pela análise do projeto e pelas contribuições para a pesquisa em desenvolvimento.

análise de obras sobre experiências de Paulo Freire desenvolvidas no continente africano; c) leitura e análise inicial de obras de autores africanos que contribuíram com o pensamento de Paulo Freire.

Na medida em que líamos o livro de Araújo Freire (2017), realizávamos, em diferentes fontes (especialmente endereços eletrônicos – *sites*) um levantamento do país de origem, no tocante aos autores lidos por Freire e apresentados no décimo terceiro capítulo da obra, procedimento adotado em todos os livros localizados. A maioria dos autores já era de nosso conhecimento, o que facilitou e agilizou o processo de identificação dos autores africanos. Em alguns casos, houve dificuldades de identificação, exigindo construir outra estratégia metodológica, qual seja: o encaminhamento de *e-mails* para alguns pesquisadores que são estudiosos do pensamento freiriano. Muitas mensagens de *e-mails* encaminhadas para pesquisadores brasileiros e de outros países foram acompanhadas de cartas por nós escritas, inspiradas em obras de Paulo Freire. Nestas cartas, falávamos de como encontramos o referido pesquisador e abordávamos a temática da pesquisa, solicitando informações, materiais e deixando aberta a possibilidade de realização de diálogos virtuais, caso os pesquisadores considerassem a proposta oportuna.

Do Instituto Paulo Freire de São Paulo (IPF-SP), capital do estado, tivemos colaborações importantes e contribuições significativas por *e-mail* – indicação de obras e contatos de *e-mail* de pesquisadores e de institutos situados em países da África –, uma vez que a visita presencial, agendada para o dia 30 de março de 2020, foi suspensa, em razão da atual situação pandêmica – covid-19. De Cabo Verde, África, tivemos a oportunidade de dialogar, virtualmente, com o educador Florenço Varela sobre a temática central da pesquisa. O diálogo foi gravado em áudio e vídeo, pela Plataforma *Zoom*, e seu uso autorizado pelo docente caboverdiano. Deste diálogo, recebemos, por *e-mail*, produções do educador Florenço Varela, entre elas, sua tese (2018) e artigos científicos.

O uso da *internet*, mais ainda nos tempos atuais, tornou-se ferramenta indispensável para o desenvolvimento da pesquisa, possibilitando acesso a artigos, teses, dissertações, livros, áudios, vídeos, fotografias, *live(s)*, cursos de formação na modalidade EaD, entre outros. O acesso às obras em formato PDF (*Portable Document Format*), disponibilizadas na página do IPF-SP<sup>3</sup> e no Memorial Virtual Paulo Freire<sup>4</sup>, e cursos realizados junto ao IPF-SP (EaD Freiriana), foram fundamentais para ampliar o olhar e identificar, com mais clareza, as obras e os autores africanos.

A fase na qual se encontra o estudo tem priorizado a organização e a análise inicial dos dados, tomando como referência conceitos abordados nas diferentes obras, cuja contribuição tem relação com sujeitos oriundos do contexto africano. Para esta

---

<sup>3</sup> [www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org).

<sup>4</sup> <http://memorial.paulofreire.org/>.

etapa, procedemos, novamente, a uma leitura detalhada do material localizado, realizando os seguintes procedimentos: no PDF de cada obra – quando esta estava disponível neste formato –, realizamos uma “busca avançada”, no item “editor de texto”, identificando as páginas em que cada autor africano foi citado por Paulo Freire e retirando os fragmentos específicos ali presentes, acompanhada da abordagem teórico-prática em discussão. A título de exemplificação, apresentamos o Quadro 1:

Quadro 1 – Organização dos dados para análise

Obra de Paulo Freire	Autor(a) africano(a) localizado	Obra do(a) autor(a) africano(a) localizada	País de origem do autor(a)	Fragmento selecionado
Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido	Amílcar Cabral	Obras escolhidas, vol. 1 – A arma da teoria: unidade e luta	Guiné-Bissau	“Não morremos na guerra se não fizermos a guerra ou se não atacarmos o inimigo em posição de fraqueza. Se cometermos erros, se estivermos em posição de fraqueza, morremos certamente, não há saída” (p. 147).

Fonte: FREIRE (1992).

O processo de organização e análise dos dados, numa abordagem histórica, social e crítica, tem exigido um trabalho minucioso, o que requer, sobretudo, maior tempo e investimento teórico para aprofundamento das leituras e da análise dos dados. Socializamos, aqui, sobretudo, um esboço inicial com resultados e discussões possíveis para o espaço-tempo histórico no qual estamos desenvolvendo a pesquisa.

### Paulo Freire em países africanos: resultados e discussões iniciais

Três fragmentos de memórias socializados a seguir, dois de Paulo Freire e um de Elza Freire, demarcam memórias da sociedade brasileira e representam processos autoritários e conservadores vividos no Brasil, a partir de 1964, momento em que o regime ditatorial se instala no país. “Eu fui silenciado. Eu só, não, o país foi silenciado, e o que é incrível são essas contradições que se dão na história”, afirma Paulo Freire (2020, p. 389). E continua: “Eu só não te diria que me sentia destrozado porque é muito difícil isso acontecer. Mas eu sofri profundamente” (FREIRE, P., 2020, p. 397),

evidenciando os diversos sentidos vividos no momento em que se encontrava no exílio, proibido de ser e de viver na sua terra. Na mesma perspectiva, Elza Freire, primeira esposa, com quem viveu mais de 40 anos, assim se expressa, em janeiro de 1965, ano que viajou para o Chile com seus cinco filhos para reencontrar Paulo Freire: “[...] senti realmente que não voltaria mais [...]. Talvez o momento mais duro tenha sido esse. O momento em que eu saí, deixando o meu pai com minha mãe, sabendo que não teria mais oportunidade de vê-los [...]” (FREIRE, E., 1980, p. 200)<sup>5</sup>. As marcas e os aprendizados de memórias de pessoas exiladas, obrigadas a passar pela complexa, tensa e conflituosa experiência de viver num contexto de empréstimo, como dizia Freire (1982), reafirmam nosso compromisso pela construção permanente de uma sociedade democrática. A família Freire, naquele contexto, necessitou se reinventar.

Paulo Freire viveu exilado de 1964 a 1980, quando volta, definitivamente, para o Brasil. Este período, com passagens por diversos países – Bolívia, Chile, Estados Unidos, Suíça, Tanzânia, Guiné-Bissau, Cabo Verde, para citar alguns –, marcou a trajetória deste educador e universalizou, ainda mais, seu pensamento, suas ideias e suas propostas educativas.

No contexto europeu, a convite e com residência em Genebra, Suíça, passou a trabalhar no Conselho Mundial das Igrejas (CMI), experiência que possibilitou visitar dezenas de países, trabalhando como representante do CMI e, também, pelo Instituto de Ação Cultural<sup>6</sup> (IDAC). O CMI, onde trabalhou por dez anos, levou Paulo Freire e sua equipe a trabalharem, diretamente, com países africanos. A partir de 1975, Haddad (2019) afirma que Paulo Freire visitou diversos países africanos, entre eles: Zâmbia, Tanzânia, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola, Botsuana e Cabo Verde.

Entre as obras relacionadas por Ana Maria Araújo Freire (2017), no livro “Paulo Freire: uma história de vida”, cuja autoria é assinada somente por Paulo Freire, identificamos o total de 11 nas quais constam autores africanos. São elas: Educação como Prática da Liberdade (1967); Pedagogia do Oprimido (1987); Ação Cultural como Prática da Liberdade e Outros Escritos (1982); Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo (1978); Educação na cidade (1991); Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido (1992); Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar (1993); Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis (2015); Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos (2000); Pedagogia dos sonhos possíveis (2014); Pedagogia da tolerância (2020). (FREIRE, A. M. A., 2017).

Entre as obras e os autores africanos mais citados nos 11 livros individuais de

---

<sup>5</sup> O depoimento de Elza Freire é datado de setembro de 1977.

<sup>6</sup> O IDAC, criado em Genebra, constituiu-se como espaço de pesquisa, de estudo e de intervenção pedagógica, reunindo brasileiros/as que se encontravam exilados/as. Participaram desta experiência Paulo Freire, Elza Freire, Rosiska Darcy de Oliveira, Miguel Darcy de Oliveira e Claudius Cecon. Tempo depois, juntou-se ao grupo, também, Marcos Arruda e outros colaboradores (FREIRE, P., 1992; FREIRE, P.; OLIVEIRA; OLIVEIRA; CECCON, 1980).

Paulo Freire, localizamos: *Os condenados da terra*, de Frantz Fanon – presente em 7 das 11 obras; *Colonizer and the colonized* e *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*, de Albert Memmi – presente, também, em 7 das 11 obras de Paulo Freire; *Education for self-reliance* e *Essays on socialism*, de Julius Nyerère; *Unidade e luta I: a arma da teoria*; *Resistência cultural – PAIGC – unidade e luta*; *A arma da teoria: unidade e luta* (Obras escolhidas, volume 1), de Amílcar Cabral; *Literacy for stupidification: the pedagogy of big lies*, de Donaldo Macedo; *Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder*, de Samora Moisés Machel (FREIRE, A. M. A., 2017).

Referendando-nos em Paulo Freire e em diferentes pesquisadores – nacionais e internacionais –, localizamos, ainda, obras nas quais constam experiências e reflexões sobre o pensamento freiriano em diferentes países africanos. Na relação de livros apresentados na sequência, identificamos capítulos, entrevistas, depoimentos, cartas e reflexões sobre propostas educativas referentes à passagem de Paulo Freire pelo continente africano, explicitando muitas de suas influências teóricas, práticas e políticas, a saber, *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, de Paulo Freire e Donaldo Macedo (1990); *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, de Paulo Freire (2000); *Por uma pedagogia da pergunta*, de Paulo Freire e Antonio Faundez (1985); Paulo Freire: Uma Biobibliografia, de Moacir Gadotti *et al.* (1996); *O educador: um perfil de Paulo Freire*, de Sérgio Haddad (2019); *Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes*, de José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti (2012); *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*, de Afonso Celso Scocuglia (2019); *Dicionário Paulo Freire*, organizado por Danilo R. Streck, Euclides Redin e Jaime José Zitkoski (2017); *Aprendendo com a própria história II e A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*, de Paulo Freire e Sérgio Guimarães (2000, 2011); *Paulo Freire, um menino conectivo: conhecimento, valores e práxis do educador*, de Jason Mafra (2017); *Pedagogia da tolerância*, de Paulo Freire (2020); *Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em educação popular*, de Paulo Freire, Rosiska Darcy de Oliveira, Miguel Darcy de Oliveira e Claudius Ceccon (1980); *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, de Paulo Freire (1978).

Nesta última obra, identificamos, também, a frequência em relação aos autores africanos, resultando no seguinte quantitativo: Amílcar Cabral (71), de Samora Moisés Machel (5), Julius Nyerere (7), Alberto Memmi (2), Frantz Fanon (1) e Aristides Pereira (1). No período em que atuou em países africanos, obras de Amílcar Cabral foram centrais para o processo educativo desenvolvido naqueles países. Junto a essas referências teóricas, práticas e políticas, acrescentaríamos os aprendizados, tanto de leituras quanto de conversas, com Julius Nyerère, com quem teve a oportunidade de discutir suas ideias e propostas. Certamente, Memmi e Fanon o acompanharam,

pois estes autores foram lidos, como afirma Freire (1992), no processo de releitura dos originais da obra *Pedagogia do Oprimido*. O Partido Africano para Independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC), Aristides Pereira, Mário Cabral e todas as equipes locais, em cada país, envolvidas nos processos de alfabetização, de formação cultural e de educação de pessoas adultas nos países africanos, contribuíram com o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire (FREIRE A. M. A., 2017; FREIRE, P., 1978).

Destacamos, neste período, a presença de Elza Freire. Na obra *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, chamam nossa atenção as repetidas vezes nas quais o nome de Elza e a referência ao vocábulo “equipe” são reafirmados, explicitando, assim, marcas coletivas e sociais nos processos de elaboração do conhecimento, colaborativamente sistematizado, vivenciado e avaliado.

As influências teóricas oriundas destes autores são centrais para pensar o projeto de alfabetização e educação de pessoas adultas na perspectiva da reconstrução nacional, ideia utilizada, inclusive, na produção do material didático para o trabalho nos círculos de cultura desenvolvidos em países africanos. A ideia é que a luta pela libertação nacional dos países, recém-libertos da colonização portuguesa, passaria por um processo de formação cultural e de (re)educação das mentes, da descolonização do ser, assegurando princípios democráticos, libertadores. Neste âmbito, *Pedagogia do Oprimido*, obra fundamental do pensamento de Paulo Freire, foi marcante no planejamento das práticas educativas.

Paulo Freire, Elza Freire e a equipe do IDAC atuaram no continente africano marcados, sobretudo, por princípios político-pedagógicos presentes em *Pedagogia do Oprimido*, obra que ganhou significativa repercussão por diversos países do mundo e em diferentes continentes. A obra, publicada pela primeira vez em inglês no ano de 1970, ganhou adeptos por todo o mundo e influenciou pesquisadores/as, intelectuais, militantes políticos, movimentos sociais, ativistas sociais, entre outros.

Em *Cartas a Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo*, princípios e conceitos já presentes na obra *Pedagogia do Oprimido* (1970) são muito marcantes. Entre estes, destacamos: a) não imposição de pensamentos e práticas, evitando trabalhar com propostas planejadas para outros contextos sociais; b) aprender com os africanos sobre sua realidade, seus desafios cotidianos na luta pela reconstrução nacional do país, compreendendo-os como sujeitos no ato de conhecimento; c) inseparabilidade entre o ato de ensinar e o ato de aprender, estabelecendo uma relação horizontal no processo de ensino-aprendizagem; d) desenvolvimento de uma educação libertadora indexada nas realidades dos países africanos e em valores revolucionários e democráticos. Considera-se, assim, no contexto de países africanos, que “[...] experiências não se transplantam, se reinventam” (FREIRE, P., 1978, p. 16).

Paulo Freire e sua equipe assumiram o trabalho de alfabetização e educação de pessoas adultas tendo clareza da relação entre política e educação. Afirma, em diversas

passagens da obra citada, a necessária “[...] coerência entre a opção político-revolucionária do educador e sua prática [...]” (FREIRE, P., 1978, p. 19), situando-se como militantes e educadores comprometidos, social e cientificamente, na luta pela reafirmação e descolonização das mentes no contexto da reconstrução nacional<sup>7</sup> daqueles países. Os processos de alfabetização, nestas realidades, foram desenvolvidos como ato de conhecimento e como ato político, não se limitando ao “[...] puro aprendizado mecânico da leitura e da escrita [...], associado ao projeto de sociedade a ser concretizado [...]” (FREIRE, P., 1978, p. 19).

Paulo Freire afirma que Amílcar Cabral foi um pedagogo da revolução, figura marcante no processo de libertação dos povos africanos da colonização portuguesa. Em suas viagens para Guiné-Bissau e Cabo Verde, Paulo Freire priorizava, entre outras questões, conversar com pessoas que lutaram ao lado de Cabral, militante, intelectual e líder político que Freire não teve oportunidade de conhecer pessoalmente, assassinado em 20 de janeiro de 1973<sup>8</sup>. Os estudos sobre este autor foram realizados por meio de suas principais obras, analisadas de forma dedicada, minuciosa, criteriosa. Conta-nos Paulo Freire (2020, p. 116) que gostaria de ter realizado um estudo mais profundo, evidenciando uma “[...] espécie de biografia da práxis de Cabral”.

Do exposto, percebemos, no contexto da análise inicial até aqui desenvolvida, o quanto desafiador tem sido aprofundar a temática central desta pesquisa diante da diversidade de fontes, de experiências e de obras a que teve acesso Paulo Freire.

## **Reflexões (in)conclusivas**

De acordo com Ana Maria Araújo Freire (2017, p. 293), as “[...] influências teóricas, fundamentais a quem pensa, foram amplas e profundas, mas Paulo criou um pensamento próprio, absolutamente peculiar porque radicalmente imbricado em sua vida e na realidade social”.

O processo no continente africano esteve focalizado no movimento de reconstrução nacional dos países e de sua transformação, vinculado a uma busca pela melhoria dos índices educacionais, bem como à formação de uma nova sociedade, por meio

---

<sup>7</sup> Na experiência desenvolvida em São Tomé e Príncipe, no Segundo Caderno de Cultura Popular, há um texto para estudo com os/as educandos/as, tratando do tema “reconstrução nacional”. A título de exemplificação, apresentamos aqui: “A reconstrução nacional é o esforço no qual o nosso Povo está empenhado para criar uma sociedade nova. Uma sociedade de trabalhadores. Mas, repara, se dissemos que temos de criar a sociedade nova é porque ela não aparece por acaso. Por isso, a reconstrução nacional é a luta que continua. Produzir mais nas roças e nas fábricas, trabalhar mais nos serviços públicos é lutar pela reconstrução nacional. Ninguém em São Tomé e Príncipe tem o direito de cruzar os braços e esperar que os outros façam as coisas por ele. Sem produção nas roças e nas fábricas, sem trabalho dedicado nos serviços públicos, não criaremos a nova sociedade” (FREIRE, P., 2000, p. 62).

<sup>8</sup> Amílcar Cabral foi “[...] assassinado em Conacri, por guerrilheiros de seu próprio partido, em circunstâncias nunca totalmente esclarecidas. A versão oficial aponta para a polícia secreta portuguesa e para o governador da Guiné, mais tarde presidente de Portugal, o general António de Spínola, responsáveis por uma série de atentados anteriores” (FIGUEIREDO, 2019, p. 403).

de um processo de formação cultural dos sujeitos, marcado pelo princípio da emancipação humana.

Obras de Amílcar Cabral, Samora Moisés Machel, Julius Nyerere, Alberto Memmi e Frantz Fanon, além de estudos com a equipe do IDAC e diálogos – muitos deles por meio de cartas – com sujeitos nos diversos países, foram fundamentais no processo desenvolvido. Entre as contribuições e os ensinamentos identificados, as experiências e as relações construídas tornam-se referência para problematizar e combater lógicas colonizadoras do pensamento e da vida na sociedade hodierna.

O trabalho de alfabetização e de educação de pessoas jovens e adultas nos países africanos vinculou-se a um esforço coletivo, visando contribuir para a reconstrução nacional e a transformação social daqueles países. A reconstrução nacional pautou-se em conceitos e práticas que buscaram descolonizar o pensamento, reafrikanizando as mentes, ideias nucleares do trabalho ali planejado e desenvolvido.

As contribuições para a sociedade brasileira e mundial, em geral, reafirmam a radicalidade político-pedagógica e social da obra de Paulo Freire. Nos espaços e tempos em que denunciemos a opressão, as injustiças, a violência, as exclusões, as discriminações e os preconceitos a que homens e mulheres são submetidos/as e, ao mesmo tempo, anunciamos alternativas de superação, estes são sinais de que Freire vive e age conosco. Com ele, reafirmamos que é nossa tarefa pensar-fazer educação referendada em princípios ético-políticos e sociais capazes de aliar os Direitos Humanos à nossa luta cotidiana por inclusão social dos sujeitos, democraticamente pensados e materializados.

A literatura sobre Paulo Freire em países africanos é significativa, o que exige cautela no processo de mapeamento das influências africanas em seu pensamento. O trabalho não se esgota neste texto. Situamos, aqui, os primeiros vestígios, indícios e rastros sobre o tema central da pesquisa.

## Referências

CABRAL, A. **A arma da teoria**. Lisboa: Seara Nova, 1976.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Lisboa: Ulisseia, 1961.

FIGUEIREDO, F. B. Amílcar Cabral: construção da nação e modernização da cultura. *In*: CARVALHO FILHO, S. A.; NASCIMENTO, W. S. (org.). **Intelectuais das Áfricas**. Campinas: Pontes, 2019. p. 397-436.

FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire: uma história de vida**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, E. Como se tivesse tido a coragem de dizer: não existe daqui pra cá. *In*: COSTA, A. O.; MORAES, M. T. P.; MARZOLA, N.; LIMA, V. R. (org.). **Memórias das**

**mulheres do exílio.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. p. 200-206.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. **Ação cultural como prática da liberdade e outros escritos.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olhos d'Água, 1993.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **A África ensinando a gente:** Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história II.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização:** leitura do mundo, leitura da palavra. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, P.; OLIVEIRA, R. D.; OLIVEIRA, M. D.; CECCON, C. **Vivendo e aprendendo:** experiências do Idac em educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1980.

GADOTTI, M. *et al.* **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1996.

HADDAD, S. **O educador: um perfil de Paulo Freire.** São Paulo: Todavia, 2019.

KOHAN, W. **Paulo Freire mais do que nunca: uma bibliografia filosófica.** Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KRUPPA, S. M. P. **Sociologia da educação.** São Paulo: Cortez, 2016.

MACHEL, S. M. **Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder.** Lisboa: Nova Aurora, 1979. (Estudos e Orientações, n. 6). Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/machel/ano/mes/escola.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MAFRA, J. F. **Paulo Freire, um menino conectivo: conhecimento, valores e práxis do educador.** Brasília, DF: Liber Livro, 2017.

MEMMI, A. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.

SCOCUGLIA, A. C. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas.** 7. ed. João Pessoa: UFPB, 2019.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

VARELA, F. M. **Concepções, trajetórias e práxis educativa: um estudo sobre o programa de formação de educadores de adultos em Cabo Verde.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Aberta, Lisboa, 2018.

A close-up photograph of a person's lower legs and feet. They are wearing white, slightly wrinkled pants and are walking barefoot on a paved path. The person's right hand is visible, resting on their right thigh. To the right of the path, there is a low concrete wall with several vibrant red roses and green leaves. The background is a blurred cityscape under a bright sky. The overall mood is contemplative and serene.

**EDUCAÇÃO COMO  
POSSIBILIDADES:  
CAMPOS E INTERFACES**

# **O campo das ciências humanas nos anos iniciais da escolarização: publicações em anais de eventos de referência (2009-2019)**

Lígia Cardoso Carlos  
Sônia Maria Vanzella Castellar

## **Introdução**

O texto aborda as ciências humanas nos anos iniciais da escolarização no ensino fundamental, preferencialmente a História e a Geografia. Parte do pressuposto de que a área, no currículo escolar, se constitui em um campo formativo que integra o processo de alfabetização na perspectiva de ler o mundo no qual as palavras estão presentes (FREIRE, 1988). Sendo assim, tal área pode ampliar as possibilidades de compreensão das experiências das pessoas no espaço e no tempo, configurando sua importância.

Nesse sentido, trazemos aspectos de uma pesquisa em fase de desenvolvimento que se propõe a realizar um levantamento dos trabalhos publicados em anais de eventos científicos nacionais e de referência na área de interesse do estudo, no recorte de uma década – 2009 a 2019. A escolha pelos eventos deve-se ao fato de agregarem pesquisadores iniciantes, alunos de pós-graduação, professores universitários e, também, mesmo que em menor número, professores da rede básica, configurando um universo mais abrangente que o dos periódicos científicos. São eles: a) Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE); b) Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), com ênfase nos grupos de trabalho (GTs) de Didática, Formação de Professores, Currículo e Educação Fundamental; c) Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG); d) Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ENANPEGE), com ênfase no GT de Ensino de Geografia e demais vinculados ao campo da educação em atividade no período investigado; e) Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH); e f) Simpósio Nacional de História da Associação Nacional de História (ANPUH).

Apresentamos neste texto o levantamento já realizado nos anais de três eventos dentre os integrantes do projeto de pesquisa, bem como aspectos da análise em andamento. São eles: ANPED, ENDIPE e ENPEG. Para tanto, organizamos a escrita explicitando os caminhos metodológicos para a geração e a análise dos dados; posteriormente apresentamos sistematizações sobre a distribuição quantitativa dos dados por ano de ocorrência dos eventos, por instituição de vinculação dos autores e por localização espacial dos estudos. Também, retratamos os enfoques dos textos selecio-

nados e anunciamos encaminhamentos de análise no que se refere, principalmente, à formação inicial dos professores dos anos iniciais e aos estudos sobre o livro didático.

### **Percurso metodológico**

Nos encaminhamentos da pesquisa, a proposta metodológica vincula-se ao que se denomina estado da arte ou estado do conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Tem caráter bibliográfico e visa mapear e discutir a produção acadêmica sobre os anos iniciais da escolarização no recorte que denominamos ensino das ciências humanas, abrangendo a História e a Geografia, acrescidas das temáticas do campo da cultura e das relações sociais associadas aos anos iniciais, para as quais ainda é recorrente a denominação de Estudos Sociais. O tratamento dos dados tem como referência a análise de conteúdo (BAUER, 2002; FRANCO, 2003) do material empírico.

O processo de geração dos dados consistiu em dois movimentos para a seleção de trabalhos constantes nos anais: pré-seleção e seleção. Foram utilizados como descritores: séries iniciais, anos iniciais, ensino de história, ensino de geografia, estudos sociais, ensino fundamental. O critério utilizado na pré-seleção dos trabalhos consistiu na presença de um desses descritores no título ou no resumo do trabalho. Posteriormente, os trabalhos constantes na pré-seleção foram analisados considerando o texto completo, de modo a compor um *corpus* de análise centrado em trabalhos na área de ciências humanas para os anos iniciais, totalizando 105 artigos no período de 2009 a 2019 – 13 no contexto da ANPED, 25 originários do ENDIPE e 67 do ENPEG.

A busca dos trabalhos das reuniões da ANPED foi realizada no *site* da entidade e foram consideradas: 32<sup>a</sup> reunião do ano de 2009, 33<sup>a</sup> reunião do ano de 2010, 34<sup>a</sup> reunião do ano de 2011, 35<sup>a</sup> reunião do ano de 2012, 36<sup>a</sup> reunião do ano de 2013, 37<sup>a</sup> reunião do ano de 2015, 38<sup>a</sup> reunião do ano de 2017 e 39<sup>a</sup> reunião do ano de 2019, priorizando os grupos de trabalho de Didática, Formação de Professores, Currículo e Educação Fundamental. Foram encontrados 13 trabalhos que atenderam aos critérios de seleção da pesquisa.

Os trabalhos do ENDIPE foram localizados também no *site* oficial dos encontros, no qual estão hospedados *links* com os anais das edições bianuais do evento, com exceção do ano de 2016. Desse modo, foram considerados: 15<sup>o</sup> ENDIPE de 2010, 16<sup>o</sup> ENDIPE de 2012, 17<sup>o</sup> ENDIPE do ano de 2014 e 19<sup>o</sup> ENDIPE realizado em 2018. Foram selecionados 25 trabalhos.

Em relação ao ENPEG, os arquivos contendo os anais foram disponibilizados pela coordenação da última edição do evento. Desse modo foram incluídos os 10<sup>o</sup> ENPEG (2009), 11<sup>o</sup> ENPEG (2010), 12<sup>o</sup> ENPEG (2013), 13<sup>o</sup> ENPEG (2017) e 14<sup>o</sup> ENPEG (2019). Foram localizados 67 trabalhos voltados para os anos iniciais.

No contexto relacionado com a fase atual da pesquisa, identificamos nos tra-

balhos selecionados a distribuição quantitativa por ano de ocorrência do evento, as instituições de vinculação dos autores, a localização espacial dos estudos e os enfoques dos textos.

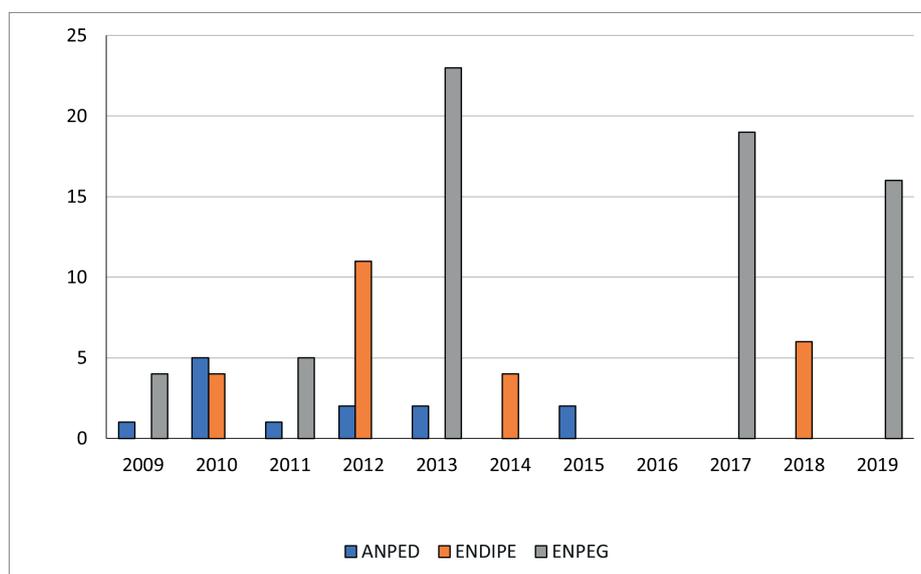
## Os dados, seus anúncios e sinalizações

Neste processo de proposição e desenvolvimento do estudo, partimos do reconhecimento de que há uma carência de informações sistematizadas sobre o que vem sendo produzido no campo específico das ciências humanas para os anos iniciais do ensino fundamental e de que ele tende a ser pouco demandado como objeto de investigação, em que pese a sua importância. Desse modo, consideramos pertinente conhecer a produção acadêmica sobre a temática e suas contribuições para o ensino e a formação de professores para esta etapa da escolarização.

