Lana Lisiêr de Lima Palmeira
Walter Matias Lima
Organizadores

Epistemologias da Diferença

educação, subjetividades e práticas de resistência

problematizando processos educativos e subjetividades



Pedro & João editores

Epistemologias da Diferença: educação, subjetividades e práticas de resistência:

problematizando processos educativos e subjetividades

Pedro & João
editores

Lana Lisiêr de Lima Palmeira
Walter Matias Lima
(Organização)

Epistemologias da Diferença: educação, subjetividades e práticas de resistência:

problematizando processos educativos e subjetividades

Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Lana Lisiêr de Lima Palmeira; Walter Matias Lima [Orgs.]

Epistemologias da Diferença: educação, subjetividades e práticas de resistência: problematizando processos educativos e subjetividades. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 272p. 16 x23 cm.

ISBN: 978-65-265-3345-1 [Digital]

1. Diferenças. 2. Educação. 3. Subjetividades. 4. Resistência. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editor: Valdemir Miotello
Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2026

Apresentação

Pensar a educação contemporânea exige interrogar não apenas os conhecimentos que circulam nos espaços formativos, mas também os processos históricos, políticos e epistemológicos que definem quais saberes são legitimados, quais sujeitos são reconhecidos e quais experiências permanecem à margem das instituições educativas. Em sociedades atravessadas por profundas desigualdades, a produção do conhecimento não pode ser dissociada das relações de poder, das disputas por reconhecimento e das condições concretas que possibilitam ou restringem a participação dos sujeitos na vida social.

É nesse horizonte de inquietações que se insere a presente coletânea, construída a partir das reflexões e investigações desenvolvidas no âmbito da disciplina Epistemologias, Subjetividades, Inclusão e Diferenças/Diversidades, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). A experiência formativa, compartilhada por pesquisadores, pesquisadoras e docentes, constituiu um espaço de interlocução entre diferentes referenciais teóricos, percursos investigativos e experiências educativas, cujas aproximações e tensões evidenciaram a pertinência de reunir essas produções em uma obra coletiva.

Mais do que registrar os resultados de um percurso acadêmico, esta publicação nasce do reconhecimento de que as questões discutidas ultrapassam os limites de uma disciplina e se projetam sobre desafios fundamentais da educação brasileira. Afinal, quem possui autoridade para produzir conhecimento? Quais racionalidades orientam a organização das instituições educativas? De que maneira currículos, políticas e práticas pedagógicas participam da constituição das subjetividades? Como as diferenças são reconhecidas, administradas ou

silenciadas nos processos formativos? E em que condições a educação pode contribuir para a superação das desigualdades e para a construção de experiências mais democráticas de existência?

Essas indagações atravessam os capítulos aqui reunidos, o que faz com que a pluralidade constitua, nesse sentido, uma das características fundamentais da obra. Não se pretende estabelecer uma interpretação homogênea dos fenômenos educacionais, nem sequer reduzir a complexidade das experiências investigadas a uma única matriz explicativa. Ao contrário, reconhece-se que o diálogo entre diferentes tradições de pensamento amplia as possibilidades de compreender a educação como campo de disputas, produção de sentidos e transformação social.

A noção de inclusão que percorre esta coletânea também ultrapassa sua compreensão estritamente institucional ou normativa. Embora a garantia do acesso aos espaços educativos represente uma conquista indispensável, ela não assegura, por si só, o reconhecimento das diferenças, a participação efetiva ou a construção de vínculos de pertencimento. Incluir implica problematizar as estruturas que produzem exclusões, questionar os critérios de normalidade e legitimidade e reconhecer os sujeitos como participantes ativos da produção do conhecimento e da vida coletiva. Nessa perspectiva, as diferenças relacionadas ao gênero, à sexualidade, à raça, à classe social, à deficiência, à linguagem e ao território não aparecem como características isoladas dos indivíduos, mas como dimensões constitutivas de experiências historicamente situadas, atravessadas por relações de poder e por possibilidades de resistência.

A obra encontra-se organizada em quatro partes, concebidas como eixos de interlocução que, embora preservem suas especificidades, estabelecem conexões entre si.

A primeira parte, “Epistemologias, racionalidades e formação humana” , reúne investigações que interrogam os fundamentos da educação e os processos de constituição dos sujeitos. A reflexão sobre a escola republicana, desenvolvida em

diálogo com o pensamento de Jean-Jacques Rousseau, problematiza as tensões entre formação humana, liberdade e racionalidade neoliberal. Em outra perspectiva filosófica, o corpo é compreendido como campo de potência, experimentação e resistência diante dos dispositivos de poder que atravessam a instituição escolar. O eixo se completa com a análise da trajetória de uma jovem mulher autista, cujas experiências entre a Educação Básica e a universidade evidenciam a importância do reconhecimento, do pertencimento e das relações educativas na produção das subjetividades. Em conjunto, os capítulos convidam a compreender a formação humana como processo complexo, situado e irredutível à mera aquisição de competências ou à adaptação a expectativas institucionais.

A segunda parte, "Currículo, justiça e reconhecimento", desloca a discussão para os mecanismos por meio dos quais determinados conhecimentos, identidades e experiências conquistam ou deixam de conquistar legitimidade nos espaços formativos. O apagamento das identidades trans nos currículos da formação docente evidencia que as disputas curriculares também dizem respeito ao reconhecimento dos sujeitos como produtores de conhecimento. A análise da BNCC Computação, orientada pela perspectiva da justiça curricular, demonstra que a universalização de conhecimentos não pode ser dissociada das condições materiais, institucionais e pedagógicas necessárias à sua efetivação. Por sua vez, o estudo sobre o nome social nas universidades federais nordestinas problematiza o reconhecimento como dimensão política e simbólica, capaz de produzir efeitos sobre a visibilidade, o pertencimento e a participação dos sujeitos. Os trabalhos evidenciam que a justiça educacional exige enfrentar tanto as desigualdades de acesso aos conhecimentos quanto os mecanismos que hierarquizam identidades e experiências.

A terceira parte, "Inclusão, diferenças e práticas pedagógicas", aproxima as discussões epistemológicas das relações concretas que constituem o cotidiano educativo. As

contribuições psicoafetivas e pedagógicas para a inclusão permitem compreender a importância do acolhimento, do diálogo e das condições relacionais necessárias à aprendizagem e ao desenvolvimento humano. A experiência de um estudante surdo que assume o protagonismo do ensino de Libras em uma escola pública alagoana introduz um deslocamento especialmente significativo: aquele que tradicionalmente ocupa a posição de destinatário das práticas inclusivas passa a ser reconhecido como sujeito que ensina, produz e compartilha conhecimentos. Complementarmente, a abordagem interseccional das experiências familiares de estudantes com deficiência demonstra que os processos de inclusão são atravessados por desigualdades que não podem ser compreendidas de maneira isolada. Os capítulos dialogam ao evidenciar que a inclusão demanda transformações nas relações pedagógicas, nas formas de reconhecimento e nas condições de participação dos sujeitos.

A quarta parte, "Cultura, gênero e territórios de resistência", amplia o campo de reflexão para experiências e espaços que ultrapassam os limites institucionais da escola. A análise das racionalidades presentes na narrativa cinematográfica de "Que Horas Ela Volta?" permite problematizar as hierarquias de gênero, raça e classe reproduzidas e tensionadas pelas representações culturais. Em outra dimensão, o estudo sobre as lideranças femininas na Ocupação Tereza de Benguela, em Maceió, evidencia como práticas de cuidado, solidariedade, organização comunitária e educação infantil se articulam às lutas por moradia, dignidade e reconhecimento. Os dois capítulos demonstram, por caminhos distintos, que os processos educativos também se constituem nas experiências culturais, nas relações comunitárias e nas práticas coletivas de resistência.

Ao percorrer esses quatro eixos, o leitor encontrará diferentes modos de investigar uma preocupação compartilhada: a necessidade de compreender criticamente os processos pelos quais a educação participa da produção de sujeitos, conhecimentos, desigualdades e possibilidades de emancipação.

A relação entre epistemologias, subjetividades, currículos, inclusão e práticas de resistência evidencia que a educação é um campo atravessado por disputas políticas, culturais e sociais. Longe de serem neutras, as instituições educativas selecionam conhecimentos, legitimam perspectivas e influenciam a construção de identidades e pertencimentos. Por isso, promover uma educação democrática exige analisar criticamente quais saberes são valorizados, quais sujeitos encontram reconhecimento e quais barreiras limitam sua participação. A inclusão, nessa perspectiva, não se restringe ao acesso aos espaços educativos, mas envolve condições de permanência, aprendizagem e atuação efetiva, considerando a diversidade de experiências e necessidades. Tanto nas instituições quanto em iniciativas comunitárias e outros contextos formativos, práticas de resistência podem questionar hierarquias, enfrentar processos de exclusão e abrir caminhos para a construção coletiva do conhecimento. Reconhecer esse potencial implica fortalecer currículos plurais, relações pedagógicas dialógicas e ações comprometidas com a justiça social, ampliando as possibilidades de participação democrática e transformação da realidade.

A contribuição desta coletânea está na disposição de aprofundar questões fundamentais da educação contemporânea, preservando a complexidade dos fenômenos analisados. Sem pretender oferecer respostas definitivas, os trabalhos reunidos apresentam referenciais teóricos, análises e experiências que ampliam o debate acadêmico e favorecem a construção de perspectivas críticas. Nesse sentido, a obra reafirma o compromisso com a dignidade humana, a práxis educacional e o reconhecimento das diferenças, oferecendo subsídios para compreender os desafios do campo educacional e orientar práticas sensíveis à diversidade de sujeitos e contextos.

Desejamos que esta publicação encontre seus leitores não apenas como um conjunto de estudos sobre a educação, mas como um convite ao exercício permanente da crítica, à abertura diante de outros modos de conhecer e à responsabilidade ética e política de construir

processos educativos nos quais a diferença não constitua motivo de silenciamento ou exclusão, mas possibilidade de produção de conhecimentos, reconhecimento e transformação social.

Maceió, outubro de 2026.

Lana Lisiêr de Lima Palmeira
Walter Matias Lima
- Organizadores -

SUMÁRIO

Parte I - ***Epistemologias, racionalidades e formação humana***

ESCOLA REPUBLICANA E CRISE DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: UMA LEITURA ROUSSEAUNIANA ... 17
André Gustavo Mendes da Silva Lôbo Freire

O QUE PODE UM CORPO NA EDUCAÇÃO? CONATUS, CORPO SEM ÓRGÃOS E RESISTÊNCIAS AOS DIAGRAMAS DE PODER 51
Elle Rocha de Melo
Walter Matias Lima

DA EDUCAÇÃO BÁSICA À UNIVERSIDADE: PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DE UMA JOVEM MULHER AUTISTA . 67
Aline Monique Oliveira da Silva Farias
Lucienne Virgínia Rocha
Maria Dolores Fortes Alves

Parte II - ***Currículo, justiça e reconhecimento***

A RACIONALIDADE NEOLIBERAL E O APAGAMENTO DAS IDENTIDADES TRANS NOS CURRÍCULOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: CURRÍCULO, RECONHECIMENTO E JUSTIÇA CURRICULAR 95
Thomas Noah Tysaj
Lana Lisiêr de Lima Palmeira

JUSTIÇA CURRICULAR E INCLUSÃO NA BNCC COMPUTAÇÃO: UMA ANÁLISE TEÓRICO-DOCUMENTAL DA FORMAÇÃO DOCENTE E DAS CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA À LUZ DE RAWLS 125
Rute Oliveira Cintra
Maria Aparecida Pereira Viana

O NOME SOCIAL COMO DISPOSITIVO POLÍTICO-SIMBÓLICO: RECONHECIMENTO, ARTE E INCLUSÃO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS NORDESTINAS 145
Matheus de Moura Ferreira
Lana Lisiêr de Lima Palmeira
Walter Mathias de Lima

Parte III - ***Inclusão, diferenças e práticas pedagógicas***

TECENDO HORIZONTES DA INCLUSÃO: CONTRIBUIÇÕES EDUCACIONAIS E PSICOAFETIVAS 169
Mércia Krislany Bandeira Félix
Rayara de Carvalho Alves
Anderson de Alencar Menezes

LIBRAS NA SALA DE AULA: DESLOCAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS PRODUZIDOS PELA EXPERIÊNCIA COM UM ESTUDANTE SURDO ALAGOANO 183
Aldinélia Melo Santos Barbosa
Maria Dolores Fortes Alves

QUANDO AS DESIGUALDADES SE CRUZAM: INTERSECCIONALIDADE E PRECONCEITO NAS FAMÍLIAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA 199
Lucienne Virginia Rocha

Parte IV - ***Cultura, gênero e territórios de resistência***

RACIONALIDADES EM UMA NARRATIVA CINEMATOGRÁFICA E AS TENSÕES ENTRE GÊNERO, CLASSE E RAÇA 225
Alícia de Araújo Silva
Karina da Silva Figueiredo

LIDERANÇAS FEMININAS, VULNERABILIDADES SOCIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTO DE LUTA POR MORADIA..... 251
Ana Sara Amorim da Silva
Iris Alves Correa
Cleriston Izidro dos Anjos

Parte I

Epistemologias, racionalidades e formação humana

ESCOLA REPUBLICANA E CRISE DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: UMA LEITURA ROUSSEAUNIANA

André Gustavo Mendes da Silva Lôbo Freire[1]

RESUMO

O presente capítulo analisa a crise da educação contemporânea à luz dos fundamentos da educação republicana no pensamento de Jean-Jacques Rousseau, estabelecendo um diálogo crítico com as transformações promovidas pela racionalidade neoliberal nas políticas e nas instituições educacionais. A reflexão que fundamenta este trabalho surgiu no contexto das discussões realizadas na disciplina *Epistemologias, Subjetividades, Inclusão e Diferenças/Diversidades*, ofertada no semestre letivo de 2026.1, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL), sob a responsabilidade dos professores Walter Matias Lima e Lana Palmeira. A partir das problematizações desenvolvidas nesse espaço acadêmico, busca-se compreender em que medida os fundamentos da formação humana, da liberdade e da cidadania presentes no pensamento rousseauniano permitem problematizar a subordinação contemporânea da escola às exigências econômicas e mercadológicas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza teórico-bibliográfica, fundamentada na análise interpretativa das obras *Emílio, ou Da Educação* e *Do Contrato Social*, em interlocução com estudos contemporâneos sobre neoliberalismo, políticas educacionais, subjetividade e formação

[1] Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL), professor efetivo de 1º ao 5º ano da rede municipal de Rio Largo/AL e pesquisador do Grupo Filosofia e Educação do PPGE/UFAL.

humana. Argumenta-se que a predominância de critérios empresariais de eficiência, produtividade e desempenho tensiona a função pública da escola e pode restringir a compreensão da educação como processo de formação integral. Conclui-se que o pensamento de Rousseau, interpretado criticamente e consideradas suas limitações históricas, oferece elementos para reafirmar a escola pública como espaço de formação para a autonomia, a participação política, a igualdade e a convivência democrática.
Palavras-chave: Escola Republicana; Jean-Jacques Rousseau; Neoliberalismo; Subjetividade; Formação Humana.

INTRODUÇÃO

A escola pública ocupa uma posição fundamental nas sociedades democráticas. Além de possibilitar o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, constitui um espaço de socialização, convivência com a diversidade, formação intelectual e desenvolvimento de capacidades necessárias à participação na vida coletiva. Sua função, portanto, não pode ser compreendida exclusivamente pela perspectiva da transmissão de conteúdos ou da preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho.

Essa compreensão, entretanto, encontra desafios significativos nas transformações econômicas, políticas e culturais das últimas décadas. A disseminação de mecanismos de gestão inspirados no setor empresarial, a centralidade dos indicadores de desempenho, a valorização da competitividade e a ampliação das políticas de responsabilização têm provocado debates sobre as finalidades da educação e o sentido público da instituição escolar. Freitas relaciona essa tendência à construção de um "sistema de responsabilização" (Freitas, 2018, p. 9).

Nesse cenário, a qualidade educacional tende, em determinadas políticas e práticas institucionais, a ser associada prioritariamente à obtenção de resultados mensuráveis. Embora a avaliação e o acompanhamento da aprendizagem sejam

componentes importantes do trabalho pedagógico, a adoção de indicadores como critérios predominantes de qualidade pode produzir uma compreensão limitada dos processos educativos. A formação humana envolve dimensões intelectuais, éticas, políticas, culturais e sociais que não podem ser integralmente traduzidas em resultados numéricos.

Christian Laval (2019), ao examinar a influência do neoliberalismo sobre os sistemas educacionais, identifica a expansão de uma racionalidade que aproxima a escola dos modelos de organização empresarial. Nessa perspectiva, a instituição escolar passa a ser pressionada a responder a exigências de eficiência, produtividade e adaptação às necessidades econômicas. A educação, anteriormente compreendida também como direito social e responsabilidade pública, corre o risco de ser interpretada prioritariamente como investimento individual e instrumento de competitividade.

Essa transformação suscita uma questão fundamental: qual é a finalidade da escola quando os imperativos econômicos passam a ocupar uma posição predominante na definição de suas prioridades?

A pergunta adquire especial relevância quando confrontada com a tradição filosófica que compreende a educação como dimensão constitutiva da formação humana e da vida política. Nesse sentido, o pensamento de Jean-Jacques Rousseau oferece possibilidades importantes de investigação. Embora tenha escrito no século XVIII e não tenha formulado um modelo de escola pública equivalente às instituições educacionais contemporâneas, o filósofo desenvolveu reflexões fundamentais sobre a liberdade, a formação moral, a desigualdade e a constituição da comunidade política.

Em Emílio, ou Da Educação, Rousseau (1979) investiga os processos de formação do indivíduo, enfatizando a importância de considerar as particularidades do desenvolvimento humano. Em Do Contrato Social, Rousseau (1999) examina as condições de legitimidade da organização política e a relação entre liberdade individual e autoridade coletiva. A articulação dessas obras permite investigar as relações entre formação humana, autonomia e participação na vida comum.

A aproximação entre Rousseau e os debates contemporâneos sobre a escola exige, contudo, uma precaução metodológica. Não se pretende atribuir ao filósofo respostas prontas para problemas que surgiram em contextos históricos distintos. O propósito consiste em reconstruir determinados conceitos de seu pensamento e utilizá-los como instrumentos de problematização das transformações atuais da educação.

Essa distinção é necessária porque a educação proposta em Emílio apresenta particularidades que não podem ser simplesmente transferidas para a escola pública contemporânea. A formação individual descrita na obra está vinculada a uma experiência pedagógica específica, enquanto a educação republicana, entendida aqui como horizonte normativo, envolve a formação dos sujeitos para a liberdade, a igualdade política e a participação na comunidade.

Diante dessas considerações, o artigo é orientado pela seguinte questão de pesquisa: em que medida os fundamentos da formação humana e da liberdade presentes no pensamento de Rousseau permitem compreender e problematizar a subordinação contemporânea da escola às exigências da racionalidade neoliberal?

O objetivo geral consiste em analisar as contribuições do pensamento rousseauniano para a compreensão crítica da crise da escola contemporânea, considerando as relações entre educação republicana, liberdade, cidadania e mercantilização da educação.

Como objetivos específicos, busca-se: a) examinar os fundamentos da formação humana e da liberdade nas obras Emílio, ou Da Educação e Do Contrato Social; b) discutir as transformações da escola contemporânea relacionadas à racionalidade neoliberal; c) estabelecer aproximações e tensões entre a perspectiva rousseauniana e as críticas atuais à gestão empresarial da educação; e d) identificar implicações dessa discussão para a defesa da escola pública como espaço de formação democrática.

A hipótese interpretativa sustentada é que a racionalidade neoliberal, quando transforma indicadores de desempenho e exigências de produtividade em finalidades predominantes da

educação, tensiona dimensões fundamentais da formação humana e da função pública da escola. Nesse contexto, o pensamento de Rousseau permite recuperar questões relativas à autonomia, à liberdade e à constituição do sujeito político que não podem ser reduzidas à adaptação econômica.

Metodologicamente, desenvolve-se uma pesquisa qualitativa de natureza teórico-bibliográfica, fundamentada na análise interpretativa de obras filosóficas e estudos contemporâneos da educação. O percurso analítico articula a reconstrução conceitual do pensamento rousseauniano, o exame crítico da racionalidade neoliberal e a discussão das implicações dessa relação para a escola pública. O estudo não pretende demonstrar empiricamente uma relação causal entre políticas neoliberais e uma crise geral da educação, mas construir uma interpretação teórica capaz de esclarecer tensões presentes nas finalidades atribuídas à instituição escolar.

O artigo está organizado em cinco seções, além desta introdução. A primeira seção teórica discute os fundamentos da formação humana e da liberdade em Rousseau. A segunda examina a racionalidade neoliberal e suas repercussões sobre a educação. A terceira aproxima o pensamento rousseauniano das críticas à instrumentalização da escola. A quarta discute as implicações dessa análise para a compreensão da escola republicana. Por fim, as considerações finais sintetizam os argumentos desenvolvidos e apontam possibilidades para pesquisas posteriores.

2. ROUSSEAU E OS FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO HUMANA

2.1 A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO

A filosofia de Rousseau constitui uma referência importante para a compreensão moderna das relações entre indivíduo, sociedade, liberdade e educação. Sua reflexão educacional não pode ser separada de sua crítica às formas de organização social que, em

sua interpretação, contribuem para afastar os seres humanos de uma relação mais autônoma consigo mesmos e com os outros.

Em Emílio, ou Da Educação, Rousseau (1979) desenvolve uma reflexão sobre a formação humana a partir de uma narrativa pedagógica que acompanha o desenvolvimento de um indivíduo desde a infância. A obra questiona práticas educativas que antecipam exigências adultas, privilegiam a repetição mecânica ou submetem a criança a convenções sociais sem considerar suas condições de desenvolvimento.

A proposição fundamental não consiste em abandonar a educação, mas em compreender que a formação exige uma relação adequada entre o sujeito, suas experiências e o mundo. A criança não deve ser tratada simplesmente como um adulto incompleto, pois possui formas próprias de perceber, experimentar e compreender a realidade.

> Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação. (Rousseau, 1979, p. 3).