No que se refere à quantidade de trabalhos constantes nos anais, o recorte das ciências humanas para os anos iniciais representa menos de 3% do total dos trabalhos nos eventos ENDIPE e ANPED. No ENPEG, evento já circunscrito no âmbito do ensino de Geografia, menos de 10% dos trabalhos estão direcionados para os anos iniciais.

O Gráfico 1 demonstra a distribuição dos trabalhos selecionados para a investigação, por ano de edição. É possível perceber um acréscimo de trabalhos no ENPEG a partir da edição do ano de 2013 e um decréscimo nas reuniões da ANPED, sendo que nas duas últimas edições nenhum trabalho foi encontrado. Entendemos que há uma migração dos trabalhos para os eventos específicos das áreas, situação que poderemos analisar melhor na próxima fase da pesquisa, ao serem incluídos e analisados os trabalhos dos eventos da área do ensino de História.

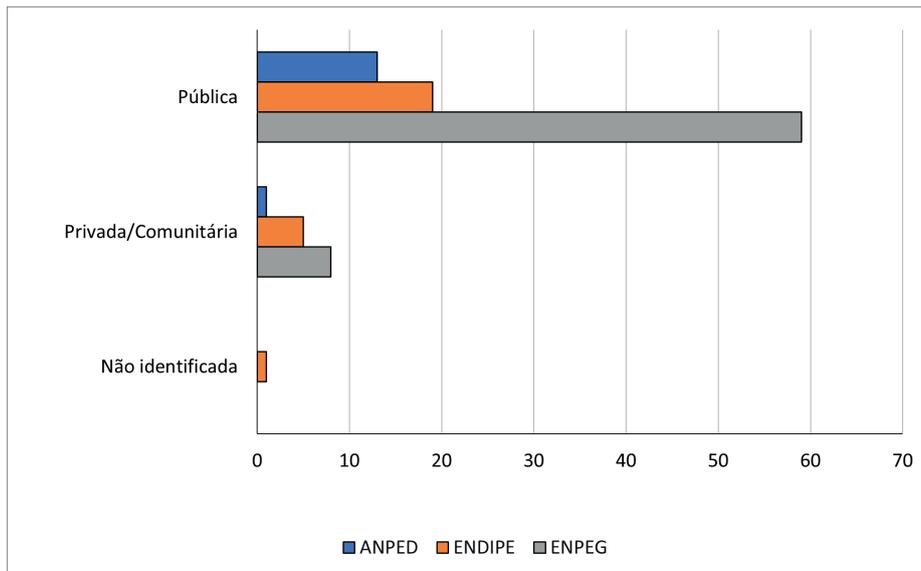
Gráfico 1 – Distribuição quantitativa de trabalhos selecionados e ano de edição.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

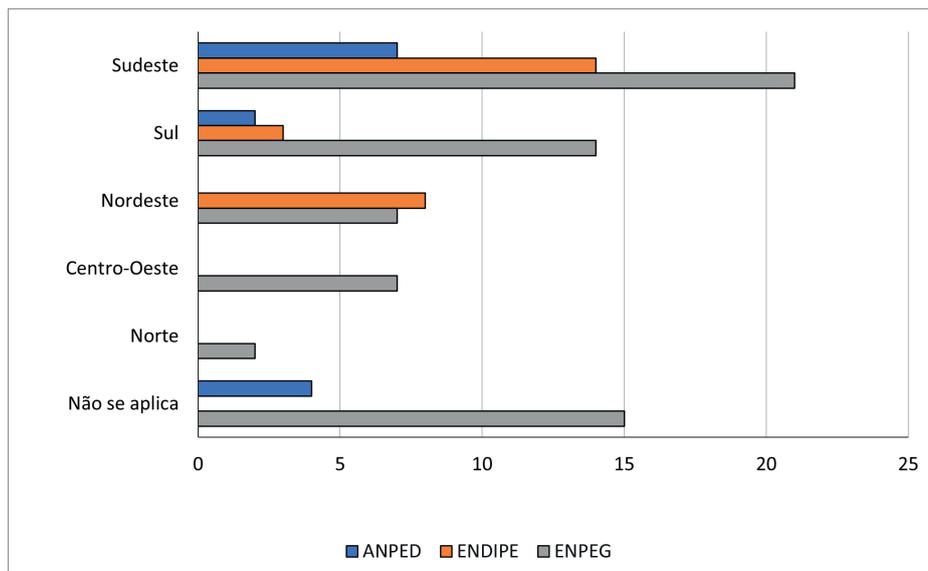
Outra mirada para os dados foi realizada no intento de identificar as instituições nas quais os estudos se vincularam ao serem elaborados, bem como as regiões do país em que foram desenvolvidos. Conforme o Gráfico 2, vemos que nos três eventos há uma atuação expressiva das instituições públicas nos trabalhos. Já o Gráfico 3 mostra o predomínio da Região Sudeste nos três eventos, seguida pela Região Sul no ENPEG e na ANPED. Já o Nordeste aparece em segundo lugar no ENDIPE.

Gráfico 2 – Designação da mantenedora da instituição de vinculação do trabalho.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Gráfico 3 – Localização dos estudos por região do país.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quanto aos enfoques dos trabalhos selecionados, a Tabela 1, a seguir, mostra a distribuição considerando este quesito.

Tabela 1 – Enfoques dos artigos selecionados

ENFOQUES	ANPED	ENDIPE	ENPEG
Livro e materiais didáticos História	1	4	-
Livros e materiais didáticos Geografia	-	1	7
Questões étnico-raciais	2	4	-
Ensino de História	1	4	-
Ensino de Geografia	1	1	11
Ensino de História e Geografia	1	2	1
Escola e cotidiano/comunidade	3	-	2
Noção de tempo	1	1	-
Cidadania e participação	1	1	-
Conteúdos de História	1	-	-
Conteúdos de Geografia	1	-	-
Cartografia escolar	-	2	6
Formação de professores	-	3	29
Gênero e sexualidade	-	1	-
Geografia e infâncias	-	1	6
Documentos e propostas curriculares	-	-	5

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na ANPED há uma ênfase em estudos sobre o entorno da escola, na busca de compreender o cotidiano em que se dão as dinâmicas escolares. Foram trabalhos que trataram de situações que extrapolaram a sala de aula e seu currículo formal e que indicaram potencialidades para a compreensão da complexidade das relações sociais que atravessam a escola e as vivências dos sujeitos da comunidade escolar. No ENDIPE, a ênfase ficou nas questões étnico-raciais e na área específica da História como conteúdo escolar. Entendemos que a legislação federal que desde 2008 passou a incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática **História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena** instigou a realização dos estudos, bem como pode ter instituído sua necessidade.

No ENPEG os trabalhos direcionados para a formação docente foram numericamente significativos. Neles está presente a preocupação com o domínio dos conhecimentos específicos da Geografia por parte dos professores para proporcionar adequadas condições de ensino e aprendizagem. Considerando que os trabalhos selecionados para o *corpus* da pesquisa têm como contexto o início da escolarização, o foco de atenção foram situações em torno da formação e da atuação dos profissionais da área, ou seja, a licenciatura no curso de Pedagogia, a atividade docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o currículo para esta etapa da escolarização.

Neste contexto, é pertinente examinar que nos cursos de Pedagogia a formação é generalista (PIMENTA *et al.*, 2017) bem como sua atuação, tendo em vista que o docente tem como função alfabetizar nas diversas áreas do conhecimento presentes no currículo escolar, no qual se encontram a História e a Geografia. As demandas de formação, presumindo a amplitude da atuação que abarca diferentes áreas do currículo escolar, não possibilitam o aprofundamento necessário para cada uma delas. Libâneo (2010), ao analisar currículos de cursos de Pedagogia, questiona sua efetividade na formação inicial de professores. Constata que há um privilegiamento das metodologias de ensino em detrimento dos conteúdos específicos que lhes dão base. Os cursos de Pedagogia possuem uma carga horária para os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento insuficiente para a complexidade do ensino e da aprendizagem das especificidades, porém aquela possível dada a estrutura curricular prevista nas exigências legais. No que se refere aos demais cursos de licenciatura, estes voltam-se para a formação de docentes para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, com investimento no conhecimento das áreas específicas. Assim, os estudos de História, Geografia e demais campos presentes na estrutura curricular não estão voltados para os anos iniciais e, conseqüentemente, a primeira fase do processo de escolarização não possui a densidade de estudos necessária na formação inicial de professores de modo geral.

Ainda sobre a formação de professores, reparamos que a formação continuada de docentes está pouco presente como investimento de estudo. Há preocupação com a formação inicial, com experiências pedagógicas e situações escolares localizadas que não configuram projetos de formação, situação que aponta um cenário que será melhor investigado no decorrer da investigação.

Outro dado que nos parece relevante é o número de trabalhos sobre a produção e a utilização de livros didáticos nos anos iniciais. Entendemos que os estudos sobre o livro didático foram impulsionados por políticas públicas de âmbito federal que, a partir de meados dos anos 2000, caracterizam um investimento na qualificação e na disponibilização deste artefato a ser utilizado por estudantes e docentes das escolas públicas. Nesse sentido, também, ocorreu uma mobilização de intelectuais nas diferentes áreas do conhecimento nas suas elaboração e avaliação. Esse processo tem colaborado na produção de um outro olhar para o livro didático, ultrapassando uma imagem marcada, até o início dos anos 80 do século XX, como sendo de uma fabricação resultante da indústria cultural, um instrumento de dominação política e ideológica (DEIRÓ, 2002; FARIA, 1994). Do mesmo modo, tal processo tem contribuído para alterar a sua representação como recurso instrumental de professores que dispõem de uma qualificação profissional duvidosa, produzindo uma generalização sobre a relação dos docentes com o livro didático que pouco considerava a variedade de modos e circunstâncias de sua utilização.

## Considerações finais

Tratar das ciências humanas para os anos iniciais da escolarização a partir de artigos científicos constantes em anais de eventos de referência para a área contribui no exame das tendências teórico-metodológicas e das dimensões do ensino e da docência privilegiadas nesses estudos. Essa expectativa mobiliza a pesquisa em andamento e visa contribuir na proposição de modos de pensar e propor o ensino e a docência, nos anos iniciais, que oportunizem perspectivas mais integradoras de compreensão das dinâmicas das relações sociais. Isto porque há uma persistente continuidade de modos de ensinar nas escolas dissociados do espaço, do tempo e da cultura na qual os estudantes estão inseridos, uma permanência de práticas escolares que parecem não acompanhar os investimentos realizados na formação de professores através de políticas educacionais e curriculares (GATTI, 2012), em que pese os persistentes problemas de remuneração e condições de trabalho docente.

Considerando o exposto, reafirmamos a importância de dar visibilidade às produções dos pares sobre as ciências humanas nos anos iniciais da escolarização expressas em eventos de referência para a área, identificando tendências de ações pedagógicas e de pesquisas, bem como ausências e lacunas. Tendo em vista o propósito de investigar processos de ensino e aprendizagem em relação ao conhecimento escolar e à formação docente, acreditamos que os resultados do projeto irão cooperar com os processos de estudo e pesquisa sobre o ensinar e o aprender e ampliar a compreensão das condições para seu desenvolvimento.

## Referências

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 189-217.

DEIRÓ, M. L. C. **As belas mentiras**: as ideologias subjacentes aos textos didáticos. São Paulo: Moraes, 2002.

FARIA, A. L. G. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez, 1994.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, DF: Plano, 2003.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1988.

GATTI, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 88-111, 2012.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista**

**Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 91, n. 229, p. 562-583, 2010.

PIMENTA, S. G. *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, 2017.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

# Relações entre o caminhar e a educação: uma pesquisa em processo

Paulina Maria Caon

## Introdução: trajetórias de pesquisa e investigação atual

A pesquisa que aqui se apresenta se desdobra de meu projeto de pesquisa docente em andamento na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde atuo como professora do curso de Teatro. Desde o mestrado me debruço sobre as diversas dimensões da experiência corporal humana em diferentes contextos, buscando debater a centralidade de tal experiência na constituição da *pessoa* (MAUSS, 2003) e na composição dos processos de educação e produção de conhecimento, especialmente no campo das Artes.

Na pesquisa de mestrado detive-me sobre os processos de educação em duas comunidades de remanescentes quilombolas paulistas, pautando-me especialmente nas interações intergeracionais, ou seja, mais preocupada com a relação entre novos e velhos a partir do fato da natalidade (ARENDDT, 1979) do que com a educação escolarizada que ali também ocorria. As noções de educação corporal, memória corporal e cultura corporal é que marcaram essa etapa das investigações, que tiveram forte atravessamento da Antropologia da Performance, dos Estudos do Corpo, bem como da Fenomenologia de Merleau-Ponty (2003, 2004). Desde então, me interessava enraizar a reflexão no solo vivo das experiências e interações corporais mais do que em categorias previamente estabelecidas nos estudos antropológicos ou da educação.

O doutorado ocorreu já imerso em minha atuação como docente universitária focada na formação de professores e professoras de Teatro. A partir dessa realidade, foco minhas investigações no campo da educação formal escolarizada, continuando com meu interesse pelas experiências corporais que ali ocorrem. O estudo do pensamento de Csordas (2008a, 2008b, 2011a, 2011b), que articula os campos da etnografia e da fenomenologia, com os quais eu já vinha dialogando, apontou outras possibilidades de compreensão para as ideias que eu vinha delineando nos anos anteriores. Ele desenvolve a noção de *embodiment* – que opto por traduzir por corporalidade – como **condição existencial** e como um campo metodológico para estudo da vida social.

Ao acompanhar um seminário com Csordas na Universidade de Buenos Aires (UBA) e um congresso na Universidade de Rosário, tive a oportunidade de conhecer o Grupo de Pesquisa em Antropologia do Corpo e da Performance, composto majoritariamente por pesquisadoras mulheres que discutiam o giro corporal e performativo nas pesquisas antropológicas, bem como uma antropologia *de e desde* os corpos. A noção

de etnografia encarnada, de Aschieri (2012, 2013), foi especialmente relevante nesse contexto, bem como as práticas e a reflexão acerca da pesquisa como performance ou prática como pesquisa, que o grupo coordenado por Citro (2010, 2012) vinha desenvolvendo, inclusive por meio da organização de jornadas de performance-investigação<sup>9</sup>. O encontro permitiu que eu refletisse, ainda, sobre as condições de produção da pesquisa, a implicação entre pesquisa, pesquisadora e sujeitos pertencentes aos campos pesquisados, dando-me um impulso para a busca de outras referências de pesquisa, mais ao sul do hemisfério. Ainda, a partir desse encontro, minhas práticas artísticas, como performer individual ou em colaboração com o Coletivo Teatro Dodecafônico<sup>10</sup>, passaram a integrar cada vez mais minhas elaborações na pesquisa, resultando na apresentação de minha pesquisa de doutorado em forma de *audiotour* em dois eventos acadêmicos – na UFU e na UBA.

Ao final do doutorado, busquei desenvolver um texto performativo, que incluíse as derivas e linhas de fuga do pensamento, a partir do diálogo com a artista visual Luana Oliveira na diagramação da tese. As etnografias fenomenológicas, como nomeia Csordas, ali desenvolvidas foram construídas buscando nomear dimensões e modulações de corporalidade vislumbradas por mim nas ações corporais e nos processos observados nas escolas. Algumas noções importantes compuseram o encerramento da tese: o reconhecimento do *embodiment* de crianças e adultos; a atitude de escuta, abertura e observação das emergências nas experiências escolares; e a subversão dos vetores no encontro pedagógico, buscando descentrar certas compreensões binomiais – nem a/o criança/estudante como centro, nem o/a professor/a como centro do encontro pedagógico, mas a reciprocidade e as assimetrias aí presentes como potencializadoras nos processos de educação, em diálogo com algumas ideias presentes nos textos de Rancière (2002, 2011).

A noção de deriva corporal e deriva nos processos pedagógicos aparece em meu doutorado a partir dessa observação das interações corporais no convívio com crianças, adolescentes e professores em duas escolas da cidade de Uberlândia. Ela nasce como um entrelaçamento entre minhas observações no contexto escolar, a análise das minhas notas em cadernos de campo e as práticas artísticas vinculadas ao caminhar que eu já vinha experimentando. A partir desse entrelaçamento, desde o final do doutorado, em 2015, venho focando nos estudos sobre as caminhadas como práticas estéticas e políticas, seja por meio do acesso à bibliografia que vem proliferando na última

---

9 Em 2017 foi realizada a quarta Jornada de Performance-Investigação na Universidade de Buenos Aires, cujas pesquisadoras e grupo de pesquisa pertencem à Rede Latino-Americana de Investigação de e desde os Corpos. Mais informações em: <https://red.antropologiadelcuerpo.com/index.php/category/jornadas-de-performance-investigacion/>.

10 O Coletivo Teatro Dodecafônico é um conjunto de artistas de várias áreas – teatro, música, performance, artes visuais, dança e arte sonora –, reunidos em torno da pesquisa de procedimentos para a criação artística contemporânea. Formado em 2007, as criações cênicas do coletivo se inserem no vasto campo denominado de teatro performativo. Fonte: <http://teatrododecafónico.blogspot.com/>.

década sobre o tema (BRETON, 2011; CARERI, 2013, 2017; JACQUES, 2014; VELOSO, 2017), seja por meio de práticas realizadas no contexto de disciplinas de graduação e pós-graduação ofertadas na Universidade Federal de Uberlândia, e em colaboração com o Coletivo Teatro Dodecafônico – de São Paulo –, com o qual dialogo desde 2008, quando ainda vivia na mesma cidade<sup>11</sup>.

## O caminhar como campo de experiência e estudo: breve revisão bibliográfica

O caminhar é uma abertura ao mundo. Restitui no homem o feliz sentimento de sua existência. Submerge o ser numa forma ativa de meditação que requer uma sensorialidade plena [...] A faculdade propriamente humana de dar sentido ao mundo, de mover-se nele compreendendo-o e compartilhando-o com os outros, nasceu quando o animal humano há milhões de anos, se pôs em pé. A verticalização e a integração do andar bípede favoreceram a liberação das mãos e do rosto. A disponibilidade de milhares de movimentos novos ampliou até o infinito a capacidade de comunicação e a margem de manobra do homem com seu entorno, contribuindo com o desenvolvimento do cérebro. A espécie humana começa pelos pés, nos diz Leroi-Gourhan, ainda que a maioria de nossos contemporâneos se esqueça disso e pense que o homem descende diretamente do automóvel. (LE BRETON, 2002, p. 15-16, tradução nossa).

O caminhar tem sido abordado historicamente desde diferentes campos do conhecimento. David Le Breton, no ensaio *Elogio do Caminhar*, que cito na epígrafe, parte das experiências históricas de artistas e pensadores que têm relatos de grandes viagens a pé, **giros** pela Europa e Ásia, levantando no texto tanto sua potência experiencial para cada pessoa quanto a experiência cultural e de alteridade que o caminhar proporciona.

Especialmente em seu *Walkscapes: o caminhar como prática estética*, Francesco Careri constrói uma espécie de genealogia da caminhada como modo humano de **transformar a paisagem**, que se desdobra desde a simples necessidade de busca por alimento na pré-história humana, passando pelos ritos religiosos e narrativas de viagens até se tornar matéria de experiências ativistas e artísticas no último século.

Ao falar de ações críticas ou ativistas, refiro-me, por exemplo, à Internacional Situacionista de Guy Debord, que propunha outras formas de participação no espaço urbano, construindo mapas psicogeográficos, criando situações para se friccionarem a um projeto urbanístico que nascia na Paris no início do século XX. Ou, ainda, refiro-me às reflexões de Walter Benjamin pelas **passagens** também parisienses. Ao mesmo tempo, as vanguardas artísticas do início do mesmo século se propunham a caminhar por lugares completamente banais e geravam escrituras a partir desse outro modo de

---

11 De agora em diante no texto nomearei a universidade pela sua sigla – UFU – e grafarei apenas CTD ao me referir ao Coletivo Teatro Dodecafônico.

habitar a cidade. Sobre as ações e os sentidos que se desdobram dela, Careri (2013, p. 31) afirma:

Com o termo “percurso” indicam-se, ao mesmo tempo, o ato da travessia (o percurso como ação do caminhar), a linha que atravessa o espaço (o percurso como objeto arquitetônico) e o relato do espaço atravessado (o percurso como estrutura narrativa). Pretendemos propor o percurso como forma estética à disposição da arquitetura e da paisagem.

Essa ideia do percurso como forma estética continua a aparecer no campo das ações artísticas de maneira acentuada após as vanguardas do início do século XX. Uma ampla gama de proposições emerge: desde as ações caminhadas de Richard Long, como *A line made by walking* (1967), passando pelas ações radicais de William Pope L., como *Times Square Crawl* (1978), na qual o artista se arrasta no asfalto de Nova Iorque, vestindo terno e segurando um vaso de flor. Steve Paxton, em *Proxy* (1961), insere o simples caminhar na cidade numa coreografia, questionando o virtuosismo e a técnica na criação em Dança. Do mesmo modo, nas últimas décadas proliferam-se experiências de *performers*, arquitetos, cidadãos comuns envolvendo as caminhadas: desde encenações deambulatórias, como *Bom Retiro 958 metros*, do Teatro da Vertigem (SP), ou os *audiotours Remote X*, do Rimini Protokoll – sede em Berlim –, até os programas performativos em derivas, passeios, errâncias e travessias, de Eleonora Fabião (SP), Sylvie Cotton (Québec), Território Tolosa (Argentina), Paz Marina (Chile), Coletivo Parabelo (SP) e Coletivo Teatro Dodecafônico (SP).

Quando não se enxerga o ponto de chegada, caminhar se torna o fazer [...] Caminhar é o que há a fazer diante da dimensão inapreensível da cidade. Atravessar um território, no entanto, não possibilita que nos apropriemos dele. Não se trata de dominar, nem de conhecer definitivamente um território. A apreensão do espaço é sempre parcial e temporária, ainda que a ação experimentada seja de grande escala. Uma travessia de um território é uma travessia no tempo. Quando nos dispomos a cortar uma cidade com os pés, nos abrimos para uma experiência coletiva no tempo. Caminhar junto é se propor a conhecer a cidade fora do mapa, não só atravessando um território, mas deixando-se atravessar por ele. [...] Uma travessia não pode ser considerada uma manifestação, uma mobilização correspondente à escala de seu percurso, mas uma pequena revolução, um gesto de reivindicação do uso da cidade. Nesse sentido, todas as estratégias que enclausuram o cidadão em espaços privados são alternativas discretas de usurpá-lo de um espaço que é seu por direito. (VELOSO; CAON, 2018, p. 89)

Como *performer* e propositora de muitas ações em caminhada nos últimos anos, passa a me chamar a atenção a singularidade dos acontecimentos que ocorrem entre aqueles e aquelas que caminham, ou entre os corpos e o ambiente. O ritmo acelerado cotidiano, por vezes automatizado, é interrompido pela lentidão inicial que normal-

mente é proposta nos programas performativos com o caminhar.

A lentidão é bater perfeitamente com o tempo, tanto que os segundos se escoam, pingam por um conta-gotas como um chuvisco sobre a pedra. **Esse estiramento do tempo aprofunda o espaço.** É um dos segredos da caminhada: uma abordagem vagarosa das paisagens que as torna progressivamente familiares. Como acontece num convívio regular que intensifica a amizade [...]. Caminhando, nada se desloca de fato: mais parece que a presença se instala lentamente no corpo. (GROS, 2010, p. 42-43, grifo do autor).

Essa qualidade diferenciada de atenção, de presença e sensorialidade que se desdobra ao caminhar com programas performativos me faz pensar sobre como nossos processos de conhecimento estão implicados nesse encontro a céu aberto com o mundo. A saída dos ambientes fechados, entre paredes, deixando as cadeiras, e mesmo as salas de ensaio teatral fechadas, altera a qualidade das experiências vividas por mim e por aqueles e aquelas a quem proponho caminhadas. Também a qualidade da escuta, da leitura e da escrita antes, durante e após o caminhar passa a ser proposta e observada por mim nos meus diferentes contextos de atuação – como *performer* e como docente.

Em busca de materiais para pensar sobre as relações entre o caminhar e a educação ou nossos processos de conhecimento, reencontrei Tim Ingold, com quem tive primeiro contato em função da pesquisa de doutorado. Diz ele:

Há contudo uma variante etimológica que relaciona o termo a *educere*, ou seja, *ex* (fora) + *ducere* (levar). Nesse sentido, educar é levar os noviços para o mundo lá fora, ao invés de – como é convencional hoje – inculcar o conhecimento dentro das suas mentes. Significa, literalmente, convidar o aprendiz para dar uma volta lá fora. Que tipo de educação é essa, que se dá durante o caminhar? (INGOLD, 2015, p. 23).

Ingold desenvolve nesse artigo uma analogia entre formas de caminhada e formas de educação, opondo as figuras do dédalo e do labirinto. A meu ver, elas pontuam diferentes *modos somáticos de atenção* (CSORDAS, 2011b) presentes na experiência da caminhada em cada uma das figuras. Na primeira, a premeditação e a busca de resultados captura a atenção do caminhante no momento presente. Na segunda, para Ingold, a imersão na realidade mesma da caminhada e de seus desdobramentos – as presenças de outros seres, a própria paisagem – é que traria sua relevância no campo da educação.

Em sentido semelhante, Careri (2013, p. 46) resgata a raiz indo-europeia “per”, ao discutir a noção de percurso:

[...] foi interpretada como ‘tentar’, ‘pôr à prova’, ‘arriscar’, conotações que perduram na palavra ‘perigo’. As mais antigas conotações de per

como prova aparecem nos termos latinos relativos à experiência: *experir*, *experimentum*. Esta concepção da experiência como prova arriscada, como passagem através de uma forma de ação que mede as dimensões e a natureza verdadeiras da pessoa ou do objeto que a empreende, descreve também a concepção mais antiga dos efeitos da viagem sobre o viajante.

Essa percepção é parte das motivações do pesquisador e docente para oferecer cursos peripatéticos desde sua atuação no Departamento de Arquitetura da Universidade de Roma Três. Bastante inspirada pela leitura de seus textos e pelas práticas experimentadas junto ao Coletivo Teatro Dodecafônico é que propus nos anos de 2018 e 2019 meus primeiros cursos parcial ou completamente pautados no ato de caminhar. A prática da leitura e da escrita antes, durante e após o caminhar passam a ser propostos e observados por mim nessas circunstâncias como outra dimensão da experiência de interesse particular no contexto universitário.

É a partir desses fios tecidos até aqui no texto que nasce a atual pesquisa no pós-doutorado. Nela vejo esse duplo mergulho no tema do caminhar em suas relações com a educação. De um lado, busco sublinhar a relevância ética, estética e política do caminhar na sociedade atual. De outro lado, busco articulá-lo ao debate sobre os processos de produção de conhecimento, articulando-o ao meu campo de atuação universitária: na formação de professores de Teatro e de artistas-docentes-pesquisadores na pós-graduação. O duplo mergulho se refere ainda à abordagem metodológica da investigação que foca, de um lado, na imersão em práticas de caminhadas – individualmente ou acompanhando artistas e coletivos caminhantes –, e, de outro, nos estudos já elaborados sobre o tema em diferentes campos – arquitetura, urbanismo, sociologia, educação, artes e performance –, a partir dos quais eu sublinho sua dimensão epistemológica – a emergência de uma compreensão incorporada (*embodied*) do que seja apreender ou construir conhecimentos nesses contextos da caminhada como prática ética, estética e política.

### **Caminhando na pandemia em territórios estrangeiros**

Entre fevereiro e setembro de 2020 estive na Itália, acompanhando atividades do professor Francesco Careri, no contexto da graduação – na disciplina *Arti Civiche* – e no laboratório do coletivo *Stalker NoWorking*<sup>12</sup>, pertencente ao *Master Arti Performative e Spazi Comunitari* da Universidade Roma Três, bem como realizando primeiras experiências com alguns programas performativos de caminhada.