Essa perspectiva permite questionar concepções educacionais que identificam o ensino com a simples transmissão de informações. Embora a apropriação do conhecimento seja indispensável, ela não esgota o processo formativo. Aprender implica desenvolver capacidades de julgamento, estabelecer relações entre experiências, reconhecer limites e construir formas de agir diante de situações concretas.

A educação, nessa perspectiva, não se reduz à acumulação de conhecimentos ou à aquisição de habilidades imediatamente úteis. Ela envolve a formação de disposições que permitem ao indivíduo compreender sua própria condição e estabelecer relações mais conscientes com o ambiente social. A formulação rousseauniana sintetiza essa ideia: “Tudo o que não temos ao nascer” (Rousseau, 1979, p. 3).

Rousseau (1979), ao discutir a educação de Emílio, procura preservar as condições para que o educando desenvolva suas capacidades sem se tornar inteiramente dependente da aprovação alheia. A questão central é a construção de uma relação com o mundo que não esteja submetida exclusivamente à opinião, ao prestígio ou às expectativas sociais.

Essa discussão oferece uma primeira contribuição para o debate contemporâneo: a formação humana não deve ser avaliada apenas pela capacidade de produzir respostas previamente esperadas. Uma educação que pretende formar sujeitos autônomos precisa criar condições para que eles compreendam problemas, formulem julgamentos e participem de decisões.

Isso não significa defender uma educação sem planejamento, sem conteúdos ou sem intervenção docente. Significa reconhecer que o processo educativo não pode ser reduzido à execução de procedimentos padronizados. A mediação pedagógica exige considerar os sujeitos, as condições concretas de aprendizagem e os objetivos formativos que orientam a atividade escolar.

Em termos contemporâneos, essa discussão permite questionar a predominância de concepções que interpretam a qualidade educacional exclusivamente pela eficiência dos procedimentos ou pelo desempenho em avaliações. O problema não está na existência de metas ou instrumentos avaliativos, mas na possibilidade de que os meios sejam transformados em fins e passem a determinar o sentido da formação.

A contribuição de Rousseau deve, portanto, ser compreendida como uma interrogação filosófica sobre as finalidades da educação. O que significa formar alguém? Quais capacidades devem ser desenvolvidas? A que finalidade social a formação deve responder? Essas questões permanecem relevantes quando a escola é pressionada a justificar suas atividades principalmente por sua utilidade econômica.

2.2 LIBERDADE, AUTONOMIA E FORMAÇÃO MORAL

A liberdade constitui uma categoria central no pensamento rousseauniano. Entretanto, sua compreensão exige distinguir a simples satisfação de desejos individuais da possibilidade de agir com autonomia.

Em Emílio, Rousseau (1979) examina a formação do indivíduo e a importância de desenvolver uma relação menos dependente das convenções sociais. A liberdade não corresponde à ausência absoluta de limites, mas à construção de condições para que o sujeito não esteja permanentemente subordinado à vontade arbitrária de outros.

Essa compreensão se articula, embora não se confunda, com a discussão política desenvolvida em Do Contrato Social. Nessa obra, Rousseau (1999) investiga como a associação política pode constituir uma ordem legítima sem destruir a liberdade dos indivíduos que dela participam.

A questão é decisiva porque a vida coletiva pressupõe normas, obrigações e limites. Se a liberdade fosse entendida apenas como possibilidade de realizar qualquer desejo individual, a própria existência de uma comunidade política se tornaria problemática. Por outro lado, se a autoridade coletiva pudesse impor qualquer obrigação sem justificação, a liberdade seria substituída pela submissão.

A reflexão de Rousseau procura enfrentar essa tensão por meio de uma concepção de associação política na qual a legitimidade das leis está relacionada à constituição da vontade soberana.

Uma passagem conhecida de Do Contrato Social sintetiza a preocupação do filósofo: "O homem nasce livre e por toda parte ele está agrilhoado." (Rousseau, 1999, p.9). A afirmação introduz o problema que orienta a investigação política da obra: como compreender as formas de dependência presentes na vida social e em que condições uma organização coletiva pode ser legítima?

Transportada cuidadosamente para o debate educacional, essa questão permite investigar as relações entre liberdade e autoridade no cotidiano escolar. A escola necessita de regras, responsabilidades e formas de organização. Contudo, sua legitimidade não decorre apenas da existência de normas, mas também da possibilidade de que sua organização esteja orientada por finalidades educativas e princípios de justiça.

Uma instituição que exige obediência sem promover compreensão, participação ou desenvolvimento do julgamento crítico corre o risco de confundir disciplina com formação. Em contrapartida, uma educação que ignora a necessidade de limites e responsabilidades também deixa de enfrentar uma dimensão importante da convivência democrática.

A formação da autonomia pressupõe, portanto, uma relação pedagógica que não se limite à imposição externa de comportamentos. É necessário que os estudantes desenvolvam condições para compreender as razões das regras, reconhecer os direitos dos outros e participar, de acordo com suas possibilidades, da construção da vida coletiva. Freire enfatiza o "respeito à autonomia do ser do educando" (Freire, 1996, p. 24).

Ainda em Freire, vejamos no que se segue:

> As considerações ou reflexões até agora feitas vêm sendo desdobramentos de um primeiro saber inicialmente apontado como necessário à formação docente, numa perspectiva progressista. Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (1996, p. 25).

Essa interpretação não deve levar à conclusão de que Rousseau defendeu a participação democrática dos estudantes nos mesmos termos em que a compreendemos atualmente. Sua obra apresenta tensões e limites históricos que precisam ser reconhecidos. A aproximação proposta neste artigo é conceitual: parte de sua preocupação com a liberdade para discutir os desafios contemporâneos da formação dos sujeitos.

A educação moral também ocupa um lugar relevante nessa discussão. Em Rousseau (1979), a formação não se limita ao domínio intelectual, pois envolve a maneira como o indivíduo se relaciona com os outros e compreende suas responsabilidades.

Essa dimensão permite questionar uma concepção de educação na qual os resultados cognitivos mensuráveis constituem o único critério relevante de qualidade. O desenvolvimento intelectual é indispensável, mas a escola também participa da formação de sujeitos capazes de conviver com diferenças, reconhecer a dignidade humana e assumir responsabilidades coletivas.

A formação moral, nesse sentido, não deve ser confundida com doutrinação. Seu horizonte é o desenvolvimento de capacidades de julgamento e de relações sociais orientadas pelo reconhecimento do outro.

2.3 EDUCAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO CIDADÃO

A discussão sobre a formação humana em Rousseau adquire outra dimensão quando relacionada ao problema da constituição da comunidade política.

Em Do Contrato Social, Rousseau (1999) investiga as condições pelas quais os indivíduos podem constituir uma associação legítima. A liberdade política não é compreendida simplesmente como isolamento em relação aos demais, mas como participação em uma ordem coletiva que precisa encontrar fundamento na vontade soberana.

A passagem da condição individual para a vida política envolve uma transformação na maneira como os sujeitos se relacionam com as normas, os interesses particulares e o bem comum.

É importante reconhecer que Rousseau não desenvolveu uma teoria sistemática da escola pública contemporânea. Sua reflexão política, entretanto, oferece elementos para investigar o significado educativo da cidadania e a necessidade de compreender a formação individual em relação à vida coletiva.

Uma leitura republicana de sua obra permite formular a seguinte proposição: a educação deve contribuir para que os indivíduos desenvolvam condições de participar da sociedade não apenas como agentes econômicos, mas também como sujeitos políticos.

Essa afirmação não desconsidera a importância do trabalho ou da preparação profissional. A questão consiste em impedir que essas dimensões esgotem a finalidade da educação. A formação cidadã exige conhecimentos, capacidades de argumentação, compreensão das instituições e disposição para reconhecer que a vida coletiva envolve direitos, deveres e conflitos legítimos.

Nessa perspectiva, a escola pública não deve ser concebida apenas como uma instituição que prepara os estudantes para ocupar posições previamente definidas na estrutura econômica. Ela também constitui um espaço no qual diferentes sujeitos podem ampliar seus conhecimentos sobre o mundo e desenvolver condições para participar de sua transformação.

A noção de educação republicana empregada neste artigo refere-se, assim, a um horizonte normativo de formação relacionado à liberdade, à igualdade política, à responsabilidade coletiva e à participação democrática. Não se trata de afirmar que todas essas dimensões estejam plenamente desenvolvidas em Rousseau, mas de reconstruir criticamente suas contribuições e reconhecer as tensões presentes em sua obra.

Essa delimitação é importante para evitar uma interpretação idealizada do filósofo. O pensamento rousseauniano contém contradições históricas, especialmente no que diz respeito às relações de gênero e às condições de participação política. Uma apropriação crítica de sua obra deve reconhecer esses limites e não transformar o autor em referência incontestável.

O interesse de Rousseau para a educação contemporânea reside menos na possibilidade de reproduzir seu modelo pedagógico do que na capacidade de recuperar perguntas fundamentais sobre a liberdade, a formação moral e as condições da vida coletiva.

A escola republicana, compreendida a partir desse horizonte, deve ser uma instituição que amplie o acesso ao conhecimento, enfrente as desigualdades e contribua para a formação de sujeitos capazes de compreender e participar da sociedade democrática.

3. A RACIONALIDADE NEOLIBERAL E A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

3.1 NEOLIBERALISMO PARA ALÉM DA ECONOMIA

A compreensão das transformações contemporâneas da educação exige superar uma interpretação do neoliberalismo restrita à defesa do mercado ou à redução da intervenção estatal na economia.

Dardot e Laval (2016) analisam o neoliberalismo como uma racionalidade que ultrapassa o campo econômico e influencia as formas de organização das instituições, as relações sociais e os modos pelos quais os indivíduos compreendem a si mesmos.

Essa perspectiva permite examinar como princípios associados à competição, ao desempenho e à responsabilização individual passam a orientar diferentes dimensões da vida social. A lógica concorrencial deixa de atuar exclusivamente nas relações econômicas e passa a influenciar as maneiras de avaliar pessoas, instituições e políticas públicas.

No campo educacional, essa racionalidade pode se manifestar na valorização da produtividade, na utilização de indicadores para classificar instituições, na expansão de mecanismos de responsabilização e na aproximação entre a gestão escolar e os modelos empresariais.

Isso não significa que toda avaliação seja neoliberal ou que qualquer preocupação com a eficiência represente uma ameaça à educação pública. Instituições educacionais precisam avaliar seus resultados, administrar recursos e prestar contas à sociedade. O problema surge quando esses instrumentos deixam de funcionar

como meios de acompanhamento e passam a determinar as finalidades da educação.

A distinção é fundamental. Uma avaliação pode contribuir para identificar desigualdades, compreender dificuldades de aprendizagem e orientar políticas de apoio. Entretanto, quando os resultados numéricos se tornam critérios exclusivos de qualidade, dimensões relevantes do processo educativo podem perder visibilidade. Freitas associa essa tendência a um "sistema de responsabilização". Assim, vejamos:

> A implantação de processos de avaliação de larga escala na educação que iriam se articular com estas referências já havia sido ensaiada nos idos de 1988 e oficializada em 1994 pelo governo de Itamar Franco (Horta Neto, 2018). Disso resultaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e o fortalecimento dos processos de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ingredientes básicos para um sistema de responsabilização *(accountability)*. (2018, p. 9).