Nesse contexto, destaco que, afinada com outras/os *performers* e estudiosas/

---

12 Francesco Careri é membro fundador do coletivo, que comemorou 25 anos de existência em 2020. Mais informações em: <http://artiviciche.blogspot.com/p/appuntamenti.html>.

os desse campo (CARERI, 2013; RACHEL, 2018; VELOSO, 2017), parece-me que não se trata de caminhar utilitariamente pela cidade ou pelo campo, mas sim de caminhar a partir de um programa performativo, aqui entendido como **enunciado da performance**, desde a perspectiva de Fabião (2013, p. 3, grifos da autora):

Chamo este procedimento de “programa”, inspirada pelo uso da palavra por Gilles Deleuze e Félix Guattari no famoso “28 de novembro de 1947 – como criar para si um Corpo sem Órgãos”. Neste texto os autores sugerem que o programa é o “motor da experimentação”. Programa é motor de experimentação porque a *prática do programa* cria corpo e relações entre corpos; deflagra negociações de pertencimento; ativa circulações afetivas impensáveis antes da formulação e execução do programa. Programa é motor de experimentação psicofísica e política. Ou, para citar palavra cara ao projeto político e teórico de Hanna Arendt, programas são **iniciativas**.

A partir de um programa performativo desenvolvido por mim para a atual pesquisa é que realizei caminhadas com uma artista e um arquiteto individualmente, e, em outro contexto, com os estudantes participantes da disciplina ministrada por Francesco Careri.

Desde essas caminhadas realizadas em Roma, interessa-me, nesse momento, deter-me, ainda que brevemente, nos modos como tais experiências corporais parecem constituir formas fundantes de nossos processos de conhecimento e **participação na cultura**, estabelecendo interlocução com alguns dos pensamentos de Timothy Ingold, especialmente com o artigo *Da transmissão de representações à educação da atenção*, publicado no Brasil em 2010. Nele, Ingold estabelece um debate crítico sobre as ciências cognitivas que se utilizam de metáforas computacionais na compreensão de nossos processos de aprendizagem e desenvolvimento, normalmente localizados no cérebro. O autor situa as raízes de nossos processos de conhecimento na implicação organismo/corpo-ambiente/mundo, em diálogo com abordagens fenomenológicas e ecológicas, buscando romper com a dicotomia histórica entre o inato e o adquirido no ser humano.

Ao caminhar por Roma, sozinha ou acompanhada, compreendo melhor fragmentos da cidade, reconstituo mapas corporais e urbanos ao pisar e repisar os espaços, em momentos diferentes, por direções diferentes, convidada por pessoas diferentes. Nesse sentido, em acordo com Ingold, não há algo exterior que adquiro e “introjeto”, numa série de aquisições de objetos prontos – informações – que tomo do mundo e acúmulo, por meio de dispositivos de apreensão pré-existentes no cérebro. Para ele,

[...] as habilidades dos seres humanos, de atirar pedras a lançar bolas de *cricket*, de trepar em árvores a subir escadas, de assobiar a tocar piano, emergem através dos trabalhos de maturação no interior de campos de prática constituídos pelas atividades de seus antepassados

[...]. Essas capacidades não existem “dentro” do corpo e cérebro do praticante nem “fora” no ambiente. Elas são, isto sim, propriedade de sistemas ambientalmente estendidos que entrecortam as fronteiras de corpo e cérebro [...]. (INGOLD, 2010, p. 16).

Ainda, os programas performativos de caminhada não tinham como objetivo conhecer Roma por ser estrangeira, mas, ao caminhar seguindo o convite e os passos dessas outras pessoas no espaço urbano, é que surgem percepções sobre as formas de vida nessa cidade, os modos de organização de sua arquitetura, os locais e pessoas hospitaleiras ou inóspitas, num processo complexo de interação entre corpos e ambientes. Assim como em Ingold, não estou falando, portanto, em transmissão de informações ou mesmo de conhecimentos, “[...] trata-se de conhecimento que eu mesmo construí seguindo os mesmos caminhos que meus predecessores e orientado por eles” (INGOLD, 2010, p. 19).

A meu ver, nisso também se encontra a potência do caminhar junto, a dois, em pequenos bandos. Ao nos abrimos para seguir pistas, passos de outros e *com* outros nos voltamos ao mundo e nos encontramos com esses outros, aprendemos juntos.

Uma segunda esfera das experiências chama minha atenção. Ao caminhar, constituo um ritmo e um estado de atenção que, em certo sentido, espelha o mundo: a forma do corpo se encaixando e colocando nas formas do mundo; o alargamento de horizonte espacial, alargando o pensamento; um espaço de transição e silêncio entre partes da cidade, que gera quietude, possibilidade de aprofundamento nas sensações de mim mesma e do pensamento. Talvez não seja espelhamento, mas escuta, intercâmbio de temperaturas, contaminação e ressonância, à semelhança do que Ingold (2010) observa como sendo uma afinação, uma **sintonia fina** em relação a aspectos específicos do ambiente, recorrendo a Gibson, em seu trabalho clássico sobre percepção a partir de uma abordagem ecológica<sup>13</sup>.

Transpondo para minhas observações, nessas duas esferas da experiência humana incorporada – na ressonância ou implicação corpo-mundo e nos processos complexos de trilhar passos coletivamente, redescobrimo e estranhando o mundo – é que constituímos nossos próprios conhecimentos. Para Ingold (2010, p. 21), essa é, também, a forma como cada geração contribui para as próximas:

[...] a contribuição de cada uma para a cognoscibilidade da seguinte não se dá pela entrega de um corpo de informação desincorporada e contexto-independente, mas pela criação, através de suas atividades, de contextos ambientais dentro dos quais as sucessoras desenvolvem suas próprias habilidades incorporadas de percepção e ação. Em vez de ter suas capacidades evolutivas recheadas de estruturas que representam aspectos do mundo, os seres humanos emergem como um centro

---

13 Ele se refere ao texto *The ecological approach to visual perception*, publicado em 1979 pela Houghton Mifflin.

de atenção e agência cujos processos ressoam com os de seu ambiente. O conhecer, então, não reside nas relações entre estruturas no mundo e estruturas na mente, mas é imanente à vida e consciência do conhecedor, pois desabrocha dentro do campo da prática [...] estabelecido através de sua presença enquanto ser-no-mundo.

### **Algumas considerações finais**

Na atual conjuntura de pandemia – mas também antes dela, na contemporaneidade –, os sentidos da educação e das instituições de ensino têm sido sistematicamente questionados, seja na dimensão de sua profundidade – na iniciação dos novos a um mundo que existe anteriormente a eles e que supostamente desejamos que continue existindo (ARENDDT, 1979; CARVALHO, 2017) –, seja no questionamento da própria noção de mundo compartilhado na atualidade. Algumas políticas públicas em educação e práticas decorrentes delas têm estreitado assustadores laços com as ideias hegemônicas do modo de produção capitalista, bem como com a bio/necropolítica que organiza as partilhas do sensível no mundo atual (KRENAK, 2019; MBEMBE, 2011, 2020; RANCIÈRE, 2009, 2011).

Diante desse quadro é que aposto nas práticas do caminhar com programas performativos. Caminhar a partir de programas performativos é trabalho sobre si, que engendra outros modos de existência, outras formas de conhecer e elaborar sentidos sobre o mundo. Enquanto ato coletivo, caminhar com programas performativos é campo de experiência, que fissa tempos e espaços dos cenários urbanos instituídos, instaura outras lógicas de uso deles, outras formas de encontro entre os corpos, entre os corpos e a cidade contemporânea. Por fim, caminhar é forma de habitação, de enraizamento e ressignificação do mundo vivido – deslocando percepções sobre o presente, criando outras narrativas possíveis para o passado e fazendo surgir novas ações e narrativas num mundo cada vez menos percebido como compartilhado e pertencente ao nosso domínio de sentidos.

### **Referências**

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ASCHIERI, P. Hacia una etnografía encarnada: la corporalidad del etnógrafo/a como dato en la investigación. *In*: REUNIÓN DE ANTROPOLOGÍA DEL MERCOSUR, 10., 2013, Córdoba. **Anales** [...] Antropología. Córdoba: RAM, 2013. p. 1-16.

CARERI, F. **Caminhar e Parar**. São Paulo: Gustavo Gili, 2017.

CARERI, F. **Walkscapes: o caminhar como prática estética**. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

CARVALHO, J. S. F. **Educação, uma herança sem testamento**: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Perspectiva, 2017.

CITRO, S. (org.). **Cuerpos plurales**. Buenos Aires: Biblos, 2010.

CITRO, S.; ASCHIERI, P. (org.). **Cuerpos en movimiento**: antropología de y desde las danzas. Buenos Aires: Biblos, 2012.

CSORDAS, T. J. **Corpo, significado, cura**. Porto Alegre: UFRGS, 2008a.

CSORDAS, T. J. Embodiment: Agency, sexual difference, and illness. *In*: MASCIA-LEES, F. (org.). **A companion to the anthropology of the body and embodiment**. Chichester: Wiley, 2011a. p. 137-156.

CSORDAS, T. J. Intersubjectivity and intercorporeality. **Subjectivity**, London, v. 22, p.110-121, 2008b.

CSORDAS, T. J. Modos somáticos de atención. *In*: CITRO, Silvia (coord.). **Cuerpos plurales**: antropología de y desde los cuerpos. Buenos Aires, Biblos, 2011b. p. 83-104.

FABIÃO, E. Programa performativo: o corpo em experiência. **ILINX**: Revista do LUME, Campinas, n. 4, p. 1-11, 2013. Disponível em: <https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/276>. Acesso em: 18 mar. 2021.

INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010.

INGOLD, T. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 21, n. 44, p. 21-36, 2015.

JACQUES, P. B. **Elogio aos errantes**. Salvador: EDUFBA, 2014.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MAUSS, M. Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa. *In*: MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naif, 2003. p. 367-397.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. Santa Cruz de Tenerife: Melusina, 2011.

MBEMBE, A. **O direito universal à respiração**. São Paulo: N-1 Edições, 2020. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/textos>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito**: seguido de a linguagem indireta e as vozes do silêncio e a dúvida de Cézanne. São Paulo: Cosac & Naif, 2004.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**. São Paulo: Exo: Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, J. **El espectador emancipado**. Buenos Aires: Manantial, 2011.

RANCIÈRE, J. **O mestre-ignorante**: cinco lições sobre emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VELOSO, V. G. **Percorrer a cidade a pé**: ações teatrais e performativas no contexto urbano. 2017. Tese (Doutorado em Arte Cênicas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

VELOSO, V. G.; CAON, P. M. Cortar a cidade com os pés: sobre travessias em paisagens brasileiras. **Boitatá**, Londrina, v. 13, p. 75-90, 2018.

# Agenciamento criança-arquétipo e o problema do por vir: para um diálogo no interior do “novo sentimento de infância”

Tiago Almeida  
Carlota Boto

## Onde se levanta o problema

Este texto apresenta parte de um trabalho em andamento, ainda distante do seu fim, sobre a educação e o *por vir* da infância. Tem como ponto de partida a problematização genealógica do conceito de **criança** e o seu objetivo geral é esboçar o que nas palavras de Foucault (2016) se consideraria uma genealogia da infância. Fazendo honra ao seu texto *Nietzsche, a Genealogia e a História*, este trabalho procura encontrar nos escritos de autores consagrados do pensamento pedagógico ocidental pontos de **proveniência**<sup>14</sup> e **emergência**<sup>15</sup> sobre como se constituiu o dispositivo de governo da alma infantil: quais os discursos, quais os saberes disciplinares e quais as técnicas do si associadas à emergência de “**um novo sentimento de infância**” (ARIÈS, 1988). Especificamente, pretende-se problematizar as práticas discursivas sobre que criança, e sob quais condições, ela aparece representada nos escritos desses autores. A hipótese levantada é que no cruzamento entre os enunciados filosóficos, históricos e pedagógicos em que as crianças são, de algum modo, retratadas se encontra um **agenciamento histórico** (DELEUZE; GUATTARI, 2007) que expressa uma ética de **subjativação** (Ó, 2006) e de delimitação de **modos de ser criança** (ALMEIDA, 2018a, 2019). A conceitualização e a formulação deste **agenciamento** configuram o nosso problema teórico. Definimo-lo como **criança-devir-adulto-arquétipo**.

Para dialogar com estes enunciados escritos, recorreremos a um quadro teórico e conceitual em muito influenciado pelas investigações de Foucault (2004, 2006, 2008, 2010) – a partir dos conceitos **governamentalidade e subjativação** – e da dupla Deleuze e Guattari (2007, 2016) – recorrendo aos conceitos **agenciamento e devir**. Os termos governamentalidade e subjativação serão aqui utilizados no sentido de pensar a relação entre os discursos, as práticas e a emergência de um saber disci-

---

14 “A pesquisa da proveniência não funda, muito pelo contrário: ela agita o que se percebia imóvel, ela fragmenta o que se pensava unido; ela mostra heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo” (FOUCAULT, 2016, p. 64); “A genealogia como análise de proveniência, está, portanto, no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo” (FOUCAULT, 2016, p. 65).

15 “A emergência é, portanto, a entrada em cena das forças; é a sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada uma com seu vigor e sua juventude” (FOUCAULT, 2016, p. 67).

plinar que **governa** a criança a partir do seu interior. Trata-se de questionar como é que se instaurou uma variedade de dispositivos e técnicas, ancorada num conjunto de disciplinas emergentes e provenientes da problematização feita sobre a infância em meados do século XVIII, que “amarraram” as crianças pequenas ao **futuro**. Quanto ao conceito **agenciamento**, Deleuze e Guattari (2007) propõem-no como um arranjo ou uma combinação de elementos heterogêneos, díspares, com a potencialidade de fazer surgir algo de novo. Os agenciamentos constituem-se estabelecendo relações entre diferentes elementos, afetos e variações, e podem fazer emergir, simultaneamente, forças delimitadoras de **modos de ser**, mas também forças de **devir** ou de **criação contínua** (DELEUZE, 2018). Neste caso, o **agenciamento histórico** corresponde às forças que circunscrevem e determinam *quem é e como se é* criança, enquanto o **agenciamento contemporâneo**, no confronto com o anterior, descreve uma possibilidade de **modos de existência cujo futuro permanece indeterminado**.

### **Pistas metodológicas de um gesto genealógico**

Embora este trabalho não configure uma tentativa de escrever a história da infância, nem tão pouco a história dos conceitos infância ou criança, circula pela história das ideias filosóficas, pedagógicas e políticas que, em diferentes períodos sócio-históricos, consagraram à infância um lugar de destaque. Ora, dialogando com autores consagrados do pensamento ocidental (BOTO, 2019), esta pesquisa procura tecer uma narrativa inteligível sobre quais os dispositivos de governo da alma infantil que emergem no interior do que Ariès (1988) denominou de “novo sentimento de infância”. Tomaremos como arquivo, e fonte primária de análise neste texto, diferentes obras e “acontecimentos semânticos” (VEYNE, 2008, p. 16) de pedagogos – Pestalozzi e Froebel – que se dedicaram a pensar e a escrever sobre a educação da infância, a partir do incontornável trabalho de Rousseau (1979). Ao evocar estes três autores, tentaremos satisfazer duas demandas: i) estabelecer um “traçado relativamente uniforme em função de princípios que são sempre válidos em todas as circunstâncias” (FOUCAULT, 2010, p. 35) e; ii) explorar, a partir do contexto sócio-histórico enquadrado entre o Iluminismo e o século XIX, as continuidades e descontinuidades dos discursos sobre a educação da infância. A escolha deste arquivo justifica-se, por um lado, porque estes autores escreveram sobre a educação de crianças pequenas e, por outro, porque nos seus textos se encontram referências sistemáticas à natureza infantil e ao seu desenvolvimento. De certa forma, este trio traduziu nas suas obras o espírito iluminista (BOTO, 1996), com a particularidade de colocar a infância como protagonista.

Operativamente, numa primeira fase, consideramos as obras de Rousseau, Pestalozzi e Froebel, procurando fazer emergir na sua leitura o nosso problema conceitual e teórico. Ao fazê-lo, o nosso objetivo é duplo na medida em que se procura cap-

tar, na obra destes autores, variações diante da tradição incorporada que possibilitem questionar: i) a educação da infância – na qual operam dispositivos que reconhecemos como próximos; e ii) como esses projetos “pedagógicos” são atravessados por projetos “políticos” (BOTO; AQUINO, 2019) que propõem a produção de indivíduos conformes e governados a partir de si (FOUCAULT, 2017). Por outras palavras, é como se o projeto pedagógico destes autores fosse, simultaneamente, um projeto político em que se enunciam, atrás de um discurso de libertação das almas infantis, dispositivos e mecanismos de governo que aprisionam a infância em **modos de ser** totalmente normalizados. A nossa hipótese é, então, que estes gestos expressam um **devir-adulto-arquétipo** da infância, ora constituindo e naturalizando modos de governo da vontade infantil, ora configurando processos de subjetivação que delimitam as categorias do que pode ser uma criança – por exemplo, autônoma, autorregulada, criativa, sociável, participativa, cidadã, produtiva, entre outras – e do que não pode uma criança ser – desregulada, anárquica, ociosa. Não se trata, por isso, de uma tentativa de definir um momento fundador desta ou daquela forma de conceber a infância, mas, antes, de pensar como é que esse problema se colocou no período que Ariès denominou de “novo sentimento de infância” e como essa problematização nos pode ajudar a pensar a **contemporaneidade** da infância. No dizer de Deleuze e Guattari (2007, p. 302),

A história das ideias nunca devia ser contínua, devia manter semelhanças, mas também descendências ou filiação, para limitar-se a marcar limiares que atravessam uma ideia, as viagens que faz, que mudam a natureza ou o objecto. Ora, eis que as relações objectivas dos animais entre eles foram retomadas em certas relações subjectivas do homem com o animal, do ponto de vista de uma imaginação colectiva, ou do ponto de vista do entendimento social.

Dito de outra forma, este exercício configura uma possibilidade de análise, entre tantas outras possíveis, de pensar “semelhanças”, “descendências” e “filiações” que “marcam os limiares que atravessam a ideia” de como se constituiu a criança moderna. Fá-lo através do diálogo entre um **arquivo** – obra dos autores –, um tópico – educação da infância –, e quatro conceitos operativos – governamentalidade, subjetivação, agenciamento e devir.

### **Emergência e proveniência de uma essência, um método e um arquétipo por vir**

Nunca tanto como a partir da “profecia iluminista” a educação das crianças foi capturada “pelo potencial transformador contido no ato de educar” (BOTO, 1996, p. 21). Encontramos, entre o Iluminismo e a Revolução Francesa, a **emergência** de um “novo” projeto político e, simultaneamente, a afirmação do papel da escola na educação

do *Homem Novo* (BOTO, 1996). Neste mesmo período, encontra-se a **proveniência** de enunciados, associados a saberes disciplinares, que inscrevem de forma definitiva, no corpo e na alma das crianças, a ideia de **futuro**. Trata-se de um **futuro** com várias formas, móvel e mutável, porém delimitador de um *agenciamento* que ora **produz a conformidade**, ora faz o **futuro** refém da **atualidade**. Um problema que nos coloca perante um outro já antes expresso por Rousseau (1979): *como se torna a criança no que ela deve ser?* A resposta do autor é que este processo se consuma através do governo<sup>16</sup> da vontade particular (ALMEIDA, 2018b); aliás, *Emílio ou da Educação* (1979) é considerado o grande tratado que conjuga um projeto político e um tratado pedagógico num mesmo documento e, por isso mesmo, consubstancia-se como um texto essencial na nossa análise.

[...] refletir sobre o pensamento político e pedagógico de Rousseau requer alguma compreensão da temporalidade criada pelo autor, para dar lugar às suas peculiares acepções de cultura, de civilização, de bondade, de natureza, de virtude, de sociedade, de razão, de perfectibilidade e, principalmente, de civilização. A história que Rousseau constrói é outra: daí que o momento da história e o lugar social a ser por ela desempenhado sejam também distintos. Como máscaras e representações teriam se tornado inerentes à própria ideia de civilização, Rousseau pretende, em seus escritos, recuperar a origem perdida; chegar ao ponto primeiro onde a própria noção de tempo teria sido inventada. Essa retomada dos primórdios requereria, porém, uma suposição de possibilidades: uma outra história - sem máscaras - para explicar o gênero humano e para contar do desenvolvimento da vida individual em suas diversas etapas. No primeiro caso, tratava-se da política; no segundo, da pedagogia. (BOTO, 2002, p. 317).

O pensamento pedagógico de Rousseau não se esgota em *Emílio ou da Educação* e estende-se a muitos outros textos (BOTO, 2001, 2002, 2010, 2012). Não cabendo neste trabalho o desenvolvimento das ideias pedagógicas e políticas de Rousseau, importa esclarecer que algumas delas estarão na origem do que consideramos ser a edificação da **escola como rito de passagem**, ideia amplamente desenvolvida por Boto (2012). Daqui decorre uma das nossas hipóteses: os trabalhos de Rousseau, Pestalozzi e Froebel sugerem um gesto que captura a alma infantil através da educação da infância. Instauram um regime discursivo que olha para esta etapa como um **rito de iniciação à adultização**, definindo e delimitando **modos de ser criança** (ALMEIDA, 2018b, 2019). É nesse sentido que se encontra, nos tratados educacionais produzidos desde meados do século XVIII, um arquivo a partir do qual se podem investigar os **agenciamentos** que, nos diferentes contextos sócio-históricos, capturam e “determinam” quem é e como se deve ser criança. Trata-se de um processo consubstanciado

---

16 Para suportarmos o estudo sobre o governo da vontade recorreremos aos trabalhos de Foucault (2004, 2006, 2008, 2010, 2017).

através de técnicas, saberes especializados e práticas que encerram a infância em categorias normalizadoras associadas à salvaguarda do seu *por vir* e do *por vir* da sociedade. Será, portanto, neste período que se encontra a **emergência** e a **proveniência** de uma transmutação do valor da infância, possibilitando, por isso mesmo, esboçar uma genealogia de **quem** é criança e **qual** criança se estabelece definitivamente: a criança moderna.

O livro *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*, de Phillipe Ariès, publicado pela primeira vez em 1988, representa um marco significativo na consolidação da infância como **objeto** historiográfico; não apenas como parte do elenco de “outras” histórias, mas como “personagem” principal da sua história. Ariès demarca, a partir da forma como as crianças aparecem representadas até meados do século XX, três períodos distintos: i) a criança como adulto em miniatura durante o Antigo Regime; ii) a “criança-brinquedo” e objeto de entretenimento, entre o Renascimento e o Iluminismo; e iii) o “novo sentimento de infância” que se instala definitivamente a partir do Iluminismo. Pode dizer-se que Ariès (1988) descreve, num certo sentido, uma delimitação de “**modos de existência**” que **determinam** relações entre adultos e crianças. Expressa uma delimitação de “modos de ser criança” que nos remetem para como existe sempre um **gesto de fora**, do outro, que procura determinar o valor da infância. O “novo sentimento de infância” aparece então como uma (re)configuração da forma como adultos e crianças se relacionam a partir do “valor” atribuído pelos primeiros à “representação” que têm dos últimos. Podemos, dessa forma, desdobrar o “novo sentimento de infância” trazido por Ariès na seguinte pergunta: qual é o **agenciamento** do termo **criança** que encontramos na intersecção entre os regimes discursivos pedagógicos e políticos produzidos no interior do “novo sentimento de infância”?

Se tomarmos os três autores que marcaram a modernidade pedagógica no interior deste “novo sentimento de infância” e que se dirigiram à educação de crianças pequenas, encontramos em Rousseau, Pestalozzi e Froebel a companhia para continuar a nossa problematização. O que encontramos neste trio é a marca indelével de se dirigir à infância como um período **demarcado** que representa uma certa **pureza** da condição humana e que necessita ser **cuidado** e **protegido** para seguir a **ordem natural** do desenvolvimento humano. A natureza da criança é livre, ativa, dócil, pura e facilmente corruptível. A partir destes três autores pode-se problematizar o “novo sentimento de infância” como um agenciamento que incorpora três movimentos que delimitam e determinam um **modo de ser criança** em direção a um *por vir* **arquétipo**. O primeiro movimento é o que determina a criança a partir de uma certa ideia de **essência** própria enquanto espelho da natureza humana. A criança tem uma **natureza** que a diferencia e que necessita ser, por um lado, protegida e, por outro, conduzida sem coação e sem constrangimentos ao seu “desenvolvimento natural” em perfeita harmonia com a natureza.

[...] Em todas as coisas vive e está uma lei eterna. Esta lei tem sido e está anunciada com clareza e distinção na Natureza (o externo), no espírito (o interno), e na vida que une as duas, para todo aquele cuja mente, através da disposição e da fé, está completamente compenetrada na e impulsionada pela necessidade de que isso não possa ser de outra maneira, assim como para aquele, cuja clara e calma visão mental vê o interior no exterior e através do exterior e vê o procedimento exterior como uma necessidade lógica da essência interior. (FROEBEL, 1885, p. 1).

O segundo movimento refere-se ao processo de **condução** da **alma infantil**, ao como guiar o espírito da criança. Embora **livre e ativa**, a criança precisa que o seu espírito seja conduzido, sem coação ou prescrição, de forma a não corromper a sua **natureza** e os seus talentos **naturais** (FROEBEL, 1885). A criança deve ser introduzida “em seu mais tenro desenvolvimento no círculo inteiro da natureza que o rodeia” (PESTALOZZI, 1894, p. 67). Cabe ao(à) educador(a) guiar as forças espirituais imanentes na criança “respeitando os seus ‘interesses’, as suas ‘necessidades’ e o ‘seu ritmo natural’ de desenvolvimento” (PESTALOZZI, 1894, p. 72). Pestalozzi e Froebel, tal como Rousseau, escreveram sobre o respeito pela natureza, pelas necessidades e pelo “ritmo natural de desenvolvimento”, acrescentando a ideia, tão próxima nos dias de hoje, de que é necessário um **método** que promova a “força autônoma” da criança “dentro do contexto da sociedade” ou, nas palavras de Rousseau, de sintonia entre “vontade particular” e “vontade geral”. O que se parece afirmar é que o “desenvolvimento natural” implica, de forma definitiva, métodos e materiais que estejam ao serviço do “conhecimento de si” (PESTALOZZI, 1894, p. 199). A criança deve ser conduzida, governada, até **ser capaz de se autogovernar**, seja de acordo com a “vontade geral”, a compreensão do “espírito divino” em si e em todas as coisas, ou o domínio da força autônoma “dentro do contexto da sociedade”. O caminho é feito através da “psicologização” da “instrução humana”, com a grande demanda da criança aperfeiçoar-se ao ponto de “fazer do que deve o que quer fazer” (PESTALOZZI, 1894, p. 199). Trata-se de aprender **o governo de si** a partir de métodos e materiais que **conduzam** a natureza livre e ativa da infância em direção à **conformidade**.

Deixo-lhe, é verdade, a aparência da independência, mas nunca me foi mais obediente, porque o é por querer sê-lo. Enquanto não pude tornar-me senhor de sua vontade, eu o fui de sua pessoa; não o largava um instante. Agora eu o deixo por vezes só, porque o governo sempre. (ROUSSEAU, 1979, p. 285).

A educação, o como conduzir a alma infantil, expressa em diferentes métodos, está **entre tempos**. O método deve respeitar a **essência livre, ativa e autônoma** da criança, isto é, deve conduzi-la em direção ao homem novo. Este homem novo não

é mais do que a expressão de um arquétipo que orienta e informa ora a noção particular de essência infantil de cada autor, ora como conduzir a alma infantil em direção a esse **devir-adulto-arquétipo**. Seja o homem novo de Rousseau, o homem integral de Pestalozzi, ou o homem divino de Froebel, todos engendram a infância na direção de um *por vir arquétipo*, idealizado como o **indivíduo do amanhã**. Embora cada arquétipo tenha as suas particularidades, podem destacar-se três ideias transversais a estes autores: i) a criação de uma figura que expressa uma visão de homem; ii) sintonia entre essa visão de homem e o que a *polis* do futuro necessita; iii) o desenvolvimento da “consciência de si” e da “futura reflexão de si mesmo” (FROEBEL, 1885, p. 51) como forma de se governar a si mesmo em total conformidade com a “vontade geral” (ROUSSEAU, 1979, p. 419).