A escola é uma instituição complexa. Seu trabalho envolve aprendizagem, desenvolvimento humano, relações sociais, diferenças culturais, condições materiais e responsabilidades públicas. Nenhum indicador isolado consegue representar integralmente essa complexidade.

Dardot e Laval (2016) permitem compreender que a racionalidade neoliberal não se limita a uma política econômica específica. Ela também envolve a disseminação de valores e critérios de julgamento que favorecem a concorrência e a responsabilização individual.

Na educação, isso pode contribuir para que problemas coletivos sejam interpretados como falhas individuais de professores, gestores ou estudantes, mesmo quando estão relacionados a condições estruturais, como desigualdade social, insuficiência de recursos, precariedade das condições de trabalho e distribuição desigual de oportunidades.

A crítica não deve, portanto, eliminar a responsabilidade profissional ou o acompanhamento dos resultados. Deve

questionar a tendência de transformar questões complexas em problemas exclusivamente individuais, desconsiderando as condições sociais e institucionais nas quais a educação acontece.

3.2 A ESCOLA NÃO É UMA EMPRESA

A obra A escola não é uma empresa, de Christian Laval (2019), constitui uma referência central para compreender as tensões entre a função pública da educação e a expansão dos valores empresariais.

O argumento de Laval permite examinar a maneira como a escola é pressionada a responder a critérios de eficiência, produtividade e competitividade. Nessa perspectiva, a educação passa a ser valorizada não apenas pelo conhecimento que produz e transmite, mas também por sua capacidade de responder às demandas econômicas.

A questão não está em negar que a educação tenha consequências econômicas ou contribua para a formação profissional. O problema é a transformação dessas consequências em finalidade predominante, subordinando a elas outras dimensões da formação humana.

Quando a escola passa a ser avaliada prioritariamente por resultados quantificáveis, existe o risco de que seus objetivos sejam progressivamente reorganizados em função dos indicadores disponíveis. Em vez de os instrumentos de avaliação servirem aos objetivos educativos, os objetivos educativos passam a ser definidos pelo que os instrumentos conseguem medir.

Essa inversão pode produzir consequências importantes para o trabalho pedagógico. O currículo pode ser reduzido aos conteúdos considerados mais relevantes para as avaliações; as atividades escolares podem perder espaço para exercícios direcionados ao desempenho em testes; e os profissionais podem experimentar pressões que restringem sua autonomia pedagógica.

Freitas (2018), ao analisar a reforma empresarial da educação, contribui para compreender os conflitos associados à introdução de

mecanismos de responsabilização, padronização e controle dos resultados. Sua crítica chama a atenção para o risco de que a complexidade do processo educativo seja subordinada a modelos de gestão que privilegiam indicadores de desempenho.

Nesse contexto, é necessário distinguir a avaliação educacional de sua utilização como mecanismo de classificação e responsabilização unilateral.

Avaliar a aprendizagem é parte essencial do trabalho docente. Identificar dificuldades, acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e reorganizar o planejamento são atividades indispensáveis à garantia do direito à educação. Contudo, a avaliação perde parte de seu potencial formativo quando é utilizada exclusivamente para estabelecer comparações entre escolas ou atribuir responsabilidades sem considerar suas condições concretas de funcionamento.

A crítica à racionalidade empresarial não implica rejeitar a organização administrativa, o planejamento ou o uso responsável dos recursos públicos. Ao contrário, a gestão da escola precisa ser organizada, transparente e comprometida com a garantia de direitos.

O que se questiona é a transformação da lógica empresarial em princípio dominante de organização da instituição escolar. Uma escola pública não pode ser compreendida nos mesmos termos de uma empresa privada, porque sua finalidade não se limita à produção de bens, à obtenção de lucro ou à conquista de posições competitivas.

A instituição escolar possui responsabilidades sociais específicas. Deve garantir acesso ao conhecimento, enfrentar desigualdades educacionais, promover condições de aprendizagem e contribuir para a formação dos sujeitos. Essas finalidades exigem critérios de qualidade que ultrapassem a produtividade mensurável.

3.3 PERFORMATIVIDADE, RESPONSABILIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Stephen Ball (2003) contribui para a discussão ao examinar a performatividade como uma tecnologia de regulação que influencia as instituições e os profissionais por meio de metas, avaliações, comparações e demonstrações de desempenho.

No campo educacional, a performatividade pode alterar a maneira como os professores compreendem o próprio trabalho. Quando o reconhecimento profissional passa a depender excessivamente de indicadores, cresce a pressão para demonstrar resultados que possam ser registrados, comparados e divulgados.

Essa dinâmica pode favorecer uma mudança na relação entre o trabalho pedagógico e suas finalidades. O professor corre o risco de organizar suas atividades prioritariamente para atender às exigências de mensuração, em detrimento de outras necessidades formativas dos estudantes.

Não se deve concluir que o uso de metas seja necessariamente prejudicial. Metas podem orientar o planejamento, tornar compromissos públicos verificáveis e ajudar a identificar problemas. O risco está na redução do trabalho docente àquilo que pode ser medido e comparado.

A docência envolve decisões pedagógicas, interpretação das necessidades dos estudantes, mediação de conflitos, planejamento, avaliação formativa e construção de relações educativas. Embora algumas dessas dimensões possam ser acompanhadas por instrumentos específicos, elas não se deixam representar integralmente por um único indicador.

A responsabilização também precisa ser compreendida em sua complexidade. Professores, gestores e sistemas de ensino possuem responsabilidades distintas, mas compartilham a obrigação de garantir o direito à educação. Uma política de avaliação que responsabiliza individualmente os profissionais sem considerar as condições de trabalho, a infraestrutura, a formação e

as desigualdades sociais corre o risco de transformar problemas sistêmicos em falhas pessoais.

Nessa direção, a análise de Ball (2003) permite questionar a produção de identidades profissionais excessivamente subordinadas à demonstração permanente de desempenho.

A escola precisa de profissionais comprometidos, responsáveis e capazes de avaliar criticamente seu trabalho. Entretanto, esse compromisso não pode ser confundido com a aceitação irrestrita de critérios de produtividade definidos externamente, sem participação efetiva dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A autonomia profissional requer condições institucionais, tempo para planejamento, formação continuada e espaços de discussão coletiva. Sem esses elementos, a responsabilização pode se converter em instrumento de controle, em vez de contribuir para o desenvolvimento profissional.

Por isso, a crítica à performatividade precisa ser articulada à defesa de políticas públicas que assegurem condições adequadas de trabalho e processos de avaliação comprometidos com a melhoria efetiva da aprendizagem.

4. ROUSSEAU E A CRÍTICA À INSTRUMENTALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

4.1 DA FORMAÇÃO HUMANA À PRODUÇÃO DE RESULTADOS

O confronto entre Rousseau e as análises contemporâneas do neoliberalismo permite identificar uma tensão entre diferentes concepções de educação.

De um lado, encontra-se uma perspectiva que compreende a educação como processo de formação humana, relacionado à autonomia, à capacidade de julgamento e à participação na vida coletiva. De outro, encontram-se concepções que, quando assumem caráter predominante, interpretam a educação principalmente por

sua capacidade de produzir resultados econômicos e desempenhos mensuráveis.

Essas perspectivas não correspondem a modelos inteiramente separados na realidade. Os sistemas educacionais podem combinar finalidades formativas, exigências profissionais, metas administrativas e mecanismos de avaliação. A questão central é identificar quais objetivos orientam as decisões e quais dimensões da educação recebem maior reconhecimento institucional.

A leitura de Rousseau (1979) permite questionar uma formação inteiramente subordinada às expectativas externas. Em Emílio, o processo educativo não deve ser organizado apenas para produzir comportamentos previamente definidos, mas precisa considerar as condições de desenvolvimento do indivíduo.

A contribuição dessa perspectiva para o presente consiste em recuperar a pergunta sobre o sujeito que a educação pretende formar. Não basta perguntar quais conteúdos serão ensinados, quais competências serão desenvolvidas ou quais resultados serão alcançados. É necessário investigar a finalidade social e humana dessas escolhas.

Quando a formação é interpretada exclusivamente em termos de empregabilidade, produtividade ou desempenho, o estudante pode ser compreendido prioritariamente como futuro trabalhador ou agente econômico. Embora a preparação para o trabalho constitua uma dimensão legítima da educação, ela não deve eliminar a formação para a cidadania, a convivência democrática e o julgamento crítico.

Nesse sentido, a crítica de Laval (2019) à aproximação entre escola e empresa pode ser articulada à reflexão rousseauniana sobre a formação. Enquanto Rousseau permite discutir a autonomia e a relação do indivíduo com as convenções sociais, Laval analisa as transformações institucionais que aproximam os sistemas educacionais das exigências do mercado.

A articulação entre os autores não deve apagar suas diferenças. Rousseau não elaborou uma crítica ao neoliberalismo, que pertence a um contexto histórico posterior. Laval, por sua vez,

examina transformações econômicas e institucionais que não constituem o objeto central de Emílio. A aproximação é analítica: os conceitos de um autor são utilizados para problematizar questões que o outro investiga em seu próprio campo.

Essa distinção fortalece o argumento, pois evita transformar o pensamento clássico em uma resposta universal e atemporal. A potência de Rousseau está na possibilidade de reabrir questões sobre liberdade, formação e vida coletiva, e não em fornecer uma explicação pronta para todos os problemas da escola contemporânea.

4.2 A LIBERDADE DIANTE DA PADRONIZAÇÃO

A padronização dos processos educativos constitui outro campo relevante de aproximação entre a filosofia rousseauniana e a crítica contemporânea da educação.

A organização escolar exige referências comuns, currículos, critérios de avaliação e procedimentos institucionais. Esses elementos podem contribuir para assegurar direitos e reduzir desigualdades, desde que não eliminem a consideração das diferenças e das necessidades concretas dos estudantes.

O problema aparece quando a padronização deixa de funcionar como instrumento de organização e passa a determinar de maneira excessivamente rígida o processo pedagógico. Em uma escola orientada predominantemente por metas de desempenho, professores e estudantes podem ser pressionados a seguir ritmos e procedimentos pouco sensíveis às diferenças entre as experiências de aprendizagem. Nesse caso, a igualdade de tratamento corre o risco de ser confundida com a aplicação uniforme de procedimentos.

Uma leitura crítica de Rousseau permite questionar essa identificação. Em Emílio, a educação é pensada em relação ao desenvolvimento do sujeito, o que exige considerar suas condições e experiências. Embora o modelo pedagógico proposto pelo autor não possa ser transposto diretamente para a escola pública, sua

preocupação com o desenvolvimento humano oferece um contraponto à concepção de formação inteiramente padronizada.

A educação pública precisa conciliar princípios comuns e atenção às diferenças. A garantia de direitos exige que todos tenham acesso aos conhecimentos fundamentais, mas não significa que todos aprendam de maneira idêntica ou necessitem das mesmas estratégias pedagógicas.

Isso implica reconhecer a importância do julgamento docente, do planejamento contextualizado e da avaliação formativa. Os professores precisam dispor de condições para interpretar as dificuldades de aprendizagem e reorganizar suas práticas, sem abandonar os compromissos curriculares e os direitos dos estudantes.

A autonomia pedagógica, portanto, não equivale à ausência de critérios ou de responsabilidades. Ela representa a possibilidade de tomar decisões profissionais fundamentadas, considerando os objetivos educacionais e as condições concretas do trabalho.

O diálogo com Rousseau permite sustentar que a formação não pode ser inteiramente subordinada a procedimentos que desconsiderem o sujeito. A escola precisa de organização e avaliação, mas esses instrumentos devem estar subordinados à finalidade educativa, e não o contrário.

4.3 EDUCAÇÃO, DESIGUALDADE E RECONHECIMENTO DO OUTRO

A crise da escola contemporânea não pode ser analisada apenas a partir das práticas pedagógicas. Ela também envolve as condições sociais que afetam o acesso ao conhecimento e a participação dos estudantes na vida escolar.

Bourdieu e Passeron (1992), ao investigarem os mecanismos de reprodução social relacionados ao sistema de ensino, demonstram a importância de considerar as relações entre educação, cultura e desigualdade. Sua análise contribui para questionar a ideia de que os resultados escolares podem ser

explicados exclusivamente pelo esforço ou pelas capacidades individuais.

> Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural. [...] a AP escolar que reproduz a cultura dominante, contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima. (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 20-21).

A escola atua em uma sociedade marcada por diferenças de renda, acesso a bens culturais, condições de moradia e oportunidades educacionais. Essas diferenças influenciam as experiências dos estudantes e as condições em que participam dos processos de aprendizagem.

Nesse contexto, a responsabilização individual pode ocultar as desigualdades que atravessam a experiência escolar. Quando os resultados são interpretados sem considerar as condições sociais e institucionais, corre-se o risco de atribuir aos indivíduos responsabilidades que também pertencem às políticas públicas e às estruturas sociais.

A perspectiva de Rousseau oferece outro elemento importante para essa discussão: a relação entre formação humana, dependência social e desigualdade. Embora sua análise não corresponda às teorias contemporâneas da reprodução social, sua preocupação com as condições que produzem dependência e afastam os indivíduos de uma relação autônoma com o mundo permite estabelecer um diálogo crítico com essas questões.

Essa aproximação exige cautela. Não se pode afirmar que Rousseau tenha antecipado integralmente a sociologia da educação de Bourdieu e Passeron. O que se pode sustentar é que os autores, a partir de referenciais distintos, permitem problematizar a relação entre formação e condições sociais.

A defesa da escola pública como instituição republicana depende de reconhecer que a igualdade formal de acesso não é suficiente para garantir igualdade efetiva de oportunidades. São

necessárias condições materiais, políticas de inclusão, valorização dos profissionais, infraestrutura adequada e ações capazes de enfrentar as desigualdades educacionais.

A escola republicana não deve ser concebida como uma instituição que simplesmente reproduz a sociedade existente. Ela precisa contribuir para ampliar o acesso ao conhecimento e criar condições para que os estudantes compreendam criticamente a realidade em que vivem.

Essa função exige que a educação seja tratada como direito social, e não apenas como investimento individual. A formação humana não pode ser reduzida à capacidade de competir por posições no mercado, porque a vida democrática envolve também cooperação, solidariedade, participação política e reconhecimento da dignidade dos outros.

4.4 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO PÚBLICO E EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA

A defesa da escola republicana encontra fundamento também no reconhecimento constitucional da educação como direito de todos e dever do Estado e da família.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, art. 205).

O dispositivo apresenta três finalidades que precisam ser compreendidas de maneira articulada: o pleno desenvolvimento da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

A redação constitucional não autoriza reduzir a educação a apenas uma dessas dimensões. A qualificação profissional é parte legítima da formação, mas deve ser compreendida em relação ao desenvolvimento humano e à cidadania.

Essa articulação oferece um parâmetro importante para avaliar políticas educacionais. Uma política pode apresentar resultados positivos em determinados indicadores e, ainda assim, precisar ser examinada quanto aos seus efeitos sobre a autonomia docente, a inclusão, a participação democrática e a formação integral.

> É da própria essência da vida a luta para se continuar a viver. Uma vez que esta continuação só pode ser assegurada por meio de constante renovação, é a vida um processo de auto renovação. A educação é para a vida social aquilo que a nutrição e a reprodução são para a vida fisiológica. (Dewey, 1979, p. 11).

A questão, portanto, não é opor a aprendizagem à cidadania, nem rejeitar o conhecimento científico em favor de uma formação abstrata. Trata-se de reconhecer que o acesso ao conhecimento é indispensável à autonomia e à participação política.

Biesta (2013) contribui para essa discussão ao questionar concepções educacionais excessivamente concentradas na mensuração da aprendizagem. Seu trabalho chama a atenção para a diferença entre verificar resultados e compreender as finalidades da educação.

Essa distinção é relevante porque a aprendizagem, embora fundamental, não responde sozinha à pergunta sobre o que torna uma experiência educativa desejável. É necessário considerar o que se aprende, para quais finalidades e com quais consequências para a vida individual e coletiva.

A contribuição de Biesta pode ser articulada à leitura de Rousseau para sustentar que a educação exige uma reflexão permanente sobre seus objetivos. A formação humana não se resume à aquisição de conhecimentos ou ao cumprimento de metas, embora ambos possam integrar o processo educativo.

A escola pública, enquanto instituição democrática, deve assegurar a apropriação do conhecimento e criar condições para que os estudantes participem da vida social de maneira crítica e responsável.

Isso envolve compreender a cidadania não apenas como um conteúdo curricular, mas também como uma dimensão da experiência escolar. As relações entre estudantes, professores, gestores e comunidade podem favorecer a aprendizagem da participação, do diálogo e da responsabilidade coletiva.

Essa compreensão não significa que a escola deva substituir as instituições políticas ou resolver isoladamente as desigualdades sociais. Significa reconhecer sua contribuição específica para a formação de sujeitos capazes de compreender direitos, deveres, conflitos e possibilidades de transformação social.

5. A ESCOLA REPUBLICANA COMO HORIZONTE CRÍTICO PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

5.1 PARA ALÉM DA LÓGICA MERCADOLÓGICA

A discussão desenvolvida até aqui permite sustentar que a crise da escola contemporânea não deve ser compreendida exclusivamente como um problema de eficiência administrativa ou de desempenho acadêmico. Ela envolve também uma disputa sobre as finalidades da educação e os princípios que orientam sua organização.

A racionalidade neoliberal, conforme analisada por Dardot e Laval (2016), favorece a disseminação de critérios de concorrência e responsabilização individual. Quando esses critérios se tornam predominantes no campo educacional, a escola pode passar a ser compreendida como um instrumento de adaptação dos indivíduos às exigências econômicas.

Laval (2019) demonstra a importância de examinar criticamente a aproximação entre os sistemas educacionais e a lógica empresarial. Essa aproximação não é apenas administrativa, pois pode modificar os critérios pelos quais a educação é valorizada e os objetivos que orientam as políticas públicas.

A crítica, entretanto, não deve conduzir à rejeição de toda inovação, avaliação ou preocupação com resultados. A escola

pública precisa melhorar a aprendizagem, utilizar os recursos de maneira responsável e identificar problemas que dificultam a garantia do direito à educação.

O desafio consiste em estabelecer uma relação adequada entre os instrumentos de gestão e as finalidades formativas. Os indicadores devem contribuir para compreender a realidade educacional, e não substituir a discussão sobre o sentido da educação.

A partir de Rousseau, é possível formular uma pergunta orientadora: quais condições permitem que a educação contribua para a formação de sujeitos autônomos e para a construção de uma vida coletiva legítima?

Essa pergunta desloca a discussão da eficiência isolada para a relação entre meios e fins. A escola precisa funcionar adequadamente, mas seu funcionamento deve estar orientado por objetivos públicos que ultrapassem a produtividade.

A perspectiva republicana defendida neste artigo exige que as políticas educacionais sejam avaliadas também por sua capacidade de ampliar o acesso ao conhecimento, enfrentar desigualdades, fortalecer a participação democrática e assegurar condições dignas de trabalho aos profissionais da educação.

5.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO COLETIVA

A gestão democrática constitui uma dimensão relevante da defesa da escola pública como instituição republicana. Ela pressupõe a existência de mecanismos de participação e de espaços nos quais os diferentes sujeitos da comunidade escolar possam discutir problemas, apresentar propostas e acompanhar decisões.

A participação, entretanto, não deve ser reduzida à realização formal de reuniões ou à consulta ocasional à comunidade. Sua efetividade depende das condições institucionais que permitem aos participantes influenciar as decisões e compreender os critérios que orientam a organização escolar.

Uma gestão democrática precisa articular participação, responsabilidade pública e compromisso pedagógico. A existência

de espaços participativos não elimina a necessidade de decisões fundamentadas, planejamento e cumprimento das normas legais. O que se busca é evitar que as decisões sejam tomadas de maneira inteiramente unilateral ou subordinadas apenas a exigências administrativas externas.

A aproximação com Rousseau deve ser feita de maneira conceitualmente cuidadosa. A vontade geral, discutida em Do Contrato Social, não pode ser identificada automaticamente com a soma das opiniões individuais ou com qualquer decisão tomada por maioria. Sua teoria política apresenta condições específicas para pensar a legitimidade da ordem coletiva.

Ainda assim, sua reflexão permite problematizar a relação entre a legitimidade das normas e a constituição da comunidade política. No âmbito escolar, essa questão pode contribuir para investigar em que medida as regras e decisões institucionais são justificadas por finalidades educativas compartilhadas.

A gestão democrática, nessa perspectiva, não constitui apenas uma técnica administrativa. Ela representa uma possibilidade de organizar a instituição escolar de maneira coerente com a formação para a cidadania.

A participação dos profissionais, estudantes, famílias e demais integrantes da comunidade escolar pode favorecer o reconhecimento de diferentes experiências e a identificação de problemas que não são visíveis a partir de indicadores gerais.

Além disso, os processos participativos permitem discutir prioridades, acompanhar a utilização dos recursos e estabelecer compromissos coletivos. Sua efetividade depende, contudo, de transparência, acesso às informações e disposição institucional para considerar as contribuições apresentadas.

A escola republicana, portanto, não se caracteriza pela ausência de autoridade, mas pela construção de formas legítimas e responsáveis de exercício da autoridade. A direção escolar, os professores e os órgãos colegiados possuem atribuições distintas, mas todos devem orientar suas ações pela garantia do direito à educação.

5.3 FORMAÇÃO HUMANA, TRABALHO E CIDADANIA

Uma defesa consistente da escola republicana precisa evitar uma oposição simplista entre formação humana e preparação para o trabalho.

O trabalho constitui uma dimensão importante da existência social e da organização das sociedades. O acesso ao conhecimento científico, tecnológico e profissional pode ampliar as possibilidades de participação econômica e de autonomia dos indivíduos.

A crítica à mercantilização da educação não exige negar essa dimensão, mas questionar sua transformação em finalidade exclusiva ou predominante da formação. Quando a educação é compreendida apenas como investimento destinado a ampliar a competitividade individual, as responsabilidades coletivas podem perder visibilidade.