Suscitar as energias do homem – ser progressivamente consciente, pensante e inteligente –, ajudá-lo a manifestar sua lei interior – o divino que há nele – com toda a pureza e perfeição, com espontaneidade e consciência – nisso consiste a educação do homem. Ela nos dá, para esses fins, o caminho e os meios. [...] Desenvolver a educação é o caminho que conduz à vida, o único que guia com segurança à realização das aspirações internas da natureza humana e à realização também de suas aspirações externas; o único que mediante uma vida fiel à sua vocação pura, santa, leva à bem-aventurança eterna. Portanto, o divino no homem, sua essência, deve ser, mediante a educação, desenvolvido, exteriorizado e elevado à sua plena consciência. O homem irá alcançar a livre-manifestação desse elemento divino que nele atua se a expressar numa vida consciente e livre. Também a educação, o ensino devem dar ao homem a intuição e o conhecimento do divino, do espiritual e do eterno que existem na natureza exterior, os quais constituem a essência dessa natureza e nela se expressam de um modo permanente. (FROEBEL, 1885, p. 23-24).

O que se procura expressar através destes três movimentos é que a “ideia” de criança moderna surge associada à atribuição de uma essência que a antecede e a um método que procura conduzir a sua alma em direção a um arquétipo que **condiciona e determina** os seus modos de ser possíveis. Acompanhando o espírito da atmosfera intelectual vivida no século XVIII, os discursos sobre as crianças expressam o dilema entre a libertação da alma infantil e os modos “tradicionais” e tiranos de educação, para logo a entregarem a um sofisticado dispositivo de governo que deixa de operar pela opressão, para passar a exercer o seu poder a partir de saberes disciplinares que emergiam e justificavam a necessidade de uma maior vigilância sobre as crianças pequenas com a urgência de: i) salvaguardar a sua “natureza”; ii) conduzir a sua alma de forma **correta** em direção ao futuro ideal.

Parece, então, inaugurar-se um dispositivo apoiado num saber disciplinar que não mais nos abandonou e cuja leitura destes três autores parece desvelar: a crian-

ça tem uma natureza própria, autônoma, particular, que deve ser conduzida sem seu prejuízo para **salvaguardar** o futuro. Este eixo aprisiona o presente da criança a um futuro idealizado por adultos, fazendo a economia da relação educativa pautar-se por **arquétipos** idealizados que delimitam modos de ser criança (ALMEIDA, 2019). Será, então, através de técnicas de subjetivação – presentes no método – que se produzirão, em cada época sócio-histórica, “modos de ser criança” – por exemplo, “**criança autônoma**”, “**criança ativa**”, “**criança livre**”, “**criança autogovernada**”, “**criança participativa**”, entre outras – totalmente subordinados a arquétipos: **criar o nobre, produzir o bom cristão, engendrar o sujeito útil ao Estado, salvaguardar o cidadão sustentável, entre outros**. O presente do “estar-a-ser-criança” é totalmente governado e conduzido em direção a um *por vir* idealizado, antecipado, mas que se desconhece. O mesmo é dizer que a infância é aprisionada numa vida cuja potência de *dever* lhe vai sendo sonogada por via de uma educação que lhe antecipa o futuro útil.

Estes três movimentos que aqui enunciamos sugerem um gesto que **captura** e **determina** a alma infantil desde a sua educação, isto é, instaura um regime discursivo assente, de forma próxima ao que ocorre nos nossos dias, em “disciplinas” que legitimam as práticas e técnicas da educação de infância enquanto **rito de iniciação** à produção de *arquétipos*. O mesmo é dizer que a “ideia” de criança nunca deixa de operar em relação a um transcendente que lhe é exterior e anterior. O “novo sentimento de infância” outorga modos de existência através de agenciamentos que precedem a criança. É nesse sentido e sob esse ponto de vista que ninguém nasce criança, mas **torna-se**.

### **O agenciamento histórico criança-devir-adulto-arquétipo, ou o problema do governo do si desde a infância**

Esta investigação permite questionar até que ponto são os discursos e práticas dos adultos, que precedem a criança, o dispositivo que engendra e determina ora a infância enquanto período de tempo, ora **quem** é uma criança. Nesse sentido, são os agenciamentos históricos que contribuem para determinar modos de ser criança a partir de uma *essência*, um **método** e um arquétipo. Desta forma, o desafio é pensar a criança investida no “estar-a-ser” da sua contemporaneidade, traçando uma infância que representaria o **desvio do sujeito escolar** normalizado em direção a uma **ética** e a uma **estética da existência** que procura articular aquilo que o dispositivo escolar separa: **arte** e vida (HADOT, 1999). O argumento que move esta investigação é, então, que a **infância** se ofereça como possibilidade de imaginar um tempo e um espaço, na relação escolar, que cessam de procurar a normalização e a conformidade **governadas** em direção a um *arquétipo* onipresente no ideário político e nos trata-

dos educacionais. Estes tempo e espaço consubstanciar-se-iam numa forma de olhar a infância como puro *devoir*, fluido, sempre em fluxo, por oposição à constituição da infância como algo que se determina em relação a um *arquétipo*.

Ora questionando o agenciamento histórico do termo criança, ora denunciando como os adultos tiranizam as relações com as crianças e governam o seu *por vir*, este trabalho procura pensar o **agenciamento** como algo que delimita “modos de ser criança” em estreita relação com o *por vir* das infâncias. Desta forma, esta pesquisa configura uma aproximação aos debates candentes das sociedades contemporâneas: *que educação para o século XXI? Qual deve ser o perfil do aluno do século XXI no final da escolaridade obrigatória?* (MARTINS, 2016). A esta discussão não é alheio o interesse que as grandes agências mundiais demonstram, com progressivo destaque, à educação da infância. O dispositivo que enunciamos é, também ele, aplicável a uma infância enquanto projeto de investimento para um futuro sustentável, cuja educação deve ser baseada na evidência dos saberes disciplinares produzidos no interior da psicologia, das ciências da educação e das neurociências – ver OCDE, Banco Mundial, entre outros. Parece por demais evidente que o tema da atualidade infantil e a República *por vir* (BENJAMIN, 2019; DELEUZE, 1999; DIDI-HUBERMAN, 2011; RANCIÈRE, 2011) são temas que atravessam grande parte do pensamento pedagógico e político ocidental, conferindo, num certo sentido, à infância o poder salvífico do futuro. Ora, este projeto trata precisamente de problematizar a dialética presente-futuro que constitui integralmente o “estar-a-ser-criança” (ALMEIDA, 2018a). Para tanto, procura na **arqueologia** (AGAMBEN, 2019; FOUCAULT, 2006) do passado, através de um diálogo entre a Filosofia, a História e as ciências da Educação, questionar as tradições incorporadas e, com isso, construir **narrativas alternativas** das “verdades verdadeiras” (VEYNE, 2008, p. 14).

## Referências

- AGAMBEN, G. **Signatura rerum**: sobre o método. São Paulo: Boitempo, 2019.
- AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.
- ALMEIDA, T. Currículos e agenciamentos do *devoir*: trânsitos ao redor de Deleuze na delimitação da infância a partir de O Emílio de Rousseau. **Fractal**: Revista de Psicologia, Niterói, v. 30, n. 3, p. 302-309, 2018a.
- ALMEIDA, T. O governo da Infância: o brincar como técnica de si. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 70, p. 152-166, 2018b. Edição especial.
- ALMEIDA, T. Psicologia do desenvolvimento e a delimitação de modos de ser criança. *Devir-adulto, devir-sujeito e a educação de infância*. In: Lemos, S. *et al.* (org.). **Biopolítica e tanatopolítica**: a agonística dos processos de subjetivação contemporâneos.

Pará: CRV, 2019. p. 229-249.

ARIÈS, P. **A criança e a vida familiar no Antigo Regime**. Lisboa: Relógio de Água, 1988.

BENJAMIN, W. **Sobre o programa da filosofia por vir**. Lisboa: 7 Letras, 2019.

BOTO, C. Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, p. 121-146, 2001.

BOTO, C. História, verdade e virtude em Rousseau: pacto político e ética pedagógica. **Revista de História das Ideias**, Coimbra, v. 23, p. 317-363, 2002.

BOTO, C. A invenção do Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 207-225, 2010.

BOTO, C. Rousseau preceptor: orientações pedagógicas para a instrução de crianças verdadeiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 226-247, 2012.

BOTO, C. (org.). **Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados**. Uberlândia: EDUFU, 2019. (Novas Investigações, v. 9).

BOTO, C.; AQUINO, J. (org.). **Democracia, escola e infância**. São Paulo: FEUSP, 2019.

DELEUZE, G. O ato de criação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17 jun. 1999. Caderno Mais!, p. 4-5.

DELEUZE, G. **Conversações (1972-1990)**. São Paulo: Editora 34, 2008.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

DELEUZE, G. **Dois regimes de loucos: textos e entrevistas (1975-1995)**. São Paulo: Editora 34, 2016.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil planaltos: capitalismo e esquizofrenia**. Lisboa: Assírio Alvim, 2007. v. 2.

FOUCAULT, M. A tecnologia política dos indivíduos. *In*: FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 301-318. (Ditos e Escritos, v. 5).

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Lisboa: Edições 70, 2008.

FOUCAULT, M. **O nascimento da biopolítica**. Lisboa: Edições 70, 2010.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

FOUCAULT, M. A cultura de si. *In*: FOUCAULT, M. **O que é a crítica seguido de A cultura de si**. Lisboa: Texto e Grafia, 2017. p. 69-91.

FROEBEL, J. H. **The education of man**. Boston: J. S. Cushing, 1885.

HADOT, P. **O que é a filosofia antiga?** São Paulo: Loyola, 1999.

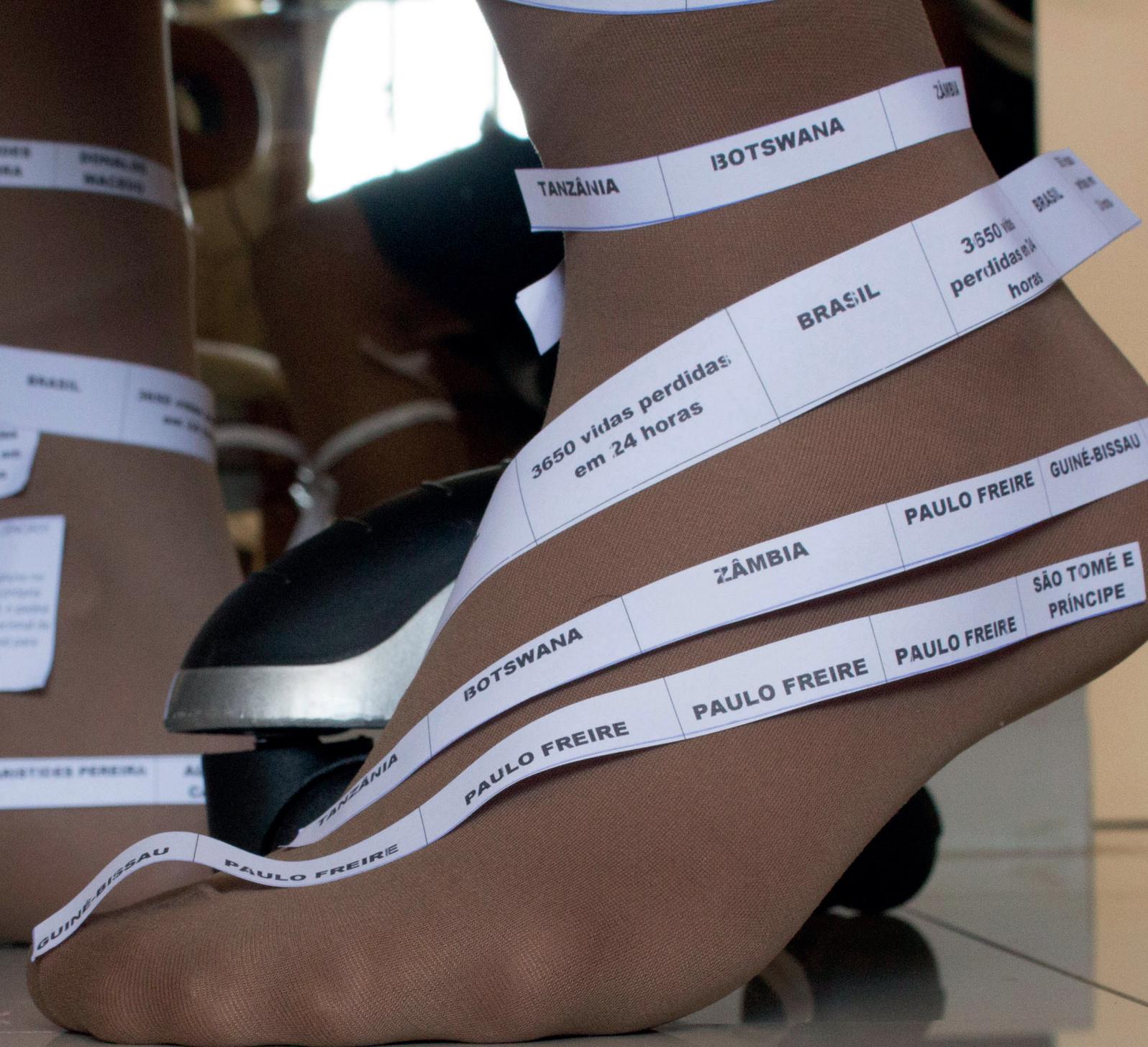
Ó, J. R., do. **O governo de si mesmo**: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal: último quartel do século XIX – meados do século XX. Lisboa: Educa, 2006.

PESTALOZZI, J. H. **How gertrude teaches her children and an account of the Method**. London: Butler and Tanner, 1984.

PESTALOZZI, J. H. **Letters on early education**. London: Sherwood, Gilbert, and Piper, 1827.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio, ou da educação**. São Paulo: Difel, 1979.

VEYNE, P. **Como se escreve a história**. Lisboa: Edições 70, 2008.



# EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E CIDADANIA

**Ciência, Tecnologia, Sociedade e  
Ambiente e as exposições  
*Hands-on Biodiversity e Life in Crisis: Schad Gallery of  
Biodiversity do Royal Ontario Museum* na perspectiva  
do visitante: um estudo de caso**

Pedro Donizete Colombo Junior  
Martha Marandino

## **Introdução**

Se por um lado são inegáveis os avanços propiciados pela ciência e pela tecnologia em nossa sociedade, por outro nos deparamos com inúmeros obstáculos para a compreensão deste novo mundo mergulhado nas práticas e nas consequências que elas trouxeram. Tais obstáculos podem estar vinculados ao entendimento de conceitos, mas também a aspectos socioculturais do público. Os meios de comunicação têm abordado constantemente assuntos relacionados com a ciência e tecnologia, trazendo muitas vezes questões sociocientíficas controversas (QScC) para dentro das famílias, por meio de temas como aquecimento global, vacinas, uso de medicamentos, desmatamento, queimadas, entre outros.

As QScC, em sua maioria, situam-se no que Kolstø (2001) chamou de “*Science-in-the-Making*” (ciência em construção), ou seja, em contextos em que há falta de consenso entre os cientistas sobre aspectos factuais. Exemplos típicos deste cenário são “questões de risco, ambientais ou relacionadas à saúde, onde o nível de risco – e até a existência de qualquer risco – está sendo debatido entre os pesquisadores” (KOLSTØ, 2001, p. 295). Díaz-Moreno e Jiménez-Liso (2012), amparadas em outros autores, mencionam que para reconhecer uma controvérsia sociocientífica em uma notícia publicada pela mídia é necessário o desenvolvimento de uma leitura crítica sobre ela. Segundo as autoras, em geral, tais notícias retratam a ciência em construção, surgindo diferentes pontos de vista e argumentos que alimentam a controvérsia. Colombo Junior e Marandino (2020, p. 3) argumentam que “questões sociocientíficas, por se situarem na relação entre a ciência e a sociedade, envolvem incertezas, podem contradizer sistemas de valores, tem potencial de estimular a análise crítica e necessitam, muitas vezes, da tomada de decisões urgentes”.

As QScC fazem parte de uma visão de uma ciência na qual diferentes olhares – de cientistas, jornalistas, políticos, grupos e indivíduos não especialistas – sobre um

mesmo tema podem ser propostos, abrangendo aspectos epistêmicos, didáticos, sociais e políticos. Assim sendo, é importante que discussões sobre as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA) e QScC façam parte do cotidiano escolar, visto que são integradas à sociedade. Dito isso, ambientes de educação não formal, como os museus de ciências, são espaços de disseminação do conhecimento científico que também podem contribuir com tais discussões.

O texto que aqui se apresenta é um estudo piloto de uma pesquisa em andamento, a qual busca compreender as percepções do público adulto visitante de dois museus de ciências canadense diante das discussões sobre CTSA e QScC. Neste trabalho apresentamos as percepções que uma das visitantes produziu ao visitar as exposições *Hands-on Biodiversity* e *Life in Crisis: Schad Gallery of Biodiversity* do *Royal Ontario Museum* (ROM), Toronto, Canadá. A seguir explicitamos, sucintamente, o referencial teórico assumido, a metodologia proposta e as análises preliminares realizadas.

## Referencial teórico-metodológico

### *Correntes CTSA como aporte teórico da pesquisa*

Como referencial teórico para a análise dos dados, adotamos as construções teóricas de Pedretti e Nazir (2011), em que tipificam seis correntes CTSA: aplicação/design, histórica, raciocínio lógico, centrada em valores, sociocultural, socioecojusta (Figura 1). Segundo as autoras, tais correntes, apesar de constituírem diferentes caminhos de interpretação, podem coexistir e/ou se sobrepor em determinados momentos das análises.

Figura 1 – Correntes CTSA delineadas por Pedretti e Nazir (2011)



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de Pedretti e Nazir (2011, p. 606-617).

## A abordagem qualitativa de pesquisa

A pesquisa em desenvolvimento enquadra-se na vertente qualitativa, amparada na tipologia de estudo de caso (YIN, 2001). Neste texto, apresentamos a análise dos dados construídos a partir da entrevista realizada com uma participante após a visita as exposições *Hands-on Biodiversity* e *Life in Crisis: Schad Gallery of Biodiversity* do *Royal Ontario Museum* (ROM). Importa destacar que os dados foram construídos em 2017 por um dos autores deste trabalho – professora Martha Marandino –, durante um estágio sênior de pesquisa, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Mantendo o anonimato da participante, a chamaremos pelo codinome Halifax, em alusão a uma cidade canadense. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa pode ser interpretada a partir de cinco características:

[1] Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [2] A investigação qualitativa é descritiva. [3] Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [4] Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. [5] O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-51).

Em nossa pesquisa, o ambiente natural são as exposições em questão, sendo as informações coletadas a partir de observações com registros em fotos e vídeo e gravações em áudio de uma entrevista ao final da visita com Halifax, *in loco*. A entrevistada é do sexo feminino, possui 52 anos, é brasileira, tem formação em Biologia e mora em Toronto, Canadá.

A respeito do estudo de caso, Yin (2001, p. 32) menciona que esta estratégia pode ser entendida como “uma investigação empírica que (estuda) um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos”. Aqui, o estudo de caso tem um enfoque de análise exploratória e descritiva, na qual buscamos identificar e compreender as percepções da participante a partir das relações CTSA e QScC em visita às exposições do ROM, em um contexto de situação vivencial. Sobre a realização de entrevista ao final da visita, compartilhamos com Gil (2008, p. 109) de que esta é uma forma de interação social, sendo uma técnica “bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram”.

## Contexto da pesquisa

O *Royal Ontario Museum* (ROM), fundado em 1914, pertence ao Ministério da Cultura de Ontário, sendo um museu de história natural. O espaço possui um acervo de mais de “13 milhões de obras de arte, objetos culturais e espécimes de história natural, apresentados em 40 galerias e espaços de exposição” (ROYAL ONTARIO MUSEUM, 2020a). O museu também é um espaço que desenvolve pesquisas sobre diversos temas e áreas de conhecimento, dentre elas a biodiversidade. Em seu sítio na internet, o ROM se define como um espaço que “desempenha um papel vital no avanço de nossa compreensão do mundo artístico, cultural e natural” (ROYAL ONTARIO MUSEUM, 2020a) no cenário canadense.

Dentre os diversos espaços constituintes do museu, situam-se os espaços *Gallery of Hands-on Biodiversity* e *Schad Gallery of Biodiversity*. Na *Gallery of Hands-on Biodiversity*, o visitante tem acesso às complexas relações de interdependência entre os seres vivos, a partir de diversas coleções presentes no espaço, ou seja, “exibições interativas, fotos e mediadores treinados convidam o visitante a explorar ativamente centenas de espécimes que refletem as coleções e pesquisas do museu” (ROYAL ONTARIO MUSEUM, 2020c).

A *Schad Gallery of Biodiversity* tem seu nome em homenagem a Robert Schad e a sua família, que financiaram a construção desta galeria. Este espaço se subdivide em três temas centrais, os quais buscam apresentar que: “*Life is Diverse*” (A vida é diversa), “*Life is Interconnected*” (A vida está interconectada) e “*Life is at Risk*” (A vida está em risco). Para Doug Currie espera-se que o público ao visitar o espaço possa sair com “um sentimento de respeito por nosso planeta e um renovado senso de propósito para proteger sua biodiversidade” (ROYAL ONTARIO MUSEUM, 2020d), para assim promover a “conscientização sobre os desafios significativos enfrentados pela conservação, diversidade e sobrevivência da vida na Terra” (ROYAL ONTARIO MUSEUM, 2020b). A *Schad Gallery* é:

[...] dedicada a explorar a biodiversidade do nosso mundo e os inúmeros fatores que afetam sua conservação e sobrevivência. Esta galeria inovadora e interativa combina sete experiências de ecossistema, milhares de espécimes e o *Earth Rangers Studio* com shows de vida selvagem ao vivo para transmitir uma mensagem comovente sobre a impressionante variedade de vida na Terra e a fragilidade da incrível web da natureza. (ROYAL ONTARIO MUSEUM, 2020d)

*Life in Crisis: Schad Gallery of Biodiversity* foi foco de análises realizadas por Marandino, Navas e Pedretti (2018), nas quais investigaram como ela problematiza temas vinculados às relações entre CTSA. As autoras mencionam que a exposição tem como propósito “impactar o visitante sobre a perda da biodiversidade, apresentando

como o ser humano é responsável por causar os problemas ambientais” (MARANDINO; NAVAS; PEDRETTI, 2018, p. 5671). Dentre os resultados da pesquisa, as autoras mencionam que *Life in Crisis* permite presenças e ausências de diferentes dimensões de CTSA propostas por Pedretti e Nazir (2011), ocorrendo de forma mais intensa – como as correntes raciocínio lógico e centrada em valores – ou superficial – como as correntes histórica, sociocultural e socioecojusta. Diante deste contexto, a pesquisa em tela vem complementar tais análises, uma vez que aqui o foco não está na exposição em si, mas recai sobre o olhar de uma visitante sobre a mesma, a partir das correntes CTSA propostas por Pedretti e Nazir (2011).

## Resultados e discussões

De posse dos dados de pesquisa, passamos a explorar o material buscando identificar elementos que caracterizassem cada uma das correntes CTSA propostas por Pedretti e Nazir (2011), no olhar da participante da pesquisa. No início da entrevista, Halifax foi questionada sobre como ela descreveria a exposição para um amigo. Este questionamento teve o intuito de levantar sua percepção global sobre a exposição.

*Halifax: Bom, comparando com o que eu já tinha visto antes [em outras visitas ao espaço] e com o que eu vi agora, eu acho que eles melhoram bastante. Tem uma parte, mas eu não diria, bom para mim, interativa. Não sei se para os outros, eles vão classificar assim, tem toda a herborização a catalogação dos vegetais que você pode explorar e a catalogação até dos animais. Tem gavetas que eu chamo de interativo que você pode puxar e olhar, então não é só exposição em si. [...] o que eu vi está bem descrito e está bem catalogado e bem explicado. Se você tiver paciência para ouvir os vídeos todos, você pode até [pausa] é educacional.*

Nessa descrição a entrevistada aponta alguns dos organismos identificados ao longo de sua visita e fala sobre como estão expostos, pois além de vitrines também utilizam gavetas que podem ser acessadas pelos visitantes para observação dos espécimes conservados. Ela também destaca que os organismos estão identificados e catalogados, sendo uma informação que, a seu ver, é importante e está acessível ao visitante. Esse exemplo, entre outras colocações de Halifax, revela a existência, em sua percepção, de aspectos da **corrente raciocínio lógico**. Essa corrente, segundo Pedretti e Nazir (2011), é uma das mais presentes em ações que abordam as relações CTSA, sendo percebida a partir do fornecimento de conceitos e ideias sobre os temas abordados, no intuito de que se possa compreender os assuntos por meio de evidências empíricas. Durante a entrevista, Halifax evidenciou claramente a presença desta corrente: “*Achei muito legal a árvore que eles colocam, como é que eles ensinam [...] a idade da árvore. Como é que você vê os meristemas, e toda essa parte, achei bem interessante*”.

Em diferentes momentos da entrevista, a participante deixou evidente que a exposição transmite uma ideia de que ciência e tecnologia estão interrelacionadas com a sociedade, traduzindo em suas palavras a percepção de aspectos da **corrente socio-cultural**. Um exemplo, é quando ela discute a presença do ser humano e sua relação com o ambiente.

*Pesq.: Qual você acha que é a mensagem da exposição?*

*Halifax: Diversidade. Quer dizer que não é o que você conhece em volta de você, simplesmente, que existe. Existem muitas outras coisas. E, no início eles mostram uma coisa que eu acho que podia ser um pouco melhor explorada na verdade. [...] eles mostram como a chegada do homem e a civilização [...] modifica o ecossistema e, o que que acontece com a espécies nativas e com espécies invasoras. [...] eles chamam de invasoras, eu não chamaria exatamente de invasoras, mas de oportunistas, que vão chegando justamente junto com a presença do homem no ambiente.*

É interessante perceber que as relações estabelecidas pela corrente sociocultural, por tratar de aspectos que estão envolvidos nas relações entre seres humanos e natureza, poderiam promover reflexões nos visitantes nos âmbitos éticos e morais e, ainda, permitir a exploração de posicionamentos de diferentes grupos da sociedade sobre o tema, fomentando a tomada de decisões. Estes elementos poderiam trazer à tona aspectos da **corrente centrada em valores** ou mesmo da **socioecojusta**. No entanto, para Halifax as exposições não comunicam diferentes posicionamentos possíveis diante das questões ambientais expostas, por exemplo, quando aborda a relação entre o aquecimento global e o derretimento das geleiras. Neste caso, para ela a exposição transmite apenas a ideia de seus idealizadores, tomando uma posição sobre o tema.

*Halifax: [...] aquecimento global não aconteceu agora e, não é agora que você vai conseguir dar um jeito. Porque você vem, literalmente, sacaneando o ecossistema há séculos, então não é em dez anos, cinquenta anos, que você vai resolver esse aquecimento global. Não é deixando de comer carne ou de emitir gases. Você vem fazendo isso há quinhentos anos pelo menos, então é aos poucos você vem modificando, o homem vem modificando tudo. Então não é essa história da modernidade “fashion” de ser “green” que vai mudar alguma coisa e eu acho que isso, bom, eu sei que politicamente não é exatamente o que eles querem mostrar, a não ser que você seja um ser pensante, você vai perceber isso.*

Ao ser diretamente questionada sobre sua posição no que se refere ao tema da mudança climática e se o museu deveria apresentar outras visões além da que defen-

de, Halifax argumentou que a postura dos idealizadores em evidenciar apenas uma posição não é adequada para o museu, sendo que a instituição deveria apresentar as diferentes visões dos temas abordados.

*Pesq.: Você tem uma opinião contrária a essa que está na exposição. Você acha que o museu tinha que apresentar outra posição, por exemplo, a sua?*

*Halifax: Sim, sim.*

*Pesq.: Porque, pelo que você está falando você acha que ele [o museu, a exposição] tomou uma posição?*

*Halifax: Tomou. Tomou a posição que é a posição do momento, a mais aceita politicamente e pelo próprio público. Porque é o a mídia passa, basicamente.*

*Pesq.: Mas, você acha que aqui, por exemplo, ele [o museu, a exposição] não tem um compromisso com o conhecimento científico?*

*Halifax: Teria, deveria. É, deveria. [...]. Mas não está tendo. [...] Eu acho que o museu, ele tem que mostrar justamente, ele tem que mostrar os diferentes aspectos da mesma [questão], os dois lados da mesma moeda. E, tudo tem dois lados, não importa. Tanto que as teorias da evolução, a mais conhecida é Darwin, mas existem outras, e que são contrárias a Darwin, ou que são, que exacerbam Darwin, ou que partem de Darwin.*

Para Halifax, o derretimento das geleiras é um movimento natural do planeta, não havendo necessariamente uma relação com a ação do ser humano sobre o planeta Terra. Os posicionamentos da participante evidenciam que para ela o museu, em particular a exposição *Life in Crisis*, não instiga o visitante para reflexões sobre outros pontos de vista para além do científico, o que a seu ver deveria ser feito.