O êxito escolar passa a ser interpretado principalmente como resultado do esforço pessoal, enquanto as condições sociais e institucionais que influenciam a aprendizagem são secundarizadas. Uma concepção republicana de educação deve reconhecer que os indivíduos necessitam desenvolver capacidades profissionais, mas também precisam compreender as instituições, participar da vida pública e conviver com diferenças.

A formação para o trabalho e a formação para a cidadania não são necessariamente incompatíveis. O problema surge quando uma delas é utilizada para eliminar a outra ou quando a lógica econômica passa a determinar todos os objetivos educacionais.

A reflexão de Rousseau contribui para recuperar a pergunta sobre a finalidade da formação. O indivíduo não pode ser compreendido exclusivamente pela posição que ocupa na divisão social do trabalho, pois também participa de relações políticas, culturais e comunitárias.

Essa interpretação permite defender uma educação que articule conhecimentos científicos, formação ética, preparação profissional e participação democrática. A escola deve oferecer condições para que os estudantes compreendam o mundo do

trabalho sem restringir sua identidade e suas possibilidades de desenvolvimento às exigências do mercado.

Nesse sentido, a educação republicana não representa uma recusa da realidade econômica, mas uma tentativa de impedir que essa realidade seja transformada no único horizonte possível da formação humana.

5.4 LIMITES E POSSIBILIDADES DA LEITURA ROUSSEAUNIANA

A utilização de Rousseau para interpretar a crise da escola contemporânea exige reconhecer os limites de sua obra e da própria aproximação teórica desenvolvida neste artigo.

O filósofo escreveu em um contexto histórico muito diferente daquele em que se desenvolveram os sistemas educacionais de massa, as políticas de avaliação em larga escala e as formas contemporâneas de gestão empresarial. Não seria adequado atribuir-lhe uma crítica direta ao neoliberalismo ou presumir que suas propostas pedagógicas poderiam ser implementadas sem transformações na escola pública atual.

Além disso, a concepção educativa apresentada em Emílio está relacionada a uma experiência formativa particular, marcada por condições que não correspondem às necessidades de uma instituição pública destinada a atender universalmente crianças e adolescentes.

A reflexão rousseauniana também apresenta limites históricos, especialmente no tratamento das relações de gênero e da participação política. Uma apropriação contemporânea precisa reconhecer essas contradições e submetê-las à crítica.

Essas ressalvas não anulam a relevância do autor. Ao contrário, permitem delimitar com maior precisão sua contribuição. Rousseau é mobilizado aqui como interlocutor filosófico para investigar a liberdade, a formação humana e a relação entre indivíduo e sociedade, e não como fonte de um programa pedagógico pronto.

A contribuição central da leitura proposta consiste em recuperar a dimensão normativa da educação: antes de discutir exclusivamente como a escola pode produzir melhores resultados, é necessário perguntar quais resultados merecem ser buscados e quais finalidades devem orientar a instituição.

Essa questão permanece relevante diante das transformações contemporâneas. A melhoria da aprendizagem, a avaliação educacional e a organização administrativa são necessárias, mas precisam ser discutidas em relação ao direito à educação, à formação humana e à vida democrática.

A escola republicana, compreendida como horizonte crítico, exige uma instituição comprometida com o conhecimento, a autonomia, a igualdade política e a participação coletiva. Sua defesa não implica idealizar a escola existente, mas reconhecer que as decisões educacionais precisam ser orientadas por finalidades públicas e submetidas à discussão democrática.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida neste capítulo teve como objetivo analisar as contribuições do pensamento de Jean-Jacques Rousseau para a compreensão crítica da crise da educação contemporânea, considerando as relações entre escola republicana, liberdade, formação humana, cidadania e racionalidade neoliberal. A questão central consistiu em investigar em que medida os fundamentos da filosofia rousseauniana permitem problematizar a crescente subordinação da educação às exigências econômicas e aos critérios de desempenho que influenciam as políticas e as práticas educacionais.

A origem desta reflexão nas discussões da disciplina Epistemologias, Subjetividades, Inclusão e Diferenças/ Diversidades, realizada no semestre letivo de 2026.1, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, sob a responsabilidade dos professores Walter Matias Lima e Lana Palmeira, evidencia a importância dos espaços

acadêmicos de interlocução na construção do conhecimento. O diálogo desenvolvido no contexto da disciplina constituiu uma oportunidade para ampliar as questões inicialmente vinculadas à escola republicana e estabelecer relações com os debates sobre formação dos sujeitos, diferenças, inclusão e os fundamentos epistemológicos da pesquisa em Educação.

A análise de Rousseau permitiu reconhecer que a educação não pode ser compreendida exclusivamente como transmissão de conhecimentos ou preparação para o exercício de atividades profissionais. Em Emílio, ou Da Educação, a formação humana envolve o desenvolvimento das capacidades do indivíduo, a construção de sua autonomia e a relação que estabelece com o mundo. Em Do Contrato Social, a reflexão sobre liberdade e legitimidade política contribui para compreender que a vida coletiva exige uma discussão permanente sobre as condições de constituição de uma ordem social legítima.

Essas contribuições, entretanto, não devem ser interpretadas como um modelo pedagógico pronto para aplicação à escola contemporânea. O pensamento rousseauniano está situado em um contexto histórico específico e apresenta limites que precisam ser reconhecidos, inclusive no que diz respeito às relações de gênero e às condições de participação política. Sua contribuição para este estudo reside na possibilidade de recuperar questões fundamentais sobre a formação humana, a liberdade e a relação entre indivíduo e sociedade, submetendo-as a uma interpretação crítica.

O diálogo com autores contemporâneos permitiu compreender que a racionalidade neoliberal ultrapassa o campo econômico e influencia as formas de organização institucional, os critérios de avaliação e as expectativas dirigidas aos sujeitos. No campo educacional, essa racionalidade pode favorecer a valorização excessiva da produtividade, da competitividade, da responsabilização individual e dos resultados mensuráveis. Quando tais critérios passam a determinar predominantemente as finalidades da escola, dimensões importantes da formação humana podem perder espaço.

Não se trata, portanto, de rejeitar a avaliação educacional, o planejamento, a gestão responsável ou a preparação para o trabalho. Esses elementos são necessários à organização dos sistemas de ensino e à garantia do direito à aprendizagem. O problema surge quando os instrumentos utilizados para acompanhar e aperfeiçoar a educação passam a ocupar o lugar de suas finalidades, reduzindo a qualidade educacional àquilo que pode ser quantificado.

A escola pública possui responsabilidades que ultrapassam a produção de resultados imediatos. Ela participa da socialização dos conhecimentos historicamente produzidos, da formação intelectual, da convivência com as diferenças e do desenvolvimento de capacidades necessárias à participação democrática. Sua qualidade precisa ser examinada, portanto, considerando também as condições de inclusão, a autonomia pedagógica, o enfrentamento das desigualdades e a formação dos sujeitos para a vida coletiva.

> [...] a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. (Saviani, 1999, p. 41).

Essa compreensão torna necessário aprofundar a relação entre escola republicana e diferenças/diversidades. Uma educação comprometida com a igualdade política não pode ignorar as desigualdades concretas que atravessam a sociedade e se manifestam nas instituições escolares. A garantia do direito à educação exige reconhecer os diferentes sujeitos, suas experiências e necessidades, sem transformar as diferenças em justificativas para a exclusão ou para a distribuição desigual das oportunidades de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a escola republicana não deve ser entendida como uma instituição que simplesmente reproduz os valores dominantes ou adapta os indivíduos às exigências do mercado. Ela pode constituir um espaço de ampliação do acesso ao

conhecimento, de reconhecimento da pluralidade humana e de construção de relações orientadas pela justiça e pela responsabilidade coletiva.

A discussão também permite reafirmar a importância da gestão democrática e da participação da comunidade escolar. A construção de uma instituição comprometida com a formação cidadã pressupõe espaços de diálogo, transparência e participação nas decisões. A autoridade pedagógica e administrativa permanece necessária, mas precisa estar orientada por finalidades educativas legítimas e pelo compromisso com a garantia dos direitos dos estudantes.

Dessa maneira, a escola republicana constitui menos um modelo institucional acabado do que um horizonte crítico a partir do qual se podem examinar as finalidades da educação. Sua defesa exige articular liberdade e responsabilidade, igualdade e reconhecimento das diferenças, formação intelectual e participação política. Exige, igualmente, compreender que a educação é um direito público e uma condição importante para a construção de uma sociedade democrática.

Conclui-se que o pensamento de Rousseau oferece elementos relevantes para questionar a instrumentalização da educação, desde que mobilizado criticamente e em diálogo com as contribuições contemporâneas do campo educacional. A recuperação de seus conceitos de liberdade e formação humana não implica um retorno idealizado ao passado, mas a possibilidade de formular novas perguntas diante dos desafios atuais da escola pública.

Por fim, este capítulo não pretende esgotar as relações entre educação republicana, neoliberalismo, subjetividade e diferenças/diversidades. Ao contrário, busca contribuir para a continuidade desse debate, indicando a necessidade de pesquisas que examinem como as racionalidades econômicas e as políticas educacionais influenciam a formação dos sujeitos, a autonomia docente, a inclusão e a gestão democrática das instituições escolares. Reafirmar a escola como espaço público de formação significa reconhecer que educar não é apenas preparar indivíduos para responder às exigências do presente, mas também criar

condições para que possam compreender criticamente a realidade, participar de sua transformação e construir formas mais justas de vida coletiva.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

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

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

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social: princípios do direito político**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da Educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

O QUE PODE UM CORPO NA EDUCAÇÃO? CONATUS, CORPO SEM ÓRGÃOS E RESISTÊNCIAS AOS DIAGRAMAS DE PODER

Elle Rocha de Melo
Walter Matias Lima

RESUMO
O presente artigo investiga as potências do corpo no âmbito escolar a partir de três vertentes filosóficas: o conatus de Espinosa, o Corpo sem Órgãos (CsO) de Deleuze e Guattari e os diagramas de poder de Michel Foucault. Partindo da constatação de que muitos estudantes permanecem na escola mesmo sob condições de extrema vulnerabilidade, o texto busca compreender que forças sustentam essa persistência. Para tanto, articula a noção de esforço pela conservação da existência com a ideia de corpo como campo de experimentação desejante e com a análise das configurações de poder que atravessam as instituições de ensino. A pesquisa, de natureza qualitativa e abordagem bibliográfica, propõe uma leitura que não romantiza a resistência, mas reconhece nela modos de subjetivação capazes de escapar às formas rígidas de organização social. O argumento central é que a educação, quando pensada como prática de afetos e de potências, pode abrir espaços para a criação de novas formas de vida, mesmo dentro de dispositivos que visam, sobretudo, à normalização.
Palavras-chave: Conatus; Corpo sem Órgãos; Diagrama de poder. Educação. Resistência.

1. INTRODUÇÃO

A pergunta que orienta este texto é, ao mesmo tempo, simples e desconfortável: o que pode um corpo na educação? Mais precisamente, que potências se desdobram quando se pensa o corpo de uma criança que chega à escola com fome, com marcas de violência, sem abrigo garantido? A resposta não pode ser fácil, sob pena de cair no sentimentalismo ou na retórica vazia. Mas tampouco pode ser evitada, pois o que está em jogo é a própria compreensão de que a educação não se resume à transmissão de conteúdos: ela é, antes de tudo, uma experiência de encontros, de afetos, de modulações de forças.

Há algo que merece atenção nesse cenário. Mesmo nas piores condições, muitos estudantes permanecem. Não se trata de heroísmo, nem de adaptação plena. Trata-se de algo mais elementar: uma força que insiste em manter-se, que persiste em existir. Baruch Espinosa chamou isso de conatus, o esforço pelo qual cada coisa tende a perseverar em seu próprio ser. Esse conceito, porém, não é suficiente para pensar a educação contemporânea, sobretudo porque a escola não é apenas um espaço de conservação da vida, mas também um dispositivo de organização, de estratificação e de controle.

É nesse ponto que a filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari se torna indispensável. Se Espinosa nos permite pensar a persistência, Deleuze e Guattari nos oferecem ferramentas para pensar a fuga: o Corpo sem Órgãos como possibilidade de escapar às formas rígidas de organização que aprisionam o desejo e a potência. Por fim, Michel Foucault nos ajuda a compreender as configurações de poder que atravessam as instituições escolares - não o poder como propriedade de alguém, mas o poder como relação, como diagrama, como conjunto de forças que distribuem posições, funções e modos de subjetivação.

Este artigo propõe, portanto, uma articulação entre esses três eixos conceituais, com o objetivo de compreender como o corpo, na educação, pode ser simultaneamente alvo de captura e locus de

resistência. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica, centrada na análise de obras fundamentais dos autores mencionados e de produções acadêmicas recentes que dialogam com essa tradição filosófica.

2. CONATUS: A PERSISTÊNCIA DO CORPO

Espinosa, no Livro III da *Ética*, define o conatus como "o esforço pelo qual cada coisa tende a perseverar em seu próprio ser" (Espinosa, 2017, p. 237). Essa noção é central para compreender o corpo não como mera extensão física, mas como campo de forças, de afetos e de modulações. O corpo, para Espinosa, é definido pelas suas potências de afetar e de ser afetado. Cada encontro pode aumentar ou diminuir essa potência: encontros de alegria aumentam a capacidade de agir e de pensar; encontros de tristeza a diminuem.

A questão que se coloca, então, é a seguinte: como pensar a dinâmica de ensinar e aprender quando nem o básico é garantido? Como considerar a alegria como potência de pensar e agir nas instituições de ensino quando estamos distantes da relação entre práxis ética e experiência afetiva? A resposta não pode ser a de que a educação resolve a fome ou a violência. Mas tampouco pode ser a de que a educação é impossível nessas condições. O que se observa, empiricamente, é que algo insiste, algo persiste. E é preciso dar conta filosoficamente desse fenômeno.

O conatus, nesse sentido, não é uma força bruta de sobrevivência. É uma dinâmica de afetos, uma mecânica de encontros que depende das forças de fazer viver e de fazer morrer. A escola, nessa perspectiva, pode ser um espaço de encontros que aumentam a potência do corpo - ou um espaço de encontros que a diminuem. A prática docente, por vezes, carrega palavras de ordem que funcionam como comandos de obediência, reduzindo o corpo do estudante a uma posição passiva. Mas, por outro lado, a escola também pode ser o lugar onde se produzem bons encontros,

onde a junção entre potências cria condições para que o corpo se expanda, pense e crie.

Não se trata de romantizar a resistência. As desigualdades são amplas e complexas, e afetam de modos diferenciados as formas de aprender, especialmente aquelas em estado de vulnerabilidade. Mas trata-se de reconhecer que, mesmo sob essas condições, o corpo não é um objeto inerte. Ele é um campo de forças, de afetos, de potências - e a educação, quando se abre a essa compreensão, pode deixar de ser um mero dispositivo de normalização para se tornar um espaço de criação.

Historicamente, a tarefa da pedagogia sempre foi instruir, sob um ensino paidêutico, dedicado a corrigir e emendar crenças, valores, preconceitos. Por outro lado, o ensino heurístico e a educação como um caminho que retorna a si mesmo, em vez de oferecer respostas prontas, surge como uma arte de caminhar (Abreu, 2013). A partir do conceito de conatus, a educação torna-se um convite para a liberdade, ao favorecer a autonomia, a razão e a capacidade de agir dos estudantes, criando irmandades e modos de existência mais livres e potentes.

A importância da afetividade na relação professor-estudante na Educação Infantil demonstra como a dimensão humana é atravessada pela perspectiva do cuidar e do educar (Moura et al., 2019). Esse ato afetivo promove alegria e prazer no processo de desenvolvimento e aprendizagem e no crescimento cognitivo das crianças. Esta relação impulsiona, sobretudo, a perseverança das existências e a busca pelo aumento da potência de agir.

Para Givigi (2019), a partir de Espinosa, o verdadeiro conhecimento intervém da dinâmica afetiva, da liberdade ética e do rompimento com a servidão. A dinâmica afetiva deve ser útil no aumento da potência, ou seja, na capacidade de agir permeado por encontros alegres. A liberdade ética surge da compreensão de que as causas determinam os afetos e que as relações afetivas aumentam ou diminuem a força vital. O fim da servidão ocorre quando há subversão dos afetos predominantemente passivos diante das paixões e quando esse agir ativo torna-se mais

consciente, aumentando a capacidade de afetar e ser afetado por afetos favoráveis.

De acordo com Gomes (2023), é preciso propor uma pedagogia que forme intelectual, afetivo e socialmente o educador e o educando. Essa perspectiva é desenvolvida somente através de uma pedagogia dos afetos, que opera contrária à tristeza, ao medo e à insegurança. Dessa maneira, a aprendizagem escolar deve ser ética e engajada criticamente, a fim de que o aprendizado promova alegria e amorosidade. Não uma amorosidade romantizada ou "caridosa", mas uma amorosidade implicada na transformação de si e na relação com o outro.

A transgressão dos limites postos evidencia a natureza imanente do ser. O devir-formiga é um exemplo claro de conatus, pois a formiga não age a partir de princípios morais, éticos ou racionais, mas pela potência de sua dimensão física, buscando fortalecer suas vidas e a da colônia. Mesmo sem consciência e diante de ameaças, as formigas criam estratégias de ataque e de sobrevivência, e quando se deparam com obstáculos, sempre encontram novos caminhos em vez de interromper o percurso. Dessa maneira, mostra-se que o conatus não é exclusivo dos seres humanos, mas uma característica de todos os seres que preserva-se nos diferentes modos existentes.

3. CORPO SEM ÓRGÃOS: A EXPERIMENTAÇÃO DESLIGADA DA ORGANIZAÇÃO

Se o conatus nos permite pensar a persistência do corpo, o conceito de Corpo sem Órgãos (CsO), desenvolvido por Deleuze e Guattari, nos oferece uma via para pensar a fuga. O CsO não é a supressão dos órgãos, mas a crítica ao organismo como princípio de organização que distribui funções, hierarquiza partes e fixa modos de funcionamento. A boca para comer, os olhos para ver, os ouvidos para ouvir — essa lógica funcional é precisamente o que o CsO questiona.

Deleuze e Guattari, a partir de Antonin Artaud, compreendem o CsO como "o que resta quando tudo foi retirado". Trata-se de um campo de imanência no qual o desejo e a potência podem circular apesar das condições previamente instituídas. Sob o plano de consistência, o CsO constitui-se como multiplicidade de experimentação capaz de explodir os limites de um corpo: o que pode um corpo após ter seus órgãos retirados, isto é, após ter sido desorganizado?

Para cada tipo de CsO, os autores propõem duas perguntas: primeiro, que tipo é este, como ele é fabricado, por quais procedimentos e meios; segundo, quais são os modos, o que acontece, com que variantes, com que surpresas em relação à expectativa. Essas perguntas não são meramente descritivas. Elas indicam que o CsO não é um estado a ser alcançado, mas um processo contínuo de experimentação, de produção desejante, de criação.

O CsO, nessa perspectiva, é uma afronta aos regimes que aprisionam, entristecem e cortam a intensidade do corpo. Ele não busca alcançar um objeto, mas ser atravessado por processos de produção desejantes e maquínicos, experimentando transformações e acontecimentos produzidos sob novas formas de vida, de subjetivação e de relação consigo mesmo e com o próprio desejo.

O campo de imanência, nesse contexto, não é interior ao eu, mas também não vem de um eu exterior ou de um não-eu. Ele é, antes, o Fora absoluto que não conhece mais os Eu, porque o interior e o exterior fazem igualmente parte da imanência na qual eles se fundiram. Não se trata de uma realidade que sobrevoa, situada além da experiência, e sim de um campo de forças que se produz na própria vida ao desconstruir normas estabelecidas e subverter arranjos corporais prescritos pelos códigos sociais.

O plano de consistência, por sua vez, é o conjunto de todos os CsO, pura multiplicidade de imanência, na qual diferentes regimes de experimentação coexistem e se conectam sob processos maquínicos, sem subordinação a uma identidade fixa, origem ou essência. Ao unir os diversos Corpos sem Órgãos, o plano de

consistência sustenta sua potência criadora e dissolve organizações rígidas, permitindo que novas conexões sejam estabelecidas.

A relação entre o CsO e a imanência torna-se evidente quando Deleuze e Guattari afirmam que "o plano de imanência é talvez o Corpo sem Órgãos do pensamento". Nesse sentido, os autores estabelecem uma aproximação entre a experimentação do corpo e a experimentação do pensamento, já que ambos operam em campos que escapam às organizações transcendentes e às estruturas pré-existentes. O CsO pode ser compreendido, assim, como uma prática de imanência que possibilita a exploração de conexões inesperadas e a emergência de novos agenciamentos.

O conceito de platô é fundamental para essa compreensão. Um platô é um pedaço de imanência, uma zona de intensidade contínua que não se organiza em torno de um início ou de um fim determinado, mas se mantém em constante conexão com diversos fluxos e multiplicidades que se entrecruzam. Os platôs constituem os elementos que compõem o rizoma, essa multiplicidade que existe sempre no meio, que não começa nem conclui, que se encontra sempre entre as coisas, no inter-ser, no inter-devir.

Os princípios do rizoma, por sua vez, fornecem termos essenciais para entender o CsO, são eles: conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura assignificância e cartografia. Ao ser rompido sob qualquer ponto, o rizoma se torna de novo e de novo um mapa aberto e inventivo. De modo semelhante, o CsO configura-se como um processo contínuo de experimentação, aberto à criação e à produção de novas possibilidades de atravessamentos para com o outro.

Deleuze e Guattari identificam três grandes estratos que atravessam e organizam mais diretamente o corpo: o organismo, a significância e a subjetivação. O organismo distribui órgãos, funções e finalidades específicas; a significância orienta regimes de signos, palavras de ordem e significados; a subjetivação constitui indivíduos como sujeitos, reconhecendo-se e sendo reconhecidos a partir de determinados discursos e posições sociais. Esses estratos não são estruturas naturais, mas dispositivos históricos e sociais

biopolíticos que delimitam os campos de ação e experiência. É justamente dessas formas de organização que o CsO foge, por meio de movimentos capazes de desestabilizar as formas rígidas dos estratos, das estratificações, das linhas de segmentariedade.