*Pesq.: [...] tem uma vitrine ali que está escrito: “Global Warming Changes Causing Iced Melting”.*

*Halifax: Não, eu não concordo com isso.*

*Pesq.: É, por quê?*

*Halifax: Porque se você parar e pensar em evolução a nível “thousands of years”, ok? Você tem a mudança climática natural. [...] E, por exemplo, no Brasil a região do Nordeste do Brasil, a caatinga, é uma área pré-desértica e por aí a fora, que então toda essa história de [pausa]. O que eu quero dizer é que tudo passa, se você olhar a Bacia Amazônica e as cordilheiras dos Andes. A cordilheira dos Andes já esteve dentro da água, do oceano. Tanto que você acha fósseis de animais marinhos. Então, tudo leva anos, muitos anos, o homem não consegue pensar nessa quantidade de anos, mas as coisas mudam, o ambiente muda.*

Na opinião da participante, a mudança climática não é fruto somente da ação do ser humano sobre o planeta, sendo que as transformações geológicas e climáticas naturais têm um papel relevante neste fenômeno. Assim, Halifax defende que essa posição deveria ser apresentada:

*Halifax: [...] não acontece um terremoto à toa ou um tsunami. Uma coisa é consequência da outra, e você tem as placas [tectônicas], a Terra está em movimento o tempo todo [...]. A Terra é um ser vivo, conforme ela vai se movimentando ela vai mudando tudo que está em cima dela, tudo que faz parte dela. Então, eu não acredito que aquecimento global. Pode estar acontecendo aquecimento global? Sim. Mas, a gente pode ter acelerado, o homem pode ter acelerado? Sim. Mas, não existiria se o homem não existisse? Não. Existiria de qualquer maneira, porque os próprios animais se encarregariam disso, o próprio clima em si. Não existe só o planeta Terra, existem outros planetas e esses planetas interagem entre si. Então, eu não acredito que seja uma coisa tão estática como é colocado politicamente pelos “bicho-grilo” de plantão, entendeu?*

Em determinado momento da entrevista Halifax foi perguntada sobre o termo biodiversidade, visto que esta temática é um dos pilares da exposição. Neste contexto, questionamos sobre qual era, a seu ver, o significado do termo biodiversidade.

*Halifax: Bom, “Bio” é vida, né? Então seria diversidade da vida. Não só a nível animal como a nível vegetal. Muita gente diz que não come o animal porque ele está vivo esquece que o vegetal não é porque está parado é porque ele está morto. E, de matar um animal humanamente o que você acha: que é meter o machado numa árvore é humano? Quer dizer, então, a falta de conhecimento leva a certas assertivas que as pessoas têm, que elas [...] não percebem. Mas que tem a diversidade não fica só aí, as vezes você olha para uma coisa que parece uma rocha, mas não é uma rocha é o animal vegetal. E, então as formas são muito diferentes e se você, posso ir até um pouco além e dizer que tudo está evoluindo, quer dizer a biodiversidade não é estática e não é porque uma espécie entra em extinção que o efeito dela entrar em extinção foi causado por alguém ou alguma [...]. É causado por todo o ambiente, por toda a adversidade do ambiente.*

Ao descrever sua compreensão sobre a biodiversidade, Halifax indica diferentes conceitos e dimensões envolvidas neste conceito, como o de variedade de organismos, a evolução e a questão das causas da extinção. As ideias apresentadas pela participante trazem algumas dimensões das abordagens de biodiversidade identificadas por Marandino e Diaz Rocha (2011), como a de nível de espécie, a evolutiva e a conservacionista. Não aparecem na sua fala as abordagens geográfica e sociológica propostas por esses autores. Neste sentido, percebe-se que, no que se refere às correntes CTSA, são destacados alguns aspectos relacionados com conceitos científicos e, de forma pontual, com as relações entre os seres e o ambiente, quando em sua fala continua a desenvolver o argumento de que nem toda perda da biodiversidade está relacionada com a atuação do ser humano sobre ela. Os elementos presentes em sua fala se aproximam das características da **corrente raciocínio lógico**, que destaca a presença de conceitos, ideias

e evidências.

Por fim, buscamos questionar Halifax sobre o tema principal da *Schad Gallery*, voltada à ideia de que a vida está em crise. Como resultado, ela explicitou que não vê o cumprimento deste objetivo, sendo que, a seu ver, isso refere-se inclusive ao contexto cultural canadense. Na sua percepção, a exposição começa tentando apresentar que a biodiversidade está em crise, contudo, este objetivo se perde, ficando a exposição mais focalizada na diversidade de ecossistemas e seres vivos.

*Halifax: Não, eu acho que basicamente ela não passa isso [vida em crise], por um problema canadense [...] o canadense é tão politicamente correto que ele não pode explicitamente mostrar [pausa] com todas as letras o quê que é vida em crise, por quê? [...] Porque ele começa [...] mostrando a presença do homem chegando e a biodiversidade mudando, os animais, as plantas, tudo mundo. Mas aí ele para. Ele começa a mostrar só os diferentes animais em diferentes ecossistemas. Diferentes plantas em diferentes ecossistemas. Os diferentes é você ter ecossistema, mar, terra e ar.*

## Considerações finais

As decisões tomadas sobre ciência e tecnologia apoiam-se, em parte, nas interpretações que são dadas às informações as quais temos acesso. Para Díaz-Moreno e Jiménez-Liso (2014, p. 697), “a qualidade de nossa interpretação dependerá em parte do conhecimento geral que temos, incluindo o conhecimento da natureza da ciência e do conhecimento científico”. Assim, influências de natureza distintas – sociopolítica, crença etc. –, construídas ao longo da vida, guiam nossas decisões sobre estes assuntos. Sabe-se que a aprendizagem é um processo que ocorre de forma contínua ao longo da vida, sendo influenciado pelos contextos individual, social e físico (FALK; DIERKING, 1992). E, ainda, ocorre a partir da interação entre os conhecimentos que os indivíduos possuem e os objetos de conhecimento existentes nos museus (COLINVAUX, 2005).

Em nossa pesquisa, ao levantar e discutir as percepções da visitante Halifax, tomando como norte as correntes CTSA propostas por Pedretti e Nazir (2011), entendemos que muitas das suas afirmações e dos seus posicionamentos estão pautados não só no conhecimento adquirido ao longo de sua vida, mas também na sua formação como bióloga. Também seus valores e crenças e sua visão de mundo estão presentes e influenciam as opiniões e percepções da visita expressadas durante a entrevista.

No entanto, é também na relação com a exposição, e a partir das perguntas feitas na entrevista após a visita, que foi possível identificar a percepção da visitante sobre a exposição no que se refere às possibilidades deste espaço fomentar ideias sobre as relações entre ciência e sociedade. Neste sentido, como resultado preliminar, apenas as **correntes raciocínio lógico** e **sociocultural** foram identificadas na análise dos

dados. Destaca-se, no entanto, que, apesar de Halifax achar relevante aspectos das **correntes centrada em valores e socioecojusta**, como a importância de a exposição abordar diferentes posicionamentos sobre temas como aquecimento global, que envolvem dimensões científicas, éticas e de participação e engajamento, em sua opinião isso não ocorre nos espaços visitados. Esperamos, com este estudo piloto, ampliar nossas discussões sobre as percepções que o público visitante adulto produz ao visitar exposições do ROM, em atenção às relações CTSA. Por fim, agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo financiamento desta pesquisa.

## Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

COLINVAUX, D. Museus de ciências e psicologia: interatividade, experimentação e contexto. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 79-91, 2005. Suplemento.

COLOMBO JUNIOR, P. D.; MARANDINO, M. Museus de ciências e controvérsias sociocientíficas: reflexões necessárias. **Journal of Science Communication – América Latina**, Trieste, v. 3, n. 1, p. 1-17, 2020.

DÍAZ-MORENO, N.; JIMÉNEZ-LISO, M. R. Las controversias sociocientíficas como contexto en la enseñanza de las ciencias. In: ENCUESTRO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES, 26., 2014, Huelva. **Actas [...]**. Huelva: EDCE, 2014. P. 693-701. Disponível em: <https://bit.ly/33nHOU4>. Acesso em: 5 mar. 2021.

DÍAZ-MORENO, N.; JIMÉNEZ-LISO, M. R. Las controversias sociocientíficas: temáticas e importancia para la educación científica. **Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias**, Cádiz, v. 9, n. 1, p. 54-70, 2012. Disponível em: <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2751>. Acesso em: 5 mar. 2021.

FALK, J. H.; DIERKING, L. D. **The museums experience**. Washington, DC: Whalesback Books, 1992.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOLSTØ, S. D. Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with the science dimension of controversial socioscientific issues. **Science Education**, Hoboken, v. 85, n. 3, p. 291-310, 2001.

MARANDINO, M.; DIAZ ROCHA, P. E. La biodiversidad en exposiciones inmersivas de museos de ciencias: implicaciones para educación en museos. **Enseñanza de las Ciencias**: revista de investigación y experiencias didácticas, Barcelona, v. 29, n. 2, p. 221-236, 2011. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/243834/353437>. Acesso em: 5 mar. 2021.

MARANDINO, M.; NAVAS, A. M.; PEDRETTI, E. Biodiversidade em museus de ciências: análise de exposições a luz das correntes de CTS&A. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA*, 7., 2018, Belém. **Anais eletrônicos** [...]. Belém: ENEBIO, 2018. p. 5668-5677. Disponível em: [https://sbenbio.org.br/wp-content/uploads/anais/anais\\_vii\\_enebio\\_norte\\_completo\\_2018.pdf](https://sbenbio.org.br/wp-content/uploads/anais/anais_vii_enebio_norte_completo_2018.pdf). Acesso em: 5 mar. 2021.

PEDRETTI, E.; NAZIR, J. Currents in STSE education: Mapping a complex field, 40 years on. **Science Education**, Hoboken, v. 95, n. 4, p. 601-626, 2011.

ROYAL ONTARIO MUSEUM. **About the Museum**. Toronto: ROM, 2020a. Disponível em: <https://www.rom.on.ca/en/about-us/rom>. Acesso em: 5 mar. 2021.

ROYAL ONTARIO MUSEUM. **Life in crisis: Schad Gallery of Biodiversity: Level 2**. Toronto: ROM, 2020b. Disponível em: <https://www.rom.on.ca/en/exhibitions-galleries/galleries/natural-history/life-crisis-schad-gallery-biodiversity>. Acesso em: 5 mar. 2021.

ROYAL ONTARIO MUSEUM. **Patrick and Barbara Keenan Family Gallery of Hands-on Biodiversity**. Toronto: ROM, 2020c. Disponível em: <https://www.rom.on.ca/en/exhibitions-galleries/galleries/hands-galleries/patrick-and-barbara-keenan-family-gallery-hands>. Acesso em: 5 mar. 2021.

ROYAL ONTARIO MUSEUM. **Schad Gallery of Biodiversity**. Toronto: ROM, 2020d. Disponível em: <https://www.rom.on.ca/en/about-us/newsroom/press-releases/schad-gallery-of-biodiversity-0>. Acesso em: 5 mar. 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

# **Educação de surdos, ensino de ciências e possibilidades de mediação do conhecimento científico em salas de aula inclusivas no Brasil**

Vinícius Catão  
Cássia Geciauskas Sofiato  
Joaquim Melro

## **Introdução**

O presente trabalho traz um recorte preliminar da pesquisa de pós-doutorado *Construções terminológicas em Língua de Sinais na área da Química/Ciências e as múltiplas possibilidades para favorecer a inclusão educacional dos surdos mediada pela gestualidade*. Discutiremos aqui algumas das relações de mediação do conhecimento em espaços inclusivos com surdos, tendo como foco o ensino de Ciências. Para tanto, será considerada a atuação dos Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (TI-LBS) (BRASIL, 2010), com base na perspectiva histórico-cultural de Vigotski e nas políticas públicas brasileiras para o campo da inclusão educacional, destacando-se: a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); o Decreto nº 7.612, que estabeleceu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite (BRASIL, 2011); a Lei nº 13.146, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência – (BRASIL, 2015); e a Lei nº 13.409, que alterou e ampliou a Lei de Cotas, reservando vagas para pessoas com deficiência em cursos técnicos de nível médio e superior nas instituições federais de ensino (BRASIL, 2016). Considerando este contexto legal de busca por democratizar o acesso à educação, é necessário um preparo profissional e institucional para atender às demandas inclusivas previstas nos diversos documentos de políticas educativas, em particular aqueles relacionados com os alunos surdos. Sobretudo que se atente à concepção socioantropológica dos surdos, que sublinha participarem de culturas minoritárias com diversidade linguística própria e não como sujeitos com deficiência, como preconiza a visão clínica-patológica (MELRO, 2017a, 2017b; QUADROS, 1997; SOFIATO, 2014).

## **Processos de mediação do conhecimento científico em sala de aula com estudantes surdos**

Na educação de surdos, cujos professores são na sua esmagadora maioria ouvintes e não usuários da Libras, o conceito de aprendizagem mediada proposto por

Vigotski (2009) nos permite colocar os TI-LBS como mediadores no processo de apropriação do conhecimento. Para Prestes, Tunes e Nascimento (2013), a mediação é um conceito central na teoria histórico-cultural de Vigotski, tendo relação com a criação e o uso dos signos, que representam instrumentos psicológicos que regulam o pensamento e a conduta, influenciando nas relações e ações humanas. Assim, é importante considerar que a apropriação do conhecimento se efetiva pela mobilização dos diferentes padrões interativos estabelecidos entre TI-LBS, professores e alunos. Para Vigotski (2009), os elementos mediadores são os **instrumentos**, que apresentam uma orientação exterior, e os **signos**, que apresentam uma orientação interior – instrumento psicológico. A articulação entre os diferentes modos semióticos em sala de aula se dá, sobretudo, por representações multimodais que podem favorecer o processo de negociação de significados e a construção de novos conhecimentos em aulas de Ciências (PRAIN; TYTLER, 2013). Sobretudo quando pensamos nos surdos, que usam prioritariamente o campo visual para acessarem os conhecimentos e interagir. Por isso, o conceito de aprendizagem mediada confere uma posição privilegiada à relação estabelecida entre os professores, os TI-LBS e os alunos surdos, considerando a importância de um ambiente que mobiliza diferentes representações visuais e gestuais para uma efetiva construção do conhecimento científico. Isso, por si só, já demonstra a importância de se ter profissionais capacitados para mediar a comunicação em sala de aula, além da presença de pares surdos que ajudam a qualificar as discussões e favorecer a apropriação de novos conhecimentos na interação social que se estabelece.

Além disso, o estado da arte da educação de surdos em nível nacional e internacional aponta que ainda não é possível aos professores de surdos mediar os currículos usando as línguas de sinais (MELRO, 2017a, 2017b). Assim, urge dotá-los com ferramentas que os possibilitem desenvolver um currículo bilíngue, tendo, por isso, de articular práticas mediacionais que contemplem a atuação dos TI-LBS em sala de aula. Assim, concordamos com Paulo Freire quando sublinha que “[...] só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1996, p. 58). A sala de aula precisa ser um espaço que acolhe o outro na sua alteridade e diferença, nos formando educadores que primam pela equiparação de oportunidades de forma justa e humana. Há que construir espaços de respeito e de diálogos, permeados pelas trocas de conhecimentos e interações efetivas, no sentido de compreender que:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro [...]. (FREIRE, 1996, p. 79)

Com base no que foi exposto anteriormente, entendemos que, na ausência de

professores capacitados para desenvolver um currículo bilíngue que os permitam estabelecer transições entre línguas e culturas (MELRO, 2017a), os TI-LBS assumem esta função nos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula (SÁ; MACHADO, 2017) por meio da interpretação intersemiótica. Desta forma, o presente trabalho apresentará um recorte preliminar de duas entrevistas realizadas com TI-LBS, nas quais buscamos investigar algumas das ações voltadas à mediação do conhecimento científico em sala de aula com alunos surdos, cujos professores são ouvintes e não falantes de Libras, e como elas podem favorecer as construções terminológicas para essa área. Assim, aqui voltaremos à discussão para as seguintes questões de pesquisa: (i) *Qual a função do TI-LBS e qual a importância da interação com os professores?* e (ii) *Quais as estratégias interpretativas utilizadas quando surgem expressões ou conceitos técnicos em uma interpretação que ainda não há vocabulário em Libras para representá-los?*

## **Metodologia**

A presente pesquisa caracteriza-se como interpretativa, recorrendo à abordagem qualitativa. Os dados são provenientes de documentos oficiais – legislação brasileira – e de duas entrevistas semiestruturadas realizadas com TI-LBS. A escolha dos TI-LBS se deu pela larga experiência no campo educacional em atividades de interpretação da Língua Portuguesa (LP) para a Libras e vice-versa. Em relação à entrevista, Ibiapina (2008, p. 77) apontou que ela pode trazer “[...] diferentes condições que favorecem a produção do discurso e o dialogismo, possibilitando análises mais aprofundadas e substanciais do objeto em estudo”. Lüdke e André (1986, p. 33) destacaram o caráter interativo da entrevista, o que representa uma vantagem em relação a outros instrumentos de pesquisa que, em geral, “estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionário ou de técnicas projetivas”. No momento em que se estabelece a confiança, a cordialidade e a empatia entre o entrevistador e o entrevistado, as informações tendem a serem expressas de forma natural e com o máximo de detalhes possíveis. Além disso, estas autoras também sublinham que a entrevista pode favorecer um processo autorreflexivo, desencadeado pela exploração de novas ideias ou retomadas. A entrevista semiestruturada permite ainda que o entrevistador faça ajustes e adaptações, de modo a explorar as ideias apresentadas ou mudar o rumo da proposta inicialmente vislumbrada, a partir das experiências trazidas e que poderão ser dados relevantes para as análises. Gil (1999) apontou que a entrevista semiestruturada é uma das técnicas de coleta de dados com questões que buscam entender crenças, experiências, expectativas e vivências de um determinado grupo de indivíduos.

Em relação aos dados, eles foram transcritos utilizando as convenções propos-

tas por Bastos e Santos (2013) e, posteriormente, submetidos à análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que se estrutura em três etapas analíticas: (i) pré-análise, que representa a fase da organização do material, formulação de hipóteses e objetivos; (ii) exploração do material, em que há a codificação e categorização das ideias apresentadas; e (iii) tratamento dos resultados, com a interpretação e inferência do material analisado – entrevistas. Na discussão dos resultados, serão apresentados excertos das entrevistas dos TI-LBS para focar a discussão de algumas das categorias emergentes dos discursos apresentados pelos participantes. As transcrições serão apresentadas em itálico e com letra menor, para se diferenciar do texto. Por fim, informamos que a pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética, tendo a liberação do relatório consubstanciado indicando a sua aprovação em 8 de setembro de 2020, com o número do parecer 4.263.636.

## Resultados e discussões

O total de participantes do estudo são 17, que atuam em contexto educativo no Brasil e em Portugal. Neste trabalho focaremos em dois deles, que foram os primeiros a serem entrevistados e cujas transcrições e análises foram concluídas até o momento de escrita deste texto: o Luan e a Mara, ambos atuando no contexto brasileiro. No Quadro 1, apresentamos o perfil destes dois TI-LBS, com destaque para os cursos de graduação e pós-graduação, além do primeiro contato com a Libras e o tempo de experiência profissional acumulada no âmbito educacional. As entrevistas foram realizadas em língua portuguesa e remotamente, em setembro de 2020, com a duração média de cerca de 50 minutos cada, tendo sido gravadas em vídeo. Os nomes são fictícios para preservar o anonimato dos sujeitos participantes.

Quadro 1 – Perfil dos TI-LBS entrevistados.

TI-LBS	Formação em nível de graduação	Formação em nível de Pós-graduação	Primeiro contato com a Libras	Experiência profissional como TI-LBS no âmbito educacional
Luan	Teologia e Letras Português/Espanhol	Mestrado em Tecnologia em Saúde e atualmente doutorando no mesmo Programa de Pós-graduação	No ambiente eclesialístico, há aproximadamente 25 anos	Aproximadamente 22 anos, com a maior parte do tempo atuando na Educação Superior

Mara	Pedagogia	Especialização em Educação Infantil e Educação Inclusiva; Mestrado e Doutorado em Educação	Na infância, com os pais surdos, aproximadamente há 50 anos	Aproximadamente 25 anos, com a maior parte do tempo atuando na Educação Básico
------	-----------	--	---	--

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

A partir do Quadro 1, verificamos que os dois TI-LBS apresentam expressiva experiência no campo educacional, sendo que Luan atuou, prioritariamente, no Ensino Superior e Mara, na Escola Básica. Destacamos ainda que Luan teve o seu primeiro contato com surdos no espaço religioso, de origem protestante. Mara, por sua vez, teve uma imersão precoce na comunidade surda e na Libras, o que aconteceu no ambiente familiar, devido a ela ser CODA, termo que traduzido do inglês significa “filho de pais surdos” (*children of deaf adult*). Ao serem questionados sobre a principal função do TI-LBS e a importância da interação deles com os professores ouvintes não falantes da Libras, destacamos as seguintes transcrições de fala:

Luan: [Pensativo] *A principal função é... interpretar, traduzir ali, ser um mediador, né. [...] ser parceiro no desenvolvimento do aluno, no caminhar dele, é isso. [...] eu acho que o que falta mais é a questão do diálogo tradutor e professor. Um diálogo antes, olha, Luan [falou seu nome], eu vou te mandar o material. Como é que tá? Você tá entendendo? Deixa eu te explicar mais ou menos essa disciplina, essa matéria, deixa eu te mandar o plano de aula, né, os objetivos, tudo. Então, deixar a gente mais a par de tudo para poder interpretar com mais clareza e não chegar lá e todo dia, toda aula ser uma surpresa. Isso é fundamental também, a parceria do professor com o tradutor-intérprete.*

Mara: [...] *ter um intérprete em sala de aula é uma situação complexa, porque a escola não tá preparada para o aluno surdo, a escola não tá preparada para a Língua de Sinais, quanto dirá para o tradutor-intérprete. Essa é a nossa realidade. [...] a nossa ação em sala de aula, ela é uma ação tradutória-interpretativa. [...] exige de nós, tradutores-intérpretes no contexto educacional, conhecimento pedagógico, conhecimento didático-pedagógico de como funciona uma sala de aula. É importante a gente conhecer esse cotidiano da sala, desse diálogo próximo com o professor. [...] Nós lidamos com a construção do conhecimento do outro, nós precisamos compreender questões didático-pedagógicas em sala de aula. [...] Eu acredito que a função do tradutor-intérprete no espaço educacional é, em conjunto com o corpo docente daqueles alunos, buscarem estratégias que favoreçam a construção do conhecimento do aluno surdo. Já que não podemos pensar numa escola bilíngue, onde os professores sejam bilíngues, é a alternativa que nós temos o tradutor-intérprete. Então, que o corpo docente sente, dialogue com esses tradutores e veja o que é possível*

*ser feito para a construção do conhecimento do aluno surdo. Mas esse tradutor-intérprete tem que ter uma formação. Ele tem que ter estudos na área da tradução-interpretação, porque a gente não pode pensar que o intérprete tem que somente aprender sinais. Não, não pode ser assim. Precisa de formação, formação na área de tradução-interpretação, formação na área de Pedagogia. É importante conhecer questões didático-pedagógicas que estão presentes na sala de aula.*

Com base nas transcrições apresentadas, verificamos que ambos coincidem nos seguintes aspectos: (i) a função da mediação linguística em sala de aula; e (ii) a importância do diálogo e da interação professor/TI-LBS. Entendemos que em um contexto educativo de surdos, cujos professores não se sentem capacitados para desenvolver um currículo bilíngue, a função do TI-LBS seria favorecer a acessibilidade linguística, permitindo aos alunos se apropriarem dos conhecimentos por meio da interpretação intersemiótica, ou seja, do processo que transforma a palavra em imagens. De acordo com Jakobson (1959 *apud* ECO, 2007, p. 265), a interpretação intersemiótica caracteriza-se como a “interpretação de signos verbais por meio de um sistema de signos não verbais”, como é o caso de LP para a Libras. Para que isso se efetive, Luan destacou a importância de se receber o material com antecedência, para que o conteúdo possa ser estudado e eventuais dúvidas esclarecidas com o professor. Mara destacou, por sua vez, o despreparo da escola para efetivar o processo inclusivo dos surdos, em particular a necessidade de o currículo ser bilíngue. Isso pode ser reflexo de uma formação inicial e continuada de professores ainda bastante deficiente, no sentido de se pensar em questões sobre a inclusão e o acolhimento da diversidade na escola, em particular dos surdos. Os professores, em sua grande maioria, são preparados para ensinar a uma homogeneidade, levando aqueles que apresentam algum tipo de necessidade educacional diferenciada a uma situação de invisibilidade. Assim, muitos professores entendem que o estudante surdo é de responsabilidade apenas dos TI-LBS, o que é um equívoco, sobretudo quando pensamos que ao professor cabe ensinar a todos. Quando ele não está capacitado para assumir essa responsabilidade usando a Libras, deve-se construir estratégias em parceria com os TI-LBS para favorecer o processo de mediação do conhecimento em sala de aula. Talvez, por isso, Mara apontou ainda a importância de os TI-LBS terem um conhecimento didático-pedagógico, associado a uma formação na área de tradução-interpretação. Reforçando a confusão nos papéis de uns e de outros, Mara considera que somente assim seria possível construir estratégias mediacionais que permitissem aos surdos um acesso legítimo ao conhecimento, evitando que a hipocrisia do “eu finjo que ensino/interpreto, você finge que aprende/entende” perpassa a educação de surdos. Sobretudo quando pensamos nas disciplinas de Ciências, em particular a Química, que traz uma gama de conceitos pouco acessíveis ao entendimento de muitos TI-LBS atuantes em contextos educativos, espaços esses ainda nitidamente marcados por interações distantes e pouco efetivas com os professores.

Na sequência, questionou-se quais eram as estratégias interpretativas utilizadas quando surgiam expressões ou vocabulários específicos para os quais ainda não há sinais em Libras para representá-los. Para discutirmos as respostas, serão apresentadas partes das transcrições em que essas problemáticas são focadas pelos TI-LBS:

*Luan: É complicadíssimo... a primeira coisa que eu tenho em mente, né, não adianta eu chegar com o sinal ali de um conceito, se o surdo está ingressando na Universidade. Ele nem conhece o conceito em português, né. Então eu já venho trazendo a questão da datilologia. Eu trago o conceito em português na forma... na datilologia. Aí ele entende a palavra, tem que entender aquela palavra. [...] conforme a explicação do professor vem, o próprio surdo já entende, já faz um classificador ou o sinal. Eu não fico muito preocupado com o sinal ali. Eu não vou pegar o sinal de um conceito e jogar para ele, por ele está aprendendo ali, no ambiente acadêmico. E aí vai surgindo o sinal. De repente eu posso trazer um sinal, que eu trago como um classificador. E aí ele vai pegando e pega muito bem. [...] Ou mesmo se eu não souber o sinal, eu não vou inventar ali na hora. Eu vou pesquisar e vou trazer na outra aula e passo para ele ou ele pesquisa também e traz para mim. Dessa forma, eu não preocupo: ah, precisa ter um sinal ali. Não! Eu acho que ele tem que entender o conceito em português, a prova ele vai escrever em português. Aí sabendo o sinal eu vou fazer aquela jogada: faço o sinal, faço a datilologia, depois faz o sinal e aí ele vai aprendendo mais o conceito. E faço essas duas jogadas, para ele não ficar só com o sinal em Libras e depois esquecer a palavra em português.*

*Mara: [...] Então, no momento em que surge um termo técnico, porque eu posso não conhecer o sinal, pode ser que tenha, pode ser que não tenha, eu posso não conhecer. Ou eu posso conhecer. Nós temos aí várias possibilidades: ou eu posso conhecer o sinal, mas o público para o qual eu tô interpretando não conhece. Se o público não conhece o sinal, não adianta. Então eu tenho que buscar dentro dessas competências técnicas, que são as subcompetências, as condições que eu tenho para interpretar da forma mais clara possível. Ali no caso, por exemplo, nós estamos falando no contexto educacional, que o aluno compreenda. Acho que essa é a questão.*

Ambos os TI-LBS coincidem que os sinais em Libras dos termos específicos das Ciências terão de ser familiares aos alunos surdos. Se não for, seria o mesmo que não o ter. Assim, Luan destacou que quando não existe a terminologia em Libras usa-se a datilologia e, a partir dela, associada à explicação do professor e à interação com o aluno surdo, naturalmente emerge uma forma de representar determinado conceito científico. Isso pode acontecer de modo preliminar, por meio de um empréstimo linguístico – simbologias datilológicas – ou do uso de um classificador, que traz alguma relação icônica com o objeto de conhecimento. Mara, por sua vez, destacou uma relevante questão relacionada com a importância de se conhecer e mobilizar a competência tradutória e suas subcompetências – linguística, técnica, cultural e de área de

conhecimento. Isso se refere ao trabalho da professora Amparo Hurtado Albir, da Universidade Autônoma de Barcelona. Ela é líder do Grupo PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación), com trabalhos que têm repercutido de forma sistemática em uma área de pesquisa emergente no Brasil, que são os Estudos da Tradução em Língua de Sinais. Compreendemos a relevância dessa temática, sobretudo quando consideramos que a teoria alimenta a prática e vice-versa. Nesse sentido, o conhecimento da área de tradução pode contribuir para uma metarreflexão sobre a atuação profissional, favorecendo avanços.

Por fim, um outro posicionamento coincidente foi o relacionado com a aprendizagem. Nas respostas dos TI-LBS, verificou-se que o foco estava no entendimento dos surdos, que deve ser efetivo. Isso porque a interpretação precisa ter sentido para o aluno, sobretudo quando se pensa nos propósitos da educação e nos pressupostos que perpassam os processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é possível inferir que as relações de mediação do conhecimento em sala de aula, com professores que não conseguem desenvolver um currículo bilíngue, requerem a mobilização de diferentes recursos, mediados pelos TI-LBS, para que os surdos sejam incluídos em um processo educativo que busque sempre a equiparação de oportunidades e um efetivo acesso ao currículo. Sobretudo quando pensamos na Educação em Ciências, com conhecimentos que ajudam as pessoas a compreenderem sua relação com o mundo, formando-se como cidadãos críticos, reflexivos, éticos e atuantes na sociedade em que participam.

### **Considerações finais**

Pensar nos processos de mediação do conhecimento em sala de aula com estudantes surdos, cujos professores não conseguem mediar o currículo de modo bilíngue, nos leva a compreender a complexidade que perpassa as práticas inclusivas, sobretudo quando se vislumbra a acessibilidade de um currículo estruturado nas línguas que os surdos assumem como maternas, em sua maioria a Libras. Como discutimos, em uma escola inclusiva o surdo só sairá da invisibilidade a partir do momento que se mostrar protagonista diante dos seus direitos e deveres, podendo mediar as aprendizagens nas línguas que melhor se lhes adequem. Para isso, é necessário ter acesso ao conhecimento por meio das diferentes formas de expressar a linguagem, o que lhes permite estruturar o pensamento e a ação. Para isso se efetivar, devemos ter profissionais que reconheçam e valorizem a diversidade linguístico-cultural dos surdos, sendo capacitados para interagir e construir ações que afirmem os surdos como participantes legítimos das aprendizagens.

Assim, na pesquisa aqui realizada com os TI-LBS foi possível evidenciarmos que a inclusão dos surdos é um processo de expressiva complexidade e que não se efetiva apenas com a inserção destes profissionais nas escolas e universidades. Na ausência de

professores bilíngues, esse é um trabalho que deve acontecer em equipe, demandando mediação linguística, cultural e ações multimodais em constante interação com os professores e os alunos. Sobretudo no campo das Ciências, que traz uma particular complexidade teórico-conceitual e demanda articular estratégias diferenciadas diante dos distintos modos de representações, permitindo aos surdos acessarem o conhecimento e terem uma participação ativa nas aprendizagens. Tudo isso perpassa por uma formação inicial e continuada de professores que contemple a apropriação consistente da Libras, e também dos TI-LBS, para que eles estejam capacitados a assumirem os desafios postos pela interpretação intersemiótica em áreas específicas, como a das Ciências.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. (org.). **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 set. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm). Acesso em: 9 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm). Acesso em: 9 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 9 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm). Acesso em: 9 abr. 2021.

ECO, U. **Quase a mesma coisa**: experiências de tradução. São Paulo: Record, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio

de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MELRO, J. Formação de professores e educação intercultural de surdos em Portugal: o caso do ciclo de conferências do gesto à voz: educação de surdos e inclusão. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 47, p. 21-41, 2017a. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/353>. Acesso em: 9 abr. 2021.

MELRO, J. Educação inclusiva de surdos: o tempo dos professores. *In*: CORREIA, L. G.; LEÃO, R. L.; POÇAS, S. (org.). **O tempo dos professores**. Porto: CIIE: FPCEUP, 2017b. p. 1111-1133.

PRAIN, V.; TYTLER, R. Learning through the affordances of representation construction. *In*: TYTLER, R.; PRAIN, V.; HUBBER, P.; WALDRIP, B. (ed.). **Constructing representations to learn science**. Rotterdam: Sense, 2013. p. 66-82.

PRESTES, Z.; TUNES, E.; NASCIMENTO, R. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da Psicologia Histórico-Cultural. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 47-65.

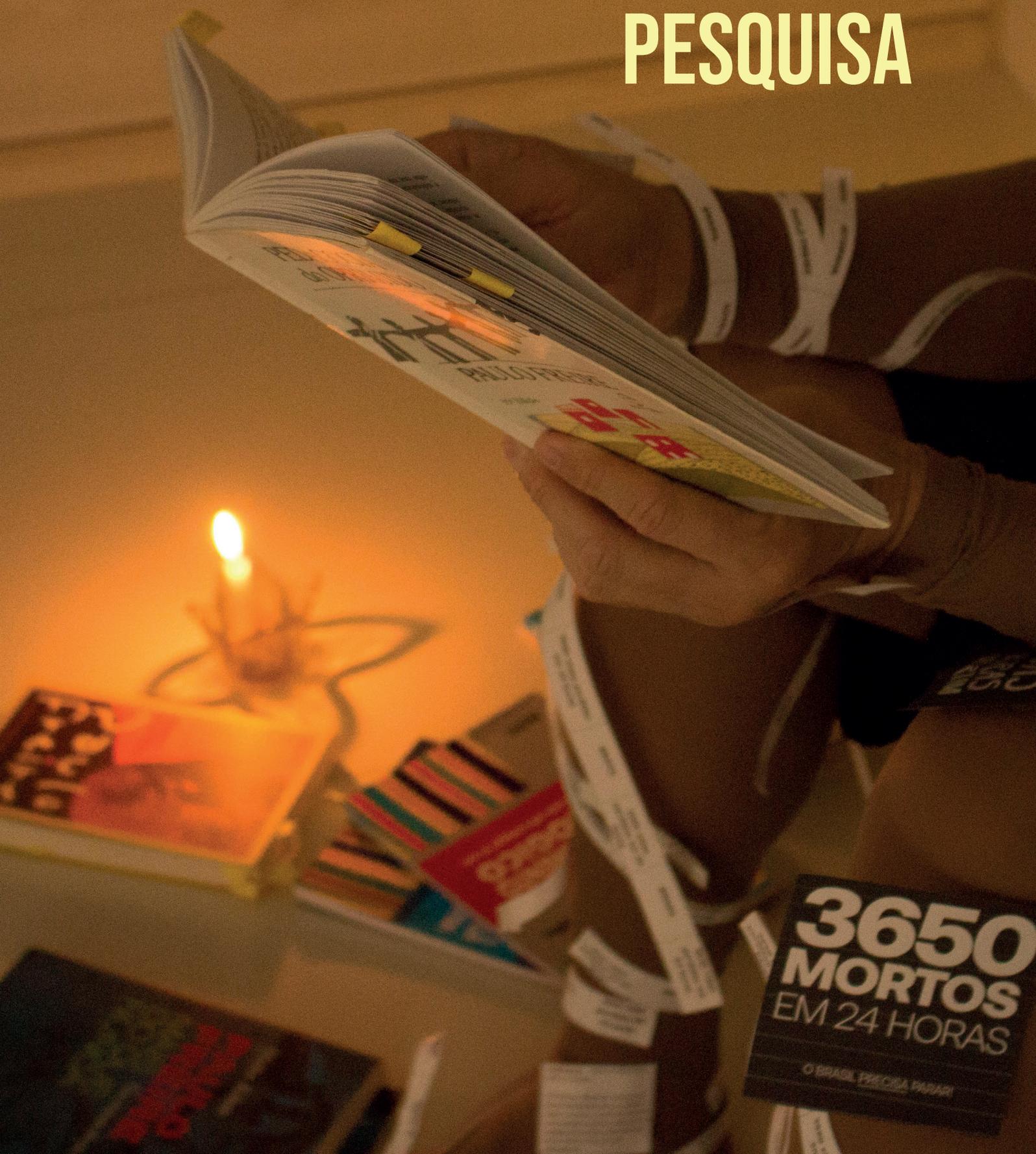
QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SÁ, N. R. L.; MACHADO, N. C. Para além da interpretação. *In*: BARROS, A. L. E. C.; CALIXTO, H. R. S.; NEGREIROS, K. A. (org.). **Libras em diálogo**: interface, tradução e interpretação. Campinas: Pontes, 2017. p. 203-213.

SOFIATO, C. G. Experiência educacional inclusiva e surdez: conquistas e desafios. *In*: RIBEIRO, R. (org.). **Educação especial**: olhar o presente para pensar o futuro. Botucatu: QuintAventura Livros: UNESP, 2014. p. 149-171.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

# CONTANDO EXPERIÊNCIAS QUE IMPORTAM PARA A PESQUISA



# Acompanhamento da escolarização na perspectiva da Educação Terapêutica

Julia Maria Borges Anacleto  
Leandro de Lajonquière

## Introdução

As psicopatologias na infância mobilizam, de longa data, uma aproximação entre o campo da saúde mental e o da educação. No entanto, esse atravessamento do campo terapêutico no campo educacional não é algo simples.

Na atualidade, a inclusão escolar de crianças com transtornos psíquicos, na maioria das vezes portadoras de diagnósticos de TEA, TDAH, entre outros, coloca desafios novos a essa aproximação entre educação e saúde mental. O paradigma da educação inclusiva estabelece os marcos legais essenciais a qualquer efetivação de uma política inclusiva na escola, sendo essencial na luta por expandir as fronteiras da escolarização àqueles que, de outra forma, estariam excluídos em termos absolutos do ambiente escolar.

Contudo, a regulação jurídica deve ser entendida como ponto de partida e não de chegada. A partir dela, abre-se um leque de desafios para a efetivação das metas estabelecidas. No que diz respeito especificamente aos casos de transtornos psíquicos, vê-se muitas vezes, de um lado, as escolas dirigirem ao campo terapêutico a demanda de tornar a criança “educável”, seja através de psicoterapias ou do uso de medicamentos. De outro lado, outras tantas vezes o campo da saúde responde sustentando o lugar de um saber especialista que enquadra a criança em diagnósticos psicopatológicos difusos e retorna ao campo educacional a demanda de uma educação especializada. Por sua vez, os profissionais de ambos os campos que temem serem tomados nessas armadilhas acabam optando por manter distância um do outro, deixando de favorecer o processo que é ao mesmo tempo o de tratamento e de inclusão da criança no universo escolar, como parte, aliás, de uma inclusão mais ampla no laço social.

Nas palavras de Lerner, Caitano e Cavalcanti (2017), o discurso hegemônico no campo pedagógico faz da inclusão um imperativo a ser cumprido através de medidas técnicas e administrativas, ao invés de encará-la como uma direção ético-política a ser perseguida. Isso leva a uma busca excessiva por explicações científicas para as estranhezas dos alunos através de laudos diagnósticos e à destituição do saber educativo em favor do saber do especialista (SPAGNUOLO, 2017) sobre o transtorno que assolaria a criança e a melhor forma de educá-la segundo suas necessidades especiais.

Por essa via, a aproximação entre saúde mental e educação acaba por sucumbir

à psicologização do ambiente escolar, a partir da qual os saberes especializados médico-psicológicos são assumidos como orientadores da prática educativa. Considerando-se que estamos tratando justamente da escolarização de crianças que sofrem precisamente da dificuldade em conquistar uma posição de sujeito no discurso social, essa forma de atravessamento do terapêutico no ambiente escolar, ao invés de contribuir, pode justamente reiterar a criança numa condição de objeto dos cuidados especializados e de segregação.

Contudo, se, de um lado, o recurso aos saberes especializados como baliza do ato educativo pode se colocar como avesso a uma educação endereçada ao sujeito, é fato que o encontro do professor com um aluno radicalmente diferente causa angústia e até paralisia. Reitera-se, com isso, a importância de que essa interlocução com o campo terapêutico aconteça. Mas, então, como sustentar essa interlocução em outras bases que não aquelas da especialização e da psicologização?

A pesquisa de pós-doutorado ora em andamento da qual apresentamos aqui os resultados parciais pretende contribuir na construção e na formalização de uma proposta de acompanhamento da escolarização de crianças com transtornos psíquicos a partir do reconhecimento de que o valor terapêutico que a inclusão escolar possa vir a ter para crianças que encontram obstáculos persistentes à sua conquista de um lugar de enunciação está atrelado precisamente à demanda educativa, na medida em que esta esteja sustentada no reconhecimento da falta estrutural que a anima, podendo vir essa falta a operar como causa de desejo e, portanto, como causa da emergência do sujeito em sua singularidade.

## **Metodologia**

Visando contribuir para a formalização do dispositivo de acompanhamento da escolarização baseado nos princípios da Educação Terapêutica, o método adotado na pesquisa é o da revisão de literatura acerca das experiências clínicas e seus desafios, confrontando-as com discussões teóricas dos estudos psicanalíticos na educação, tanto no sentido de delimitar os desafios e as estratégias que vêm sendo apresentados em publicações científicas sobre o tema quanto no que diz respeito à elucidação teórica do nexos buscado entre demanda educativa e emergência da singularidade.

## **Desenvolvimento, resultados e discussões**

A psicanálise vem servindo de referência para uma proposta de acompanhamento de escolarização de crianças com transtornos psíquicos tendo como ponto de partida os princípios da Educação Terapêutica, definidos por Kupfer (2000) e também por Bastos (2012). Tais princípios servem de baliza para um modo de entrecruzamento

entre o terapêutico e o educativo ancorado numa forma de conceber tanto o tratamento de crianças com transtornos psíquicos quanto os próprios fundamentos do ato educativo.

Inicialmente essa proposta de acompanhamento da escolarização foi pensada para tornar possível a inclusão de algumas crianças com graves entraves na constituição psíquica nas escolas, visto que ainda não se tinha uma legislação que a obrigasse. Nessa proposta, partia-se da premissa do valor terapêutico que a inclusão escolar poderia ter para crianças autistas e psicóticas. Assim, a proposta de acompanhamento da escolarização segundo os princípios da Educação Terapêutica antecipa a obrigatoriedade legal da inclusão escolar e responde não à lógica jurídica, e sim a esse peculiar modo de pensar o enodamento entre tratamento e educação de crianças com transtornos psíquicos.

A Educação Terapêutica foi definida por Kupfer em *Educação para o futuro* (2000, p. 83) como um “conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa à retomada do desenvolvimento global da criança ou à retomada da estruturação psíquica interrompida pela eclosão da psicose infantil ou, ainda, à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído”. Tal definição veio dar contorno ao trabalho que já há mais de uma década vinha sendo realizado no Lugar de Vida, centro de Educação Terapêutica fundado no início da década de 1990, inicialmente como serviço do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e depois como associação, mantendo vínculo de cooperação científica com a Universidade. Segundo Kupfer (200, p. 83), trata-se de um “laboratório onde se pratica a educação terapêutica”. A partir dos esforços dos profissionais ali envolvidos na sustentação teórica dessa prática, a Educação Terapêutica foi se constituindo também como um “campo teórico-clínico” em que se concebe uma convergência entre tratar e educar quando se trata da clínica do autismo e da psicose infantil. Essa convergência é aquela a partir da qual se considera poder sustentar um encontro entre o terapêutico e o educativo em outras bases que não aquelas da destituição do saber educativo em favor do saber médico-psicológico.

A Educação Terapêutica foi concebida como composta de três eixos de atuação: um deles é o da montagem institucional e os outros dois dizem respeito à importância do contato das crianças com o universo escolar, denominados inclusão escolar e “escolar propriamente dito”. Em ambos os casos, a questão da escolarização ganha relevo, seja no que diz respeito ao trabalho simbólico sobre objetos de conhecimento como também ao tipo de circulação social que a presença da criança na escola possibilita.

Dentro do eixo da inclusão escolar, Kupfer propõe considerar o caráter terapêutico que a escola pode ter para as crianças com transtornos psíquicos ao encarnar para elas as leis que regem as relações entre os humanos, leis simbólicas.

Aposta-se com isso no poder subjetivante dos diferentes discursos que são postos em circulação, no interior do campo social, com o intuito de assegurar, sustentar ou modelar lugares sociais para as crianças, levando em conta que, neste sentido, o discurso (ou discursos) em torno do escolar são particularmente poderosos. (KUPFER, 2000, p. 91).

Tal poder do discurso escolar decorre de que, apesar de seus graves problemas, a escola é a instituição que dá à criança moderna seu lugar social. Além do mais, incluem-se nesse aspecto os efeitos que a convivência da criança com seus semelhantes tem na mudança de posição subjetiva.

Quanto ao “escolar propriamente dito”, trata-se da reordenação simbólica que a escola pode proporcionar a partir do trabalho sobre os objetos de conhecimento. Kupfer (2000) parte da observação de que as crianças com transtornos psíquicos graves apresentam o que chama de “ilhas de inteligência”, ou seja, pontos de interesse e de produção de conhecimento, ainda que isolados e dificilmente generalizáveis. Nesse sentido, o trabalho educativo é fundamental não só para preservar tais capacidades como também pela aposta de que possa estar a serviço da emergência do sujeito. Em especial, a alfabetização tem sido apontada como prática em que a aposta no sujeito é capaz de produzir mudanças significativas na posição discursiva de crianças que puderam se beneficiar desse mergulho no universo da linguagem escrita.

No início do desenvolvimento do trabalho de Educação Terapêutica pelo Lugar de Vida, era raro que essas crianças que vinham para o tratamento estivessem frequentando a escola, muito menos a escola regular. Assim, diante da importância atribuída à escolarização na direção do tratamento, surgiu a iniciativa de constituir um grupo com o objetivo de estabelecer a ponte entre a equipe terapêutica e a escola, vista como uma proposta de parceria. Não à toa, esse grupo foi designado Grupo Ponte. Ao demandar à escola que aceitasse tomar aquela criança como aluno, contribuindo assim com seu tratamento, não estavam em pauta argumentos jurídicos e também não se tratava de oferecer um saber especialista sobre como a escola deveria agir com aquela criança. Ao contrário, o que se tinha em mente era que a escola, ao operar a partir de seus próprios termos, colocava em funcionamento uma rede discursiva que possibilitava colher efeitos subjetivantes e, assim, poderia servir como ferramenta terapêutica sem ter isso como seu principal objetivo.

Por outro lado, o Grupo Ponte se viu diante da necessidade de oferecer contribuições para que essa entrada da criança fosse pensada e realizada de modo a evitar o excesso de angústia que pudesse produzir em cada um dos envolvidos. Reconhecia-se o compromisso ético implicado na demanda endereçada às escolas, compartilhando a responsabilidade pelas vicissitudes da presença dessas crianças no ambiente escolar tanto para elas quanto para a equipe, especialmente os professores. É nesse contexto que surge a proposta de acompanhamento da escolarização voltada para a construção

conjunta de um lugar possível para as crianças autistas e psicóticas no interior da escola.

O acompanhamento feito pela equipe terapêutica, através de um profissional de referência, visava a construção de uma rede de interlocução entre equipe escolar e equipe clínica, a fim de contribuir para que o encontro com essa criança, muito diferente por estar fora das normas, “deixe de ser o lugar da paralisia e da queixa e transforme-se em um espaço de produção, de aprendizagem”. Por outro lado, esse acompanhamento também buscava testemunhar a travessia da criança “para tentar ocupar o lugar de aluno” (ASSALI *et al.*, 2010, p. 251).

O cenário da escolarização das crianças autistas e psicóticas vai se modificando conforme avança a legislação que regula a inclusão escolar nos termos da garantia de direitos dos portadores de necessidades especiais. Diversos dispositivos são criados visando apoiar o processo de efetivação da inclusão escolar. Um desses dispositivos que ganha expressão é aquele que deriva da proposta de acompanhamento terapêutico. Essa surge como parte da mudança de paradigma no tratamento da psicose que busca evitar ao máximo a retirada daquele considerado “louco” de seu ambiente social. No âmbito da escolarização de crianças com transtornos psíquicos graves, passa a se considerar o acompanhamento terapêutico como uma estratégia possível. Segundo Sereno (2006, p. 170), se a missão do acompanhante terapêutico é o de “acompanhar a loucura de onde ela sempre esteve excluída”, no caso da infância, a escola passa a ser seu território de atuação.

Contudo, Lerner, Caitano e Cavalcanti (2017, p. 105) alertam que esse acompanhamento terapêutico precisa considerar as especificidades que dizem respeito ao “solo institucional em que é realizado: a escola, com seus determinantes sociais, sua política discursiva, sua lógica particular de funcionamento e seus lugares instituídos e instituintes”. Assim, o acompanhante muitas vezes encontra uma demanda por parte das equipes escolares de um saber especialista capaz de responder acerca dos modos mais ou menos especiais de colocar a criança nos eixos institucionais adequados. Mais ainda quando o profissional do campo da saúde mental atravessa os muros da escola para colocar-se como acompanhante da criança, pois sua presença assume muitas vezes o lugar de quem se ocupa das “esquisitices” da criança acompanhada, trabalha no sentido de contê-la e adaptá-la ao ambiente escolar, sendo visto como supostamente capaz de fazê-la aprender na medida em que seria detentor de um saber sobre os modos próprios de funcionamento psíquico daquela criança.

O acompanhante se vê assim chamado a adaptar a criança aos moldes daquilo que a escola entende como uma criança “educável” e como capaz de assumir um lugar de especialista e ditar os modos especiais de educar essa criança tomada como regida por uma norma especial, segundo o quadro diagnóstico em que é enquadrada. Entre a adaptação da criança à escola e/ou da escola à criança rechaça-se aquilo que

é precisamente a direção em que a escolarização possa ter valor terapêutico para uma criança que enfrenta entraves em sua constituição subjetiva. E é sobre isso que nos debruçamos, buscando explorar o que nos estudos psicanalíticos na educação possibilita delimitar aquilo que na demanda educativa pode vir a ser causa de desejo e, portanto, aponta para a abertura à emergência do sujeito em sua singularidade. Pretende-se sustentar nessa tensão entre demanda educativa e resposta singular a base de uma proposta de acompanhamento da escolarização sustentada nos princípios da Educação Terapêutica.

Um dos principais obstáculos a uma parceria entre os campos educativo e terapêutico no que diz respeito aos cuidados com as crianças que enfrentam entraves em sua constituição psíquica diz respeito a um modo de conceber a educação atravessado por um discurso cientificista calcado sobre uma concepção naturalizada da infância. A educação inclusiva se vê, assim, atravessada pelo discurso (psico)pedagógico, termo cunhado por Lajonquiére (1999) ao analisar o modo como a pedagogia sustenta a ilusão de poder controlar os meios e fins da educação recorrendo a conhecimentos psicológicos que sustentam um suposto modo natural de as crianças se desenvolverem e, conseqüentemente, aprenderem. Isso implica a suposição de uma natureza da condição infantil a partir da qual se deveria estruturar a intervenção adulta. Nesse contexto, diante de uma criança com importantes entraves estruturais em sua constituição psíquica, vê-se muitas vezes duplicar-se a “aposta conquistadora” dos adultos, ao passo que se reforça a busca por um saber científico e anônimo capaz de responder às necessidades mais ou menos especiais e que orientem a oferta de recursos condizentes com essas supostas necessidades (LAJONQUIÈRE, 2001).

Ao sustentar um saber suposto na criança, saber natural, a partir do qual se deveria estruturar a intervenção adulta, o discurso (psico)pedagógico rechaça a distância estrutural entre o ideal que anima a demanda educativa e o que retorna como resposta singular. É precisamente a partir da perspectiva de adequação entre a intervenção educativa e seus efeitos que se coloca em questão a emergência de um sujeito singular. No que diz respeito ao acompanhamento da escolarização de crianças com transtornos psíquicos que adote os princípios da Educação Terapêutica, coloca-se o desafio de fazer frente a esse discurso hegemônico. Para tanto, apontamos para a necessidade de uma reflexão acerca daquilo que a inclusão escolar revela dos impasses da escolarização em geral, pois toda educação que seja endereçada à emergência do sujeito enfrenta a tarefa de reconhecer o que o discurso (psico)pedagógico insiste em rechaçar.

O que a escolarização de crianças com entraves na constituição psíquica exige de especial decorre do fato de que em algumas situações as crianças enfrentam uma dificuldade maior em se posicionar diante da demanda educativa, reclamando uma intervenção no sentido de criar novas estratégias que possibilitem uma margem de manobra subjetiva por parte da criança. Daí que o dispositivo do acompanhamento da

escolarização possa vir a ser uma estratégia importante. Mas como fazer para que isso não se confunda com a crença na possibilidade de adequar a demanda às características intrínsecas de supostos modos de funcionamento diferenciados conforme quadros psicopatológicos? Em nosso entender, não é possível responder a esse desafio sem entender a questão que na escolarização das crianças que portam tais diagnósticos pode aparecer de forma mais escancarada a uma problematização do modo como no campo educativo ressoa a singularidade sempre presente na resposta à demanda educativa que ponha em cena o sujeito.

Apostamos, assim, na própria insistência daquilo que está na base da Educação Terapêutica como base de sustentação para um direcionamento do dispositivo de acompanhamento da escolarização. Afinal, falar em um enodamento entre tratar e educar implica perguntar acerca de que concepção de ato educativo se está falando quando se considera que este possa ter valor terapêutico para as crianças que enfrentam obstáculos persistentes em sua constituição subjetiva. Em outros termos, sustentar que o ato educativo possa ter efeitos terapêuticos implica apostar na resposta singular como um efeito de diferença no encontro com a demanda educativa. E esse efeito de diferença pode vir a emergir na medida em que nessa demanda haja abertura para a operação da função significante.

Para a filósofa Hannah Arendt (2007), a educação decorre da diferença entre nascer para a vida e nascer para o mundo. Em termos psicanalíticos, pode-se dizer que o mundo em questão é aquele da linguagem, o que significa que tornar-se humano implica uma entrada no campo simbólico. Sendo assim, a educação é antes de tudo a intromissão dos significantes no que até então é, segundo expressão de Lacan, nada mais que um “naco de carne”. Nesse sentido, diz Lajonquière (2010, p. 63) que “educar é transmitir marcas simbólicas”, inserindo-se, desse modo, os sujeitos numa tradição ou numa história; e Kupfer (2000, p. 35) afirma que o ato de educar é aquele “por meio do qual o Outro primordial se intromete na carne do infans, transformando-a em linguagem”.

Mas o que significa dizer que essas marcas se dão de modo significante? Foi Lacan quem sustentou a premissa de que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, entrelaçando uma teoria do sujeito do desejo e uma teoria da linguagem sem deixar de indicar exaustivamente que era isso o que se destacava para ele na invenção freudiana. Para Lacan (1998, p. 498), a experiência psicanalítica provém da fala e, “para-além dessa fala, é toda a estrutura da linguagem que a experiência psicanalítica descobre no inconsciente”. Segundo ele, o que Freud (2019) nos apresenta em *A Interpretação dos sonhos* é que o sonho é um discurso onírico que possui a estrutura de uma frase e que deve ser lido segundo as figuras da linguagem que são as leis dessa estrutura (LACAN, 1998). Assim como as demais formações do inconsciente, os sonhos manifestariam a “tomada de posse de um discurso aparente por um discurso mascarado, o discurso do

inconsciente” (LACAN, 2009, p. 320), tendo, portanto, a característica “de significar outra coisa bem diferente do que significam imediatamente” (DOR, 1989, p. 15).

Ao recorrer à linguística de Saussure, Lacan desmonta o signo saussuriano a fim de dar um estatuto teórico à intromissão, na fala, de outra lógica que atravessa a intenção comunicativa, subvertendo-a (NANCY; LACQUE-LABARTE, 1991). Vai então falar em um rompimento da ligação entre significante e significado. Os signos, enquanto unidades entre significante e significado, são supostos na intenção comunicativa dos interlocutores. No entanto, a experiência analítica colocaria em questão a unidade sígnica, revelando a existência de uma cadeia – inconsciente – de significantes capaz de subverter a intenção comunicante daquele que enuncia (ARRIVÉ, 1999). O significante tem, portanto, um caráter instável, denunciando a falta de consistência da significação.

Dito isso, pode-se compreender que a operação de inscrição simbólica que a educação põe em funcionamento se dá em termos significantes. Isso implica que dessa operação possa emergir um sujeito que não esteja mortalmente preso a um sentido único, pré-determinado, na medida em que a primazia do significante é o que instala o desejo como busca incessante da significação da existência. É nesse exato ponto que educação e psicanálise convergem, a saber, no objetivo de fazer o sujeito encontrar-se ou reencontrar-se com o desejo, isto é, sujeitá-lo à realidade do desejo. Diante da afirmação freudiana (FREUD, 1974) de que a educação deveria ser uma “educação para a realidade”, Lajonquière (2006) sustenta que a realidade em questão não é aquela entendida no senso comum, o que apontaria para uma perspectiva adaptativa, mas sim a realidade do desejo.

A partir dessa concepção do ato educativo é que se sustenta que o tratamento de crianças com distúrbios psíquicos possa se valer da educação como forma de enlaçá-las ao campo simbólico apostando na emergência do sujeito do desejo. Assim, retomando a definição apresentada por Kupfer (2000), é importante sublinhar o caráter de “retomada” embutido na Educação Terapêutica, bem como a ideia de sustentação do “mínimo de sujeito” constituído. Assim, a afirmação de que diante de uma criança com transtornos psíquicos graves o tratamento deva assumir o aspecto de uma reeducação não significa uma proposta adaptativa. Por trás dessa ideia de reeducação encontra-se um compromisso ético com o advento do sujeito do desejo, sustentando a premissa de que é preciso dar a essas crianças uma segunda chance. Ou seja, trata-se de uma insistência em educar, sustentando uma aposta de sujeito.

O ato educativo é então entendido como capaz de ter efeitos subjetivantes justamente na medida em que não rechace aquilo que circunscrevemos como função significante, ou seja, aquilo que toda demanda educativa carrega como abertura para uma resposta singular, um deslizamento da significação. Mas é precisamente a partir da conjugação dessa demanda feita pelo endereçamento da palavra do educador à criança que tal função significante pode operar. Pode, mas não necessariamente opera. Não

há garantias de que isso venha a ocorrer, precisamente porque se trata de forças de determinação inconscientes e, portanto, impedidas de serem controladas a partir de métodos e técnicas, quaisquer que sejam eles.

O discurso (psico)pedagógico, ao veicular a crença na possibilidade de controle dos meios e fins da educação, rechaça a função significativa nas entrelinhas da demanda educativa. Faz isso de uma dupla maneira: seja pela via de uma demanda desmedida, rejeitando toda resposta que articule alguma diferença – o que configura precisamente uma resposta de sujeito, pois o sujeito do desejo é pura diferença; seja pela via de uma anulação de toda demanda pela sustentação de uma adequação da ação do educador àquilo que se supõe serem as necessidades mais ou menos especiais da criança tornada um ente natural. Trata-se, nesse caso, da própria renúncia ao ato educativo (LAJON-QUIÈRE, 1999).

No que diz respeito à escolarização de crianças com transtornos psíquicos, por esse caminho anula-se precisamente aquilo que da educação poderia vir a ter efeito terapêutico e que deriva precisamente dos possíveis efeitos subjetivantes decorrentes da demanda educativa na medida em que esta inclua o reconhecimento do desejo que é sua causa. Assim, quando a interlocução do campo terapêutico com o campo escolar ocorre no sentido de uma educação especializada ancorada em um saber médico-psicológico capaz de responder pelas necessidades educativas especiais da criança, corre-se o risco de que o educador renuncie à enunciação de qualquer demanda educativa, fazendo com que a presença da criança na escola seja sem efeitos.

Por outro lado, se a escolarização apresenta impasses importantes, reclama-se aí de alguma intervenção para a qual o acompanhamento da escolarização pode vir a ser um apoio importante. Diversos trabalhos apontam para a importância de que esse seja um trabalho em duas linhas paralelas: uma delas tendo o foco principal na criança e a outra, na escola. Essa dupla atuação é fundamental na medida em que não se trata de assumir o lugar daquele que ajuda a adaptar a criança à escola nem a escola à criança, mas de sustentar, por um lado, os códigos da instituição para a criança e, por outro lado, cavar espaço na instituição para que as respostas singulares daquela criança possam aparecer como modos possíveis de ela estar naquele ambiente.

Entendemos que o que está em questão nessa dupla função diz respeito precisamente à sustentação da tensão entre demanda educativa e resposta singular, tensão que aponta para a operação da função significativa no (des)encontro entre um adulto e uma criança. O que está em questão, portanto, é a insistente falta de proporção entre as gerações das quais os discursos pedagógicos nada querem saber e para as quais os estudos psicanalíticos na educação apontam o caráter estrutural.

A fim de que a escolarização de crianças com entraves estruturais na constituição psíquica tenha efeitos subjetivantes, o dispositivo de acompanhamento da escolarização pode apontar certos deslocamentos na posição discursiva do adulto que

possibilitem uma abertura para a indagação em torno do desejo, “margem de manobra” na qual a criança pode inscrever uma diferença, incluindo-se no laço social numa posição subjetiva singular. Assim, a proposta de acompanhamento da escolarização pautado pelos princípios da Educação Terapêutica, ao contrário de reiterar uma inclusão escolar pautada por um saber médico-psicológico, visa contribuir para balizar a demanda educativa nos casos em que a criança enfrenta especiais entraves a inverter essa demanda como forma de inscrever no laço social uma resposta singular. Contudo, para não ser preso das artimanhas da ilusão naturalista entranhada no discurso (psico)pedagógico hegemônico, é importante que o trabalho de acompanhamento da escolarização esteja sustentado numa verdadeira subversão epistemológica do raciocínio naturalista (LAJONQUIÈRE, 2020) por onde o próprio reconhecimento do caráter estruturalmente desencontrado do encontro educativo é condição de possibilidade da emergência da singularidade.

### **Considerações finais**

A pesquisa que aqui apresenta seus resultados parciais toma como problemática a aproximação entre o campo escolar e o da saúde mental no que tange ao tratamento e à escolarização de crianças que apresentam entraves estruturais em sua constituição psíquica. Considerando as dificuldades que marcam essa aproximação, aposta-se na conformação de um dispositivo de acompanhamento da escolarização que vem se organizando a partir do princípio da Educação Terapêutica, de uma convergência entre o tratar e o educar na clínica do autismo e da psicose infantil.

Diante dos desafios da inclusão escolar permeada pelo discurso (psico)pedagógico e seu rechaço da função significante que marca uma distância estrutural entre a demanda educativa e seus efeitos na forma de uma resposta singular, é importante que o dispositivo de acompanhamento da escolarização sustentada nos princípios da Educação Terapêutica tome distância do dilema entre a adaptação da criança à escola ou da escola à criança. É justamente visando contribuir com a formalização de balizas para um trabalho de acompanhamento de escolarização em que o terapêutico e o escolar possam se encontrar, no sentido da sustentação de uma educação endereçada ao sujeito, que nossa pesquisa segue se debruçando sobre a questão de como atrelar o possível valor terapêutico da inclusão escolar para crianças com transtornos psíquicos às condições de possibilidade de que a demanda educativa tenha efeitos subjetivantes.

### **Referências**

ARENDRT, H. A crise na educação. *In*: ARENDRT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 221-247.

ARRIVÉ, M. **Linguagem e psicanálise**: Linguística e inconsciente: Freud, Saussure, Pichon, Lacan. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

ASSALI, A. *et al.* Grupo ponte: uma ponte entre o tratamento e a escola. *In*: KUPFER, M. C. M.; PINTO, F. S. C. N. (org.). **Lugar de vida, vinte anos depois**: exercícios de educação terapêutica. São Paulo: Escuta: Fapesp, 2010. p. 245-256.

BASTOS, M. **Incidências do educar no tratar**: desafios para a clínica psicanalítica da psicose infantil e do autismo. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DOR, J. **Introdução à leitura de Lacan**: o inconsciente estruturado como uma linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1989.

FREUD, S. O futuro de uma ilusão. *In*: FREUD, S. **Obras psicológicas completas**: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. 21, p. 13-71.

FREUD, S. **A interpretação dos sonhos**. Porto Alegre: L&PM, 2019.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000.

LACAN, J. A instância da letra ou a razão desde Freud. *In*: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 496-533.

LACAN, J. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. *In*: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 238-324.

LACAN, J. **O seminário**: livro 1: os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LAJONQUIÈRE, L. **Figuras do infantil**: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Petrópolis: Vozes, 2010.

LAJONQUIÈRE, L. Freud pensa a educação: Educação, religião e cientificismo. **Educação (São Paulo)**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 16-15, 2006.

LAJONQUIÈRE, L. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

LAJONQUIÈRE, L. Duas notas psicanalíticas sobre as crianças com “necessidades educativas especiais”. **Pro-posições**, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 47-59, 2001. Disponível em: <https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2109/3536-dossie-lajonquiere-rel.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

LAJONQUIÈRE, L. Por uma escola inclusiva ou da necessária subversão do discurso (psico)pedagógico hegemônico. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 19, n. 46, p. 39-64, 2020.

LERNER, A. B. C.; CAITANO, D. S.; CAVALCANTI, I. C. N. Intervenções no escolar: problemáticas da inclusão. *In*: MACHADO, A. M.; LERNER, A. B. C.; FONSECA, P. F. (org.). **Concepções e proposições em psicologia e educação**: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: Blucher, 2017. p. 101-114.

NANCY, J.; LACOUÉ-LABARTE, P. **O título da letra**. São Paulo: Escuta, 1991.

SERENO, D. Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva. **Psyquê**, São Paulo, v.10, n. 18, p. 167-179, 2006. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-11382006000200016](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-11382006000200016). Acesso em: 10 mar. 2021.

SPAGNUOLO, L. Sabe-se sobre a criança? Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 283-298, 2017.

# A internacionalização acadêmica entre Angola e Brasil

Lucilene Soares da Costa

Valdir Heitor Barzotto

## Introdução

Este capítulo origina-se de uma reflexão inicial em torno do tema que constitui a pesquisa de pós-doutorado “A internacionalização acadêmica entre Angola e Brasil”<sup>17</sup>, cujo objetivo central é fazer levantamento, descrição e análise das principais ações desenvolvidas entre Instituições de Ensino Superior (IES) angolanas e brasileiras no último decênio (2010-2020), período em que cresce na universidade brasileira a internacionalização como dimensão de avaliação da qualidade dos programas e pesquisas de pós-graduação no país.

Tal recorte põe em evidência ainda o período em que se deu a abertura dos primeiros programas de pós-graduação em Ciências da Educação em Angola, para os quais a contribuição de docentes e discentes brasileiros em mobilidade ainda precisa ser devidamente auferida.

Segundo Lima e Contel (2009), ainda que haja registros de ações de cooperação internacional no Brasil desde a década de 1930, como o convênio com a França que resultou na criação da Universidade de São Paulo, em 1934, a internacionalização acadêmica brasileira é fenômeno relativamente recente. Pode-se afirmar que o conceito de internacionalização, no modelo que conhecemos atualmente, só ganhou visibilidade e formalização para as IES do país nas últimas décadas, quando se intensificaram os convênios e os acordos de cooperação internacional ao mesmo tempo em que começaram a aparecer referências a esta dimensão em documentos oficiais do governo federal que tratam da pesquisa e da pós-graduação.

Sob a tutela do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência e Tecnologia, respectivamente, os principais órgãos de fomento, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (CNPq), implementaram no período estratégias e políticas de internacionalização acadêmica, assim como coordenaram o processo de concessão de bolsas de estudos, tanto no exterior para brasileiros, quanto no Brasil para estudantes e pesquisadores estrangeiros, nesse segundo caso com a colaboração do Ministério das Relações Exteriores (MRE). A criação em 2011 do Programa Ciências sem Fronteiras pode ser apontada como um marco do processo de internacionalização se considerarmos o número expressivo de beneficiados pelos estágios no exterior e o aporte financeiri-

---

17 Realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) entre fevereiro de 2020 e agosto de 2021.

ro direcionado para a capacitação de quadros qualificados “nas melhores universidades e instituições de pesquisa estrangeiras com vistas a promover a internacionalização da ciência e tecnologia nacional” (BRASIL, 2011, p. 5).

Muito antes disso, há mais de cinco décadas, o governo brasileiro já havia dado início aos esforços para estreitar os laços culturais, científicos e políticos com as nações amigas a partir da concepção de dois programas de mobilidade acadêmica de estudantes de países em desenvolvimento para universidades brasileiras: o Programa de Estudantes – Convênio de Graduação (PEC-G) e o Programa de Estudantes – Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), criados em 1965 e 1981, respectivamente, e coordenados pela Capes e pelo MRE. Por meio desses dois programas, desde então, as IES brasileiras têm recebido alunos de Angola, um dos países integrantes do PEC-G e PG, em nível de graduação e pós-graduação, ainda que caiba aqui registrar a redução significativa do número de bolsas concedidas nos últimos anos.

Paralelamente, na última década, o auxílio na formação de quadros angolanos em nível superior tem se ampliado com a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão por parte de corpo técnico brasileiro também no país africano. Dessa forma, verifica-se um segundo e talvez mais significativo estágio no processo de cooperação com Angola, no qual, após contribuir para a formação de estudantes em IES nacionais, o Brasil tem procurado, por meio de missões científicas periódicas de colaboração e apoio, efetivar sua contribuição na formação de profissionais em atividade e na difusão do conhecimento no eixo sul-sul.

No entanto, segundo Miranda e Stalliviere (2017), o Brasil ainda precisa avançar significativamente no processo, uma vez que não foi construída até o momento uma política pública de internacionalização da educação superior cuja discussão envolvesse atores como o governo federal, as IES e as empresas na proposição de objetivos e metas de médio e longo prazos com vistas a alcançar a necessária transformação econômica e educacional do país. A percepção dos autores é endossada por Saraiva, que afirma que “a política africana do Brasil ainda é tímida na criação de grupos de contato estratégico direto com a África, a envolver não apenas diplomatas e empresários, mas os mais variados setores com experiência local, organizacional e intelectual na África” (SARAIVA, 2015, p. 103).

A ausência de uma política definida também é sentida ao analisarmos o exíguo número de documentos e relatórios que abordam o saldo do processo de internacionalização das últimas décadas. São escassas as fontes que descrevem não apenas em termos numéricos, como também em índices qualitativos, os impactos das ações, mapeando em que campos do conhecimento e regiões do planeta as parcerias estratégicas estão sendo estabelecidas.

Para uma abordagem inicial da questão, merece destaque o relatório “A internacionalização na universidade brasileira: resultados do questionário aplicado pela Ca-

pes” (BRASIL, 2017), que representa um esforço da agência, responsável pela pós-graduação nacional, de aferir o grau de internacionalização das IES brasileiras até 2017. O instrumento principal utilizado pela Capes para a coleta dos dados apresentados no relatório foi um questionário, enviado às instituições com programa de pós-graduação *stricto sensu* do país.

A partir das respostas à sondagem, assim como de outras informações obtidas por meio da plataforma Sucupira – que armazena informações e dados sobre a produção dos programas de pós-graduação –, foi possível diagnosticar a existência no país de dois grupos de IES: um primeiro grupo composto por 198 instituições com baixo índice de internacionalização (grupo 1) e um segundo grupo de 48 instituições em estágio mais avançado de internacionalização (grupo 2).

Os dados obtidos demonstram que a importância da internacionalização como elemento para a melhoria da qualidade da formação universitária e para a difusão da pesquisa acadêmica já foi assimilada pelas IES nacionais, mas ainda não existem, mesmo nas universidades mais avançadas, condições adequadas para atrair recursos humanos estrangeiros como seria desejável. Segundo percepção corrente nos Programas de Pós-Graduação (PPGs) nacionais, identificada pelo relatório Capes, são obstáculos significativos à internacionalização a ausência de páginas da internet dos Programas de Pós-Graduação em idiomas estrangeiros, ou a não previsão em suas instituições de dupla diplomação, dentre outros fatores destacados. Por conseguinte, a modalidade passiva de intercâmbio – envio de brasileiros a IES no exterior – supera acentuadamente a mobilidade ativa – chegada de estrangeiros. (BRASIL, 2017).

O primeiro argumento merece de nossa parte uma reflexão mais demorada. A experiência nos tem revelado que a barreira linguística é um obstáculo apenas parcial às ações de cooperação e mobilidade acadêmica se levarmos em conta que, além de Portugal, cinco nações estrangeiras – Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe – têm o português como língua oficial. Na Europa, continente para onde se destina a maior parte dos brasileiros em mobilidade, muitos países têm universidades que contam com departamentos de ensino de língua portuguesa, razão pela qual estudantes desse continente também se interessam pela mobilidade no Brasil.

Depreende-se assim, nas entrelinhas do relatório Capes, o argumento de que a língua portuguesa é um empecilho à mobilidade internacional e revela um alinhamento dessa agência à visão hegemônica de que seria por meio da língua inglesa que se daria o acesso a um modelo de internacionalização acadêmica de prestígio.

Tal entendimento parece se confirmar quando observamos que, segundo o relatório em análise e dados internos da Capes (BRASIL, 2017), entre os melhores parceiros internacionais, e com os quais o Brasil mais estabeleceu convênios nos últimos anos, predominam instituições de pesquisa e ensino da América do Norte e da Europa, ocupando as primeiras posições Estados Unidos, França, Alemanha, Reino Unido e

Canadá.

A língua e fatores culturais não são mencionados como elementos de influência na escolha dos parceiros prioritários. Assim, Portugal, país que compartilha com o Brasil a língua, traços da formação histórica e composição étnica, só ganha relevo na pesquisa no item *Doutorados plenos no exterior*, enquanto os demais países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) na África e na Ásia não são nominalmente citados no relatório, ainda que 14% das IES brasileiras do agrupamento 1 e 8% das pertencentes ao agrupamento 2 afirmem utilizar o eixo sul-sul como critério de escolha de parceiros internacionais (BRASIL, 2017).

Um aspecto paradoxal da questão é que nas grandes instituições de ensino e pesquisa do Brasil, como a Universidade de São Paulo, e até mesmo em universidades periféricas, o contingente mais expressivo de estrangeiros que se matriculam em cursos de graduação, pós-graduação e extensão é proveniente de países vizinhos da América do Sul, do Caribe ou da África (CABRAL, 2015). Na prática, portanto, tem ocorrido uma internacionalização ativa, silenciosa, com países desse eixo que não tem sido adequadamente considerada e mensurada pelas agências nacionais.

Da mesma forma, registra-se que o relatório da Capes não conseguiu mapear as atividades de pesquisa, extensão e ensino desenvolvidas por docentes e discentes brasileiros realizadas em solo africano na última década. Tratando especificamente das relações entre Angola e Brasil, que nos interessam mais de perto, é possível afirmar que as trocas culturais e simbólicas, que datam de mais de cinco séculos, têm se intensificado nos últimos anos por meio de cooperações científicas e tecnológicas que visam estreitar as relações entre as duas nações, como apontaremos mais à frente.

Esta pesquisa cumpre, portanto, o objetivo de realizar o levantamento, a descrição e a análise das principais ações de cooperação desenvolvidas na última década (2010-2020) entre um grupo de IES angolanas e brasileiras, na área de formação de professores, a fim de avaliar a relevância e o impacto de tais parcerias<sup>18</sup> para o desenvolvimento científico e tecnológico, discutindo em que medida se alcança nesse novo alinhamento uma reconfiguração epistemológica do conhecimento que circula nos dois países.

A proposta se justifica na medida em que se constatou ausência de dados sistemáticos e de bibliografia fundamentada sobre o assunto. Após um período de inúmeras reuniões, eventos *on-line* e realização de entrevistas, pudemos identificar um desejo, por parte dos atores envolvidos nos dois países, de que seja construído um novo modelo de internacionalização acadêmica mais simétrico, de modo que um país não se imponha sobre o outro por meio de seus saberes e convicções, e que possibilite um maior

---

18 Utilizamos aqui “parceria” como forma de denominar uma série de ações de ensino, pesquisa e extensão realizadas em conjunto entre corpo técnico brasileiro e angolano que ora estão amparadas em convênios de cooperação, ora acontecem de forma espontânea sem que exista a formalização do convênio entre IES dos dois países.

equilíbrio na produção acadêmica proveniente de tal cooperação.

## Metodologia

A pesquisa teve inicialmente um caráter bibliográfico e documental ao se debruçar sobre o assunto a partir de relatórios e artigos que trataram, mesmo que tangencialmente, do processo de internacionalização acadêmica entre Angola e Brasil. Embora escassa, a literatura sobre o tema existente foi suficiente para uma abordagem preliminar do assunto. Para um aprofundamento da pesquisa, havíamos previsto a realização de entrevistas presenciais em Angola com interlocutores privilegiados do processo, especificamente discentes de pós-graduação, docentes, gestores e pessoal técnico das IES brasileiras e angolanas que participaram ou acompanharam de perto ações de cooperação acadêmica na última década.

Com a pandemia de covid-19 e a consequente interrupção do tráfego aéreo entre os dois países, foi necessário o cancelamento da viagem e o adiamento ou a transformação em atividade remota de diversas atividades de cooperação e pesquisa em Angola, a serem realizadas em 2020 como parte do pós-doutorado. Dessa forma, acabamos por optar pela coleta de dados por meio de envio por *e-mail* de um questionário semiestruturado para o público-alvo. Esse documento foi elaborado com questões divididas em quatro eixos, a saber: a) formação acadêmica e atuação profissional; b) experiências anteriores de internacionalização; c) participação em missões acadêmicas em Angola e conhecimento sobre o país; e d) cooperação internacional entre IES de Angola e do Brasil.

Consideramos que a pesquisa tem um caráter qualitativo, pois procura entender “a lógica de processos e estruturas sociais, a partir de análises em profundidade de um ou poucos casos particulares” (ALONSO, 2016, p. 8). Nesse sentido, ao lado da consulta a documentos e bibliografia – textos teóricos, artigos publicados em revistas acadêmicas e na imprensa dos dois países –, os questionários serão fonte importante para coleta de dados para mapeamento, análise e interpretação das ações de internacionalização em curso entre os países em foco.

## Desenvolvimento

As ações citadas a seguir constituem exemplos de atividades de internacionalização que têm ocorrido na última década envolvendo Instituições de Ensino Superior brasileiras e angolanas<sup>19</sup>. Uma hipótese é a de que essas iniciativas não têm incidido

---

19 Até o presente estágio da pesquisa identificamos vinte IES brasileiras que realizam atividades de cooperação acadêmica no campo da educação em Angola (USP, UFTM, UFRN, UFPA, UFBA, UFSB, UNICENTRO, UEA, UEMS, UFSC, UERN, UFGD, UFMA, UFAL, UNEB, UTFPR, UNIFESP, UTFPR, UNILAB, UFABC) em quatro instituições daquele país (ESPB, ULAN, UKB e Biblioteca Maria Carolina).

nos dados sobre internacionalização obtidos pelos instrumentos de análise da Capes e do CNPq porque muitas vezes ocorrem sem financiamento das agências de fomento.

Um outro fator a ser considerado é o de que a internacionalização com os países do hemisfério sul e, especificamente, com a África, nem sempre é vista com bons olhos dentro das universidades brasileiras. Prevalece ainda a crença de que a internacionalização desejável é aquela realizada com a Europa Ocidental e a América do Norte, que supostamente teriam algo a ensinar aos brasileiros em função da excelência de boa parte de suas universidades.

No que diz respeito às Ciências Humanas em geral e à Educação em particular, é critério redutor levar em conta apenas o prestígio de determinado país ou instituição para a seleção do campo de internacionalização, tendo em vista que muitas vezes o corpo docente e discente brasileiro se desloca ao exterior apenas para realizar atividades convencionais, pontuais e de curta duração, como participação em eventos, pesquisa bibliográfica, visita técnica etc.

De um lado, há nesse modelo uma percepção de que o sujeito do eixo sul se desloca necessariamente para o norte para aprender com um sistema acadêmico mais avançado do que de seu país de origem, sendo escassas as situações em que poderá de fato participar de ações de elaboração e desenvolvimento de práticas e saberes novos para o campo da educação.

Por outro lado, uma cooperação com países da África pode propiciar oportunidades para uma construção mais equilibrada de trabalho em conjunto, uma vez que o conhecimento e a experiência do ensino superior brasileiro, especialmente na pós-graduação, são tidos como de excelência e valorizados nesses países. Ainda que mais lento, o processo de cooperação com a África pode a longo prazo trazer benefícios mais substantivos à formação e ao desempenho profissional de quadros brasileiros em um contexto globalizado.

Nas próximas páginas descreveremos ações de internacionalização entre as IES no período de 2010 a 2020, que são objeto deste estudo. As atividades relatadas têm continuidade até os dias de hoje, ainda que, como foi mencionado anteriormente, não tenham recebido, com exceção da primeira, apoio das agências de fomento nacionais e, portanto, não estão registrados nos relatórios da Capes e do CNPq, que tratam da internacionalização no país.

### **Principais ações de internacionalização**

Uma das primeiras parcerias na década, no campo da formação de professores, foi estudada por Izar (2016) em sua tese de doutoramento. Nesta pesquisa a autora descreve as etapas do acordo de cooperação assinado entre a Universidade Lueji A'Nkonde (ULAN) e a FEUSP no ano de 2010. Criada em 2009 e situada na província

de Lunda Norte, a ULAN enfrentou como principal obstáculo à sua estruturação a presença de 80% do corpo docente constituído por profissionais apenas com graduação ou especialização (IZAR, 2016). Diante desse diagnóstico, uma das principais ações do convênio com a FEUSP foi a concepção de um Mestrado Interinstitucional (Minter) internacional com o objetivo de capacitar 36 docentes da instituição (IZAR, 2016).

O Minter ULAN/FEUSP obteve financiamento da Capes em sua fase inicial, porém, após cerca de cinco anos de atividades preparatórias tanto na ULAN quanto na FEUSP, o projeto foi interrompido por razões que não foram descritas no trabalho de Izar, em função do momento em que ele foi concluído. Um dos fatores, que veio à tona após 2016, foi a falta de financiamento por parte das agências de fomento. Posteriormente, em 2018, a Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte, vinculada à ULAN, abriria a primeira turma do curso de Mestrado em Educação com a participação de docentes brasileiros que faziam parte do projeto original do Minter.

Outro exemplo de cooperação acadêmica conjunta para favorecer a criação e a consolidação de cursos de pós-graduação em Angola pode ser identificado na cooperação de IES brasileiras com o Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza Sul (ISCED-CS), que fez parte da Universidade Katyavala Bwilla (UKB) até 2020, instituição criada, assim como a ULAN, em 2009 a partir de uma separação da Universidade Agostinho Neto (UAN), até então a única universidade pública de Angola. Segundo relato de Sousa, Sakongo e António (2019), o ISCED-CS tem nos últimos cinco anos construído uma cooperação em conjunto com a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), dentre outras instituições do Brasil, que ajudaram a compor o quadro docente dos três mestrados que o ISCED atualmente oferece.

Como resultado das parcerias, em 2019 ocorreu a IV edição do Seminário Internacional de Formação de Professores Angola/Brasil, que é realizado desde 2016, com exceção de 2020 por conta da pandemia, na cidade do Sumbe, província do Cuanza Sul. Em reuniões paralelas ao IV Seminário, foi formada uma comissão para debater a criação de um doutorado em Ciências da Educação no ISCED-CS, cuja equipe de elaboração e o corpo docente serão compostos por professores angolanos e brasileiros.

Reveste-se igualmente de dimensão inovadora a parceria estabelecida entre docentes da USP e a Fundação Biblioteca Maria Carolina, sediada na cidade do Libolo, na região do Cuanza Sul. Barzotto (2017) destaca a importância da realização nesta localidade, em setembro de 2014, do I Seminário Internacional de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa da Biblioteca Maria Carolina (I SMELP), com o tema: Biblioteca, Leitores e formação de professores. Esse Seminário, derivado de evento similar realizado há quase duas décadas na FEUSP, teve por finalidade divulgar os trabalhos de estudantes de licenciatura e discutir a formação inicial e continuada de professores, entre outros temas correlatos, e serviu, sobretudo, para estreitar o contato

entre a Biblioteca Maria Carolina e universidades brasileiras. Três anos depois, em 2017, ocorreu a segunda edição do evento com o tema: “Leitura e escrita na formação de professores”, que contou com sete oficinas ministradas por docentes e discentes de pós-graduação brasileiras.

São dignas de nota as frequentes vindas ao Brasil de docentes de Angola com o intuito de estreitar relações acadêmicas e firmar convênios de cooperação. Em setembro de 2017, o diretor geral da Escola Superior Pedagógica do Bengo (ESPB) proferiu palestra durante o Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão (ENEPEX) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), em Campo Grande/MS, ocasião em que foi firmado o primeiro protocolo de cooperação entre a UEMS e a ESPB pelos dirigentes máximos das duas instituições.

Desde então a cooperação ensejou atividades em conjunto, como a organização e a execução do I Seminário Metodológico Integrador Angola Brasil (maio de 2018) e a coparticipação na realização da 2ª Conferência Internacional de Extensão Universitária em Angola (maio de 2019), ambos realizados na cidade de Caxito, em Angola. Nesse mesmo período, a UEMS também recebeu por duas vezes representantes da ESPB em seu *campus* para atividades de pesquisa e estágio técnico. Em função da pandemia, foi adiada para 2021 a realização do II Seminário Metodológico Integrador Angola Brasil, inicialmente previsto para maio de 2020. Para manter a proximidade e aprofundar as experiências sobre formação de professores nos dois países, as duas instituições parceiras formaram em 2020 um grupo de estudos com reuniões mensais para preparação do seminário e para a construção de um projeto de pesquisa sobre metodologias integradoras para a formação e a atuação de professores em Angola e Brasil. Nessa fase do projeto se juntaram ao grupo docentes de outras seis instituições brasileiras. O Quadro 1 ilustra essas atividades.

Quadro 1 – Ilustrativo da cooperação Angola Brasil (2010-2020).

<b>Ação</b>	<b>Finalidade</b>	<b>Período</b>	<b>Instituição/ localização</b>	<b>IES brasileiras parceiras</b>
Cooperação para estudo da viabilidade de abertura de Mestrado Interinstitucional (Minter) internacional entre a ULAN e a FEUSP	Capacitar em nível de Mestrado 36 professores da Universidade Lueji A’Nakonde (ULAN) com a parceria de um programa consolidado e tradicional como o da FEUSP.	2010-2016	ULAN / Dundo, Lunda Norte	USP

I e II Seminário Internacional de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa (SMELP)	Divulgar os trabalhos de estudantes de licenciatura e discutir a formação inicial e continuada de professores, entre outros temas.	2014 2017	Fundação Biblioteca Maria Carolina / Libolo, Cuanza Sul	USP, UERN
Seminário Internacional de Formação de Professores Angola/Brasil (I a IV edições até 2019)	Reunir professores universitários, alunos de graduação e pós-graduação, professores do ensino geral, funcionários administrativos e todas as demais pessoas interessadas na temática da formação de professores.	2016-atual	ISCED / Sumbe, Cuanza Sul	USP, UFTM, UFRN, UFPA, UFBA, UFSB, UNICENTRO, UEA, UEMS, UFSC
Mestrado em Ciências da Educação do ISCED-CS	Cooperação técnica para ministração de disciplina e orientação na pós-graduação no Mestrado em Ciências da Educação e Mestrado em Ensino Primário.	2017-atual	ISCED / Sumbe, Cuanza Sul	UFTM, UFBA, UFPA, UEA, UFS, USO, UFRN
Doutorado em Ciências da Educação do ISCED-CS	Cooperação técnica e acadêmica para elaboração de dois projetos de doutorado em Metodologia do ensino primário e Metodologia do ensino pré-escolar e, após a criação dos cursos, ministração de aulas e orientação acadêmica.	2019-2024	ISCED / Sumbe, Cuanza Sul	USP, UFTM, UFRN, UFPA, UFBA, UFSB, UNICENTRO, UEA, UEMS, UERN, UFGD, UFMA, UFAL, UNEB, UTFPR
I Seminário Metodológico Integrador Angola Brasil	Reunir a comunidade universitária e professores do ensino geral da Província do Bengo para debater questões metodológicas sobre o ensino da língua portuguesa, literatura, história, educação especial etc. Foram ministradas oficinas por docentes brasileiros e apresentados projetos de pesquisa e extensão por discentes e docentes da ESPB.	2018	ESPB / Caxito, Bengo	UEMS, UFPA

II Conferência Internacional de Extensão Universitária em Angola	Colaboração na organização da conferência e ministração de oficinas, apresentações em mesas redondas e comunicações e apresentações culturais.	2019	ESPB / Caxito, Bengo	UEMS, UNIFESP, USP, UTFPR
Grupo de estudos para preparação do II Seminário Metodológico Integrador Angola Brasil e da III Conferência Internacional de Extensão Universitária em Angola	Discutir, via remota, questões teórico-metodológicas, pesquisas em desenvolvimento e temas relativos à educação em Angola e Brasil. Além da preparação de dois eventos para o ano de 2021, as reuniões tinham como objetivo a construção de um projeto de pesquisa em conjunto.	2020 2021	ESPB / Caxito, Bengo	UEMS, USP, UFTM, UNILAB, UTFPR, UFBA, UFABC

Fonte: Elaborado pelos autores com base em artigos, tese, questionários e participação direta.

Destaca-se que essas ações descritas têm tido continuidade ao longo da década, a julgar pelo acompanhamento que vimos fazendo e pelas respostas a que tivemos acesso por meio dos questionários e artigos sobre o assunto. Com exceção da primeira ação, que resultou em cooperação para a docência em um mestrado regular da ULAN, e não para construção de um Minter internacional, como havia sido pensado de início, todas mantiveram suas características e objetivos originais, ainda que tenham se ampliado, nesse intervalo de tempo, as formas e os campos de cooperação. Assim, segundo percepção corrente, a presença de docentes e discentes brasileiros em atividades em instituições angolanas, e de angolanos entre nós, tem proporcionado um impacto que pode ser percebido tanto na comunidade universitária como nos professores da região.

Nesse sentido, é preciso ainda investigar de forma mais abrangente e aprofundada tais experiências. Explicitar em que circunstâncias e com quais propósitos as IES brasileiras têm estabelecido contato com instituições de ensino angolanas para ponderar de forma realista os impactos do processo de internacionalização brasileira no hemisfério sul.

### Considerações finais

A presença de equipes brasileiras em Angola desperta interesse junto à comunidade local, a julgar pelo número expressivo de pessoas que têm participado dos seminários de formação de professores no país, que atingem, além da comunidade universitária, professores do ensino geral, docentes de outras instituições superiores,

ex-alunos da universidade, gestores da área da educação, artistas locais etc.

Tal repercussão positiva permite que se adensem algumas reflexões sobre o sentido da internacionalização acadêmica no campo da educação: seria essa modalidade de cooperação, centrada na formação de professores entre nações do eixo sul-sul, de menor importância por não ter como destinos os países do hemisfério norte? Em que medida as diretrizes atuais propostas pelas agências de fomento para a internacionalização são capazes, de fato, de avaliar a relevância e o impacto de ações como a formação continuada de professores em um país como Angola, onde os índices de analfabetismo chegam a 30%? Como construir e legitimar na academia um modelo de cooperação horizontal, assentado em uma perspectiva de desenvolvimento sustentável e solidário?

Nesse sentido, entendemos que a cooperação sul-sul deva necessariamente se distanciar do modelo de internacionalização hegemônico, formulado pelas IES do hemisfério norte, que consiste em muitos casos no mero envio de estudantes para o exterior, internacionalização do currículo e centralidade do inglês como língua do conhecimento (ALTBACH, 2016).

Um importante passo para romper essa lógica nos parece ser a cooperação técnica para a abertura de programas de pós-graduação em território angolano, como tem ocorrido em alguns cursos de mestrado e na elaboração de dois projetos de doutorado no Sumbe, Cuanza Sul, que terão condições de formar mestres e doutores para lecionar e pesquisar no país nas próximas décadas, diminuindo a histórica dependência que a sociedade angolana possui por formação superior no estrangeiro, assim como ajuda a capacitar um contingente nacional para atuar nos programas de pós-graduação do país.

Por fim, ressalte-se que a universidade brasileira tem muito a ganhar com o estreitamento das relações com Angola. Há que se pensar em compartilhar nesses trânsitos um paradigma de cooperação que não seja ditado pelo mercado, mas por boas práticas que a academia do país aprendeu a valorizar, como expansão da rede de ensino gratuita, incentivo à pesquisa em todos os níveis da formação, inserção na comunidade científica internacional preservando as línguas e as culturas locais, políticas de inclusão e igualdade de gênero e, finalmente, a recusa à incorporação acrítica de conhecimento produzido no exterior, desconectados com a realidade sociocultural e educacional de cada país.

## Referências

ALONSO, A. Métodos qualitativos de pesquisa: uma introdução. *In*: CEBRAP; SESC SÃO PAULO. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**: bloco qualitativo. São Paulo: CEBRAP: SESC São Paulo, 2016. p. 8-23.

ALTBACH, P. **Global perspectives on higher education**. Baltimore: Johns Ho-

pkins University Press, 2016.

ALTBACH, P.; KNIGHT, J. The internationalization of higher education: motivations and realities. **Journal of Studies in International Education**, Thousand Oaks, v. 11, n. 3-4, p. 290-305, 2007.

BARBOSA, M.; BATISTA, A.; SOUSA, L. Apresentação: Educação, diversidade cultural e linguística: debates sobre questões de Angola e do Brasil. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 9, n. 1, p. 7-23, 2019.

BARZOTTO, V. Bibliotecas, formação de leitores e preservação da cultura. *In*: REZENDE, N.; ALFREDO, M.; BARZOTTO, V. (org.). **Bibliotecas, leitores e formação de professores**. São Paulo: Humanitas: Fundação Maria Carolina, 2017. p. 11-18.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Ciência sem Fronteiras**: um programa especial de mobilidade internacional em ciência, tecnologia e inovação. Brasília, DF: Capes: CNPq, 2011a. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **A internacionalização na universidade brasileira**: resultados do questionário aplicado pela CAPES. Brasília, DF: Capes, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/a-internacionalizacao-nas-ies-brasileiras-pdf>. Acesso em: 4 nov. 2019.

CABRAL, F. **Os estudantes africanos nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras**: o Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G). 2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

IZAR, J. G. **O ensino superior em Angola e no Brasil**: a cooperação acadêmica entre a Universidade Lueji A’Nkondi (ULAN) e a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

LIMA, M.; CONTEL, F. Períodos e motivações da internacionalização da Educação Superior Brasileira. *In*: COLLOQUE DE L’IFBAE, 5., 2009, Grenoble. **Annales** [...]. Grenoble: IFBAE, 2009. p. 1-17.

MIRANDA, J. A.; STALLIVIERE, L. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. **Avaliação**, Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 589-613, 2017.

REZENDE, N.; ALFREDO, M.; BARZOTTO, V. (org.). **Bibliotecas, leitores e formação de professores**. São Paulo: Humanitas: Fundação Maria Carolina, 2017.

SARAIVA, J. F. **A África no século XXI**: um ensaio acadêmico. Brasília, DF: Funda-

ção Alexandre de Gusmão, 2015.

SOUSA, L.; SAKONGO, A.; ANTÓNIO, M. As ações desenvolvidas pelo Instituto Superior de Educação do Cuanza Sul (ISCED CS) em conjunto com as universidades brasileiras parceiras. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 9, n. 1, p. 24-33, 2019.



**PROJETO GRÁFICO**

## Sobre o projeto gráfico deste e-book

O projeto gráfico do *e-book* foi pensado e sistematizado por Danilo Pereira da Silva Fabíola Alice dos Anjos Durães e José Jackson Reis dos Santos.

As fotografias das páginas 22, 87 e 109 foram produzidas para o estágio pós-doutoral de José Jackson Reis dos Santos, no contexto do processo criativo intitulado “*Peles que me habitam...*”, cuja autoria é de Najara Ribeiro Pessoa Arruda. O título e as fotografias foram inspirados em Pedro Almodóvar, no filme “*A Pele Que Habito*”. Vestido com uma segunda pele, o pós-doutorando apresenta desafios sociais do contexto contemporâneo, especialmente temas de repercussão nacional e internacional, entre eles, a Covid-19; temas estes que impactaram, diretamente, o seu cotidiano de vida-pesquisa no pós-doutorado, no período de fevereiro de 2020 a dezembro de 2021.

Atravessam seu corpo-ser-no-mundo sentidos e sensações diversas que envolvem indignação(ões), resistência(s), (re)existências, luta(s), esperança(s). As palavras fixadas no seu corpo-ser-no-mundo são como peles diversas que se misturam com o ser-Jackson. Marcas desse tempo no qual vivemos com forte presença de discursos autoritários e negacionistas em relação à pandemia da Covid-19 e a diversas outras temáticas (meio ambiente, cultura, arte, educação, povos indígenas, gênero, sexualidades etc.).

Fazendo relação com o tema da sua pesquisa, “*Contribuições africanas na obra de Paulo Freire*”, o processo criativo socializa nomes de países africanos visitados por Paulo Freire, no período em que se encontrava exilado e atuava no Conselho Mundial das Igrejas. Além da identificação dos países, são socializadas informações sobre a Covid-19, sobre os autores lidos e citados por Paulo Freire em suas obras, acrescido de reportagens, disponibilizadas pela “Mídia Ninja” no *Instagram* como temáticas e matérias que impactaram (e impactam) o cotidiano de estudos e pesquisas no pós-doutorado. A referência à África diz respeito, ainda, à invisibilidade, ao silenciamento atribuído a este continente no tocante à pandemia (O que sabemos sobre a África em relação à pandemia da Covid-19?).

Najara Ribeiro Pessoa Arruda, artista residente na cidade de Vitória da Conquista, Bahia, foi a fotógrafa convidada para esse momento de criação artística. No total, foram produzidos 91 registros. Os que são apresentados neste *e-book* representam um convite para aberturas outras nos processos de reconhecimento de nossos corpos no mundo marcados pelo contexto contemporâneo. Que corpos nos habitam nesse tempo de pandemia no contexto do pós-doutorado?

As fotografias das páginas 1, 2, 8, 56, 135 e 137 foram produzidas, também, para o estágio pós-doutoral de José Jackson Reis dos Santos, mais especificamente para socialização durante o encontro com pós-doutorandos/as intitulado “*Caminhos, corpos, percepções...*”, realizado no dia 19 de março de 2021, sob responsabilidade de Maria Lúcia Wochler Pelaes, Paulina Maria Caon, José Jackson Reis dos Santos e Valdir Heitor Barzotto (Coordenação Geral - FEUSP). A autoria das fotografias é de Arthur Fabiano Pereira Pires.

Homenageando as vítimas da Covid-19, na manhã de sexta-feira, do dia 19 de março de 2021, para finalizar o encontro “*Caminhos, corpos, percepções...*”, José Jackson socializou sua caminhada realizada com o fotógrafo Arthur Fabiano Pereira Pires, no bairro Candeias, na cidade de Vitória da Conquista, Bahia. José Jackson fez uma releitura do caminho que percorria (todos os dias) para tomar “banho de sol”, homenageando todas as vítimas da Covid-19. Pelo caminho, deixou orações e rosas (60, no total). Partindo do apartamento, saiu descalço, com roupa branca, na companhia do fotógrafo. Caminharam e conversaram durante duas horas (não se conheciam até aquele momento). As fotografias, aqui socializadas, são um convite à vida, à arte, à cultura e contra toda forma de negação da ciência. Maria Bethânia, Frei Betto, Conceição Evaristo, Sebastião Salgado, Aílton Krenak (e outrxs) foram algumas de suas inspirações.

A person wearing a white long-sleeved shirt is sitting on a grassy hill. They are holding a bouquet of red roses in their left hand and have their right hand extended towards a single red rose that is floating in the air. The background shows a city skyline with various buildings under a soft, hazy sky. The overall mood is romantic and serene.

# **SOBRE OS AUTORES**

### **Anete Abramowicz**

Possui doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1998). Em 2010 concluiu um estágio de pós-doutoramento no CERLIS (Centre de Recherche Sur Les Liens Sociaux) na Universidade Paris. Professora Titular da FEUSP. Tem experiência na Educação para a infância, atuando nos seguintes temas: criança e infância, sociologia da infância, diferenças, relações raciais, etárias e de gênero.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2502752385941894>;

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4714-3602>;

Contato: [aneteabramo@gmail.com](mailto:aneteabramo@gmail.com).

### **Cássia Geciauskas Sofiato**

Pedagoga, docente e pesquisadora do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (PPGE-FEUSP). Possui mestrado e doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pós-doutorado pela Universidade do Porto. Temas de pesquisa, docência e orientação de trabalhos acadêmicos: Educação de Surdos, História da Educação de Surdos e Educação Especial.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8782120833195193>;

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5291-9658>;

Contato: [cassiasofiato@usp.br](mailto:cassiasofiato@usp.br).

### **Carlota Boto**

Professora titular da FEUSP, onde leciona Filosofia da Educação. Bolsista produtividade PQ 1D do CNPq. Integra o conjunto de pesquisadores principais do Projeto Fapesp “Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação”. Formou-se na USP, em Pedagogia e em História. É mestre em História e Filosofia da Educação pela FEUSP, doutora em História Social pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (FFLCH/USP) e livre-docente em Filosofia da Educação pela FEUSP.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2170526237232776> ;

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7389-2391>;

Contato: [reisboto@usp.br](mailto:reisboto@usp.br).

### **Cristina Teodoro**

Possui doutorado em Psicologia da Educação pela PUC/SP. Estágio de pós-doutoramento em infância e diferença pela FEUSP. Professora Adjunta Efetiva da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Tem experiência e interesse nos seguintes temas: relações étnico-raciais; diferença, infância; criança; Educação Infantil e Sociologia da Infância. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação, Infância e Diferença em Processos Pós-coloniais (GEIDPP).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5964022546771095>;  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2935-1085>;  
Contato: [cristina.teodoro@unilab.edu.br](mailto:cristina.teodoro@unilab.edu.br).

### **Diego dos Santos Reis**

Professor Adjunto do Departamento de Fundamentação da Educação da Universidade Federal da Paraíba e do Programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da Universidade de São Paulo. Pós-doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Doutor, Mestre e Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenador do Travessias - Grupo de Pesquisa em Filosofia, Educação e Decolonialidade (UFPB/CNPq). Atua principalmente nas áreas de Filosofia e Educação, com ênfase na educação das relações étnico-raciais e no ensino de filosofia.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4681354757357359>;  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6977-7166>;  
Contato: [diegoreis.br@gmail.com](mailto:diegoreis.br@gmail.com).

### **Elio Carlos Ricardo**

Professor da FEUSP desde 2008. Coordenador do Centro de Estudos de Ciência, Tecnologia, Sociedade e Inovação. Licenciado em Física, Mestre em Ensino de Ciências, Mestre em Cultura Científica e Inovação, Doutor em Educação Científica e Tecnológica, Livre-Docente em Ensino de Ciências e Matemática, com Pós-doutorado (bolsa CAPES) na Universidade Paris 7 e Pós-doutorado (Bolsa de Pesquisa no Exterior - FAPESP) na Universidade de Salamanca.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8168423053411248>;  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7353-3735>;  
Contato: [elioricardo@usp.br](mailto:elioricardo@usp.br).

### **Fabiola Alice dos Anjos Durães**

Doutoranda e Mestra em Educação; Bacharela e Licenciada em Geografia, todos pela USP. Representante Discente da Pós-Graduação na Comissão de Pesquisa (CPq) e na Comissão de Pós-Graduação (CPG) da FEUSP. Desenvolve trabalhos nas áreas de Ensino de Geografia, Formação Docente, Práticas Pedagógicas, Relações Étnico-raciais, Museologia, Educação Patrimonial, Produção de Conteúdos Audiovisuais, e Divulgação Científica.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4303518384078888>;  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9949-5079>;  
Contato: [fabiola.duraes@usp.br](mailto:fabiola.duraes@usp.br).

### **Fabricia Carla Viviani**

Pós-doutora em Educação pela USP. Doutora e Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), campus Ponta Porã. Membro do grupo de pesquisa “Crianças, práticas urbanas, gênero e imagens”, vinculado à FEUSP. Desenvolve trabalhos e pesquisas acadêmicas no campo de gênero e movimentos sociais e gênero e educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5015093424728336>;

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1626-6236>;

Contato: [fabriviviani@gmail.com](mailto:fabriviviani@gmail.com).

### **Joaquim Melro**

Docente na Escola Artística António Arroio, em Lisboa, pesquisador e diretor do Centro de Formação de Escolas António Sérgio, Lisboa. Mestre e doutor pela Universidade de Lisboa. Temas de pesquisa, docência e orientação de trabalhos acadêmicos: Filosofia, Educação Inclusiva, Educação de Surdos, Educação de Adultos, Construções Identitárias.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0459948852555687>;

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9988-1578>;

Contato: [joaquimmelro@gmail.com](mailto:joaquimmelro@gmail.com).

### **José Jackson Reis dos Santos**

Pós-doutor pela FEUSP. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) com estágio doutoral na Universidade de Lisboa (UL-PT). Docente da Universidade Estadual do Sudeste da Bahia (UESB). Coordenador do Grupo Colabor(Ação): Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas/UESB/CNPq. Atua nas Áreas de Gestão da Educação Básica, Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e Estudos sobre o Pensamento de Paulo Freire.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5204751662721268>;

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9575-2683>;

Contato: [jackson.santos@uesb.edu.br](mailto:jackson.santos@uesb.edu.br).

### **Julia Maria Borges Anacleto**

Doutora e Mestre em Educação pela FEUSP. Graduada em Ciências Sociais pela FFLCH-USP e em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano. Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância (LEPSI) e das redes de pesquisa INFEIES (Red Interuniversitaria de Estudos interdisciplinarios de infancia e instituciones - América Latina) e RUEPSY (Rede Interuniversitária de

Estudos de Psicanálise na Educação - Europa e América Latina). Desenvolve trabalhos e pesquisas acadêmicas no campo de intersecção entre a psicanálise e a educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0902797419610829>;

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2969-5286>;

Contato: [julia.anacleto@usp.br](mailto:julia.anacleto@usp.br).

### **Leandro Lanjonquière**

Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Diretor de Pesquisas junto à École Doctorale Pratiques et Théories du Sens da Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis. Membro fundador do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância (LEPSI) e das redes de pesquisadores INFEIES (Red Interuniversitaria de Estudos interdisciplinarios en infancia e instituciones - América Latina) e RUEPSY (Rede Interuniversitária de Estudos de Psicanálise na Educação - Europa e América Latina). Bolsista de Produtividade do CNPq. Membro de Analyse Freudienne (Paris). Autor de numerosas publicações no campo dos estudos psicanalíticos sobre a educação e a infância.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1302777252317171>;

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2969-5286>;

Contato: [ldelajon@usp.br](mailto:ldelajon@usp.br).

### **Lígia Cardoso Carlos**

Licenciada em Ciências Sociais e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Espaços Sociais e Formação de Professores (GESFOP). Possui pesquisa nas áreas de Formação inicial e continuada de professores e Anos Iniciais da escolarização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6058487579514784>;

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6106-4150>;

Contato: [li.gi.c@hotmail.com](mailto:li.gi.c@hotmail.com).

### **Lucilene Soares da Costa**

É graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), mestre e doutora em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela USP. Desde 2003 atua como docente na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), nos cursos de graduação em Letras e, a partir de 2012, no Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC). Tem como interesse principal de pesquisa as relações entre literatura e sociedade nos sistemas linguísticos e literários de língua oficial portuguesa,

especialmente Angola, Brasil e Portugal. Tem desenvolvido pesquisas e orientado trabalhos sobre Leitura, Literatura infantil, Literatura e outros códigos estéticos, Cultura e Educação dos países citados.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2341466891667780>;

Contato: [brise1990@yahoo.com.br](mailto:brise1990@yahoo.com.br).

### **Martha Marandino**

Livre-Docente e Doutora em Educação pela USP. Professora Associada na FEUSP. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq e líder do Grupo de Estudo de Pesquisa em Educação Não Formal e Divulgação da Ciência (GEENF). Desenvolve pesquisas sobre temas como ensino de ciências, ensino de biologia, divulgação científica e educação em museus.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6348933324505069>;

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9175-012X>;

Contato: [marmaran@usp.br](mailto:marmaran@usp.br).

### **Paulina Maria Caon**

Formada em Artes Cênicas pela ECA-USP, com mestrado e doutorado na mesma instituição. Pós-doutorado em Educação na FEUSP, com estágio na Universidade de Roma Três. Professora no Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) desde 2010. Áreas de atuação e investigação: interfaces dos estudos em Artes Cênicas, abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes, pedagogias do teatro e práticas da cena expandida, estudos em corporalidade.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4440863322840233>;

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3317-3496>;

Contato: [paulina.caon@ufu.br](mailto:paulina.caon@ufu.br).

### **Pedro Donizete Colombo Junior**

Pós-doutor em Educação e Doutor em Ensino de Física, ambos pela USP. Professor na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Ensino de Ciências (GENEC). Desenvolve pesquisas nas áreas de educação não formal, ensino de ciências e divulgação científica. Dedicase também a pesquisas na área de formação de professores.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7794002724280806>;

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3324-5859>;

Contato: [pedro.colombo@uftm.edu.br](mailto:pedro.colombo@uftm.edu.br).

### **Rogério de Almeida**

Professor Associado da FEUSP. Coordena o Lab\_Arte (Laboratório Experimental de Arte-Educação & Cultura). É Editor Colaborador da Revista Machado de Assis em Linha. Bacharel em Letras (1997), Doutor em Educação (2005) e Livre-Docente em Cultura e Educação, todos pela USP. Pós-doutoramento na Universidade do Minho (2016).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9177825353868183>;  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6720-1099>;  
Contato: [rogerioa@usp.br](mailto:rogerioa@usp.br).

### **Sônia Maria Portella Kruppa**

Pós-doutora pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP), Portugal. Doutora em Educação pela FEUSP e Docente da mesma unidade. Coordenadora do Núcleo de Avaliação Institucional da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (NAI-FEUSP). Tem experiência de pesquisa na área de Educação e Trabalho, atuando principalmente nos seguintes temas: Estado, Políticas Públicas, Planejamento e Avaliação, Organismos Multilaterais de Cooperação, Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos, Economia Solidária, Pensamento de Paulo Freire.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1806242297161092>;  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6195-3436>;  
Contato: [skruppa@usp.br](mailto:skruppa@usp.br).

### **Sônia Maria Vanzella Castellar**

Professora titular da FEUSP. Formada em Geografia, com mestrado em Didática e doutorado em Geografia pela USP. Lidera o Grupo de Estudo e Pesquisa em Didática da Geografia e Práticas Interdisciplinares (GEPED). Possui pesquisa nas áreas de Formação de Professores, Educação Geográfica, Cartografia para Crianças e Escolares, Pensamento Espacial e Didática da Geografia.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3256062140638510>;  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6071-748X>;  
Contato: [smvc@usp.br](mailto:smvc@usp.br).

### **Tiago Almeida**

Psicólogo, Doutor em Psicologia da Educação pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), Portugal. Pós-doutorando em Educação pela FEUSP. Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do IPL e Investigador Integrado do Centro de Investigação em Educação (CIE-ISPA) e colaborador do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais do Instituto Politécnico de Lisboa (CIED-IPL). Na Escola Superior de Educação de Lisboa, é membro da comissão de coordenação das Pós-Graduações

em Educação em Creche e em Pedagogia Inclusiva. No CIED-IPL, coordena a Linha de Investigação em Educação e Desenvolvimento. Como interesses de pesquisa, estuda o lugar ocupado pelos discursos e práticas educativas dirigidas à educação de infância em diferentes períodos sócio-históricos estabelecendo um diálogo entre filosofia, história, educação e psicologia para entender os dispositivos que delimitam “modos de ser criança”.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3787552958045013>;

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3557-0623>;

Contato: [tiagoa@eselx.ipl.pt](mailto:tiagoa@eselx.ipl.pt).

### **Valdir Heitor Barzotto**

Professor Titular da FEUSP. Pós-doutorado pela Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis (2010). Mestre e Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua nos cursos de Letras e Pedagogia e nos programas de Pós-graduação em Educação na FEUSP e em Filologia e Língua Portuguesa, no DLCV/FFLCH/USP. Co-coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP). Foi presidente da Comissão de Pesquisa e da Comissão de Cooperação Nacional e Internacional da FEUSP.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9127475410589664>;

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1564-9550>;

Contato: [barzotto@usp.br](mailto:barzotto@usp.br).

### **Vinicius Catão**

Graduado em Química (Licenciatura), pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2004), especialista em Educação Inclusiva, pela Escola de Governo da Fundação João Pinheiro (2007), mestre em Educação (Ensino de Ciências) pela Faculdade de Educação da UFMG (2007) e doutor em Educação pela mesma instituição (2014). Realizou estágio de pós-doutorado na FEUSP, em parceria com o Centro de Formação de Escolas António Sérgio (Portugal), no período de 2020-2021. Professor Associado da Universidade Federal de Viçosa (MG). Temas de pesquisa, docência e orientação de trabalhos acadêmicos: Educação sociocientífica, Espaços não formais, Formação Docente, Inclusão Educacional, Diversidade na Escola e Educação de Surdos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2185333448062588>;

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4591-9275>;

Contato: [vcasouza@ufv.br](mailto:vcasouza@ufv.br).