Ao se deslocar de caminhos estáveis, o CsO encontra o próprio trilho sempre em devir, a própria intensidade que antes era dissolvida pelas máquinas de guerra, e, sobretudo, o impulso produtivo, que agora permite criar realidades sem se perder de suas forças. Essa construção prudente cria novos territórios que vão em contramão à máquina capitalista e ao capital humano que precisa forjar corpos organizados para impor aparelhos de captura.

Na escola, essa organização é construída desde as instâncias de disciplinamento: "sente-se para frente", "comporte-se", "estude para passar na prova". As práticas escolares são constantemente mediadas pelo poder, a fim de estabelecer regimes de verdade que indiquem as regras do jogo. Esse jogo, embora perigoso, é o indicador da eficiência e o critério da produtividade escolar. Conforme o CsO, a resistência surge justamente do contraponto a essas práticas disciplinares, ao inventar novos modos de agir e de desenvolver subjetividades.

4. DIAGRAMAS DE PODER: A ESCOLA COMO DISPOSITIVO DE CAPTURA

O conceito de conatus em Espinosa nos oferece uma perspectiva sobre a persistência, enquanto o Corpo sem Órgãos, conforme desenvolvido por Deleuze e Guattari, nos permite explorar a ideia de fuga e desterritorialização. Entretanto, para uma análise mais abrangente dessas dinâmicas, é crucial considerar o campo em que se desenrolam. Por conseguinte, Michel Foucault, em suas investigações sobre o poder, avança uma visão que transcende a mera vontade individual. Ele propõe que o poder deve ser entendido como uma rede complexa de relações, forças que se distribuem e se articulam de maneiras diversas, gerando múltiplos efeitos. Essa abordagem foucaultiana desloca o foco do

poder como algo que se possui para algo que se exerce e se manifesta nas interações sociais. Assim, ao integrar essas perspectivas filosóficas, podemos enriquecer nossa compreensão sobre os mecanismos de persistência e transformação nas estruturas sociais e educacionais.

O conceito de diagrama de poder, desenvolvido por Foucault, especialmente em *Vigiar e Punir*, refere-se ao conjunto de relações de forças que sustentam-se por determinados dispositivos. O diagrama não é a instituição em si, mas o modelo funcional que a atravessa. A escola, nessa perspectiva, não é apenas um edifício, uma grade curricular, um corpo docente. Ela é, sobretudo, um diagrama de poder que distribui posições, que normaliza comportamentos, que produz corpos e subjetividades dóceis e úteis.

A escola contemporânea, em muitos contextos, funciona como um dispositivo de biopolítica: ela administra corpos, distribui tempos, organiza espaços, classifica, hierarquiza, exclui. Mas o diagrama de poder não é totalizante. Foucault insiste sempre na dimensão produtiva do poder: o poder não apenas reprime, ele produz. E como se produz, também pode produzir outra coisa, pode ser desviado, pode ser subvertido, pode ser atravessado por resistências.

A pergunta que se coloca, então, é: como o corpo, na escola, pode ser simultaneamente alvo de captura e locus de resistência? Como o conatus pode persistir mesmo sob as condições de um diagrama que visa, sobretudo, à normalização? Como o CsO pode se fabricar mesmo dentro de um dispositivo que busca organizá-lo, estratificá-lo, controlá-lo?

A resposta não pode ser unívoca. Mas é possível apontar que a resistência não se dá necessariamente por meio de uma oposição frontal ao poder. A resistência, no sentido foucaultiano, se dá por meio de práticas de si, de modos de existência que escapam às formas prescritas, de criação de subjetividades que não se deixam reduzir às identidades impostas. O corpo, nesse sentido, não é apenas o lugar onde o poder se exerce, mas também o lugar onde o

poder pode ser desviado e/ou subvertido, onde novas formas de vida podem emergir sem a mediação dos modos dominantes.

As práticas de si, como a Revolução Molecular, desenvolvida por Félix Guattari, são capazes de criar fissuras nos diagramas de poder e fazer emergir novos modos de existência, os quais desestabilizam aquilo que parece "natural", "fixo" e "universal". Com a produção de novas relações consigo e com o coletivo, é possível deslocar os diagramas de poder e implementar outras formas de vida, que não esta que distorce e se apropria das forças que se afetam e que se combinam em composições de potência.

De acordo com Casteleira e Maio (2021), o corpo está intrinsecamente ligado aos enunciados, isto é, a um "sistema-mundo" capaz de criar discursividades e narrativas próprias que dialogam intencionalmente com o mundo. O corpo-enunciado da travesti, por exemplo, subverte a lógica que une os aparelhos biológicos e suas respectivas representações nas ficções de gêneros em sociedade. A travesti, ao contrário das posições "cis-têmicas", existe apesar das regras e dos sistemas de normalidade postos. O corpo da travesti, então, transgride limites e desafia estruturas em regimes de verdade.

A pandemia da Covid-19 evidenciou diversos problemas já existentes, revelando também uma crítica ao modo como a sociedade é organizada (COSTA, 2020). A lógica capitalista que orienta políticas neoliberais e a necropolítica intensificou desigualdades, disseminou ainda mais a vulnerabilidade e postergou ações contra o coronavírus, como a resistência à compra de vacinas, da quebra do distanciamento social e do uso indevido de medicações. Esse contexto tornou o diagrama de poder mais visível, desde um governo de extrema direita até pequenos movimentos negacionistas. O grande índice de morte mostrou como os efeitos vastos e devastadores desse cenário adentraram em todo o tecido social, causando milhares de mortes dentre toda a população. Ao revelar barreiras no acesso à educação, à saúde e às outras condições básicas, a pandemia tornou evidente como o poder se expande, sem distinção, para todas as instituições,

produzindo processos de inclusão para os privilegiados e de exclusão para os vulneráveis.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

Este artigo utiliza-se da pesquisa bibliográfica e da abordagem qualitativa como procedimento metodológico, dando ênfase aos conceitos de conatus, Corpo sem Órgãos (CsO) e diagrama de poder. Essa articulação teórica permite compreender os sujeitos como atravessados por relações de forças, mas não inteiramente determinados por elas. Sujeitos assujeitados às condições institucionais, culturais e políticas dominantes, mas não necessariamente submissos, silenciados e servis. Essa tríade combina força de perseverança e expansão da potência de existir, experimentação e criação de outros modos de existência e resistência aos mecanismos que organizam e regulam os corpos.

O presente capítulo foi desenvolvido a partir da disciplina de Epistemologia, Subjetividades, Inclusão e Diferenças/Diversidades do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL), durante o 1º semestre de 2026, conforme discussões teóricas realizadas ao longo da disciplina. Essas discussões ampliam temáticas da educação atreladas a problematizações filosóficas indispensáveis e contribuem para a construção de novas possibilidades de pensar e fazer educação dentro da sala de aula e para além dela.

A realização do trabalho foi desenvolvida com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso artigo propõe uma articulação entre três eixos conceituais, conatus, Corpo sem Órgãos (CsO) e diagramas de poder, com o objetivo de compreender o que pode um corpo na educação. A conclusão não é a de que a educação resolve a vulnerabilidade, nem de que a resistência é heróica. A conclusão é mais modesta, mas talvez mais precisa: o corpo, na educação, é um

campo de forças, de afetos, de potências, e a escola pode ser um espaço onde essas potências são aumentadas ou diminuídas.

O conatus nos ensina que algo insiste, que algo persiste, mesmo nas piores condições. Se todo ser persevera em existir, as instituições escolares, a partir da potência de agir, podem e devem ampliar a capacidade de existências múltiplas. São os afetos, permeados pela força de atração que expressa o conatus consciente, que permite a criação de encontros alegres e encontros entristecedores, podendo manifestar-se através da liberdade recorrente do agir ativo ou da servidão subsequente de afetos passivos.

O CsO nos ensina que é possível escapar às formas rígidas de organização, que o corpo pode ser experimentado de outras maneiras. O CsO rompe com territórios fixos e cria formas próprias para recompor-se; esse movimento mostra que a escola é capaz de construir novos caminhos em prol da relação afirmativa entre vida, corpo e educação.

Os diagramas de poder nos ensinam que a escola é um dispositivo de captura, mas também um campo de possibilidades. Dessa forma, do mesmo modo que os diagramas de poder produzem corpos úteis e dóceis no espaço escolar, eles próprios são aptos a subverter e reconfigurar as relações organizadas por estes. Essa reconfiguração deve compor-se estrategicamente de novos modos de agir, pensar e sentir.

A tarefa da educação, pensada a partir desses três eixos, não é a de normalizar, mas a de criar condições para que o corpo possa afetar e ser afetado de modos que aumentem sua potência. Não se trata de romantizar a resistência, mas de reconhecer que, mesmo sob condições de extrema vulnerabilidade, o corpo não é inerte. Ele é um campo de experimentação, de criação, de vida. E é isso, talvez, que a educação pode aprender com a filosofia: a reconhecer o corpo não como objeto a ser moldado, mas como potência a ser intensificada.

Portanto, para que haja essa dinâmica entre potência e intensificação no campo educacional, é preciso que cada um busque seu CsO, isto é, seu fluxo, sua pulsação, sua paixão, aquilo

que desperta para a vida, para os encontros, para o sonho. É buscando e somente buscando que se encontra, como os resultados de aprendizagem, que não se define pelo fim, mas pelo meio, pela caminhada. Os diagramas de poder perderão força na medida em que a escola for capaz de reverter o quadro de captura, fornecer vias de transgressões e passagens para novos modos de existir.

REFERÊNCIAS

ABREU, L. M. O lugar da Pedagogia em Spinoza. Filosofia e Educação, Campinas, v. 5, n. 1, p. 8-24, 2013. https://doi.org/10.20396/rfe.v5i1.8635409

BARBOSA, R. L. Alegria e tristeza na escola: uma aproximação spinozista com a experiência educativa. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 37, n. e23105, 2021. https://doi.org/10.1590/1982-6621-rbe-2021-23105

BRITO, V. M. Diagramas de poder e resistências na escola: uma leitura foucaultiana. Revista Brasileira de Sociologia da Educação, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 487-510, 2021.

COSTA, M. A. O dispositivo escolar como diagrama de poder: análise foucaultiana das práticas de gestão. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 36, n. 3, p. 689-706, 2020. https://doi.org/10.21573/vol36n32020.113456

CASTELEIRA, R. P.; MAIO, E. R. Apagamentos de corpos: educação, corpo enunciado e resistências. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 47, p. 1-18, e226976, 2021. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226976

DELEUZE, G. Espinosa: filosofia prática. 1. ed. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. O que é a filosofia? Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2. v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Célia Pinto Costa e Ana Lúcia de Oliveira. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2. v. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

ESPINOSA, B. Ética. Tradução de Tomaz Tadeu. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GIVIGI, R. P. O modelo do corpo na filosofia e a pedagogia do comum: conversas com quem gosta de geleia de groselha. Revista Interinstitucional Artes de Educar, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 401-422, 2019. https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/45273

GOMES, C. W. B. Contribuições de Spinoza para uma educação mais potente. Revista Dialectus, Ceará, v. 29, n. 29, p. 205-217, 2023. https://doi.org/10.30611/2023n29id91339

GONÇALVES, T. M. O corpo spinozista e a pedagogia dos afetos. Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 21, n. 2, p. 1-18, 2021. https://doi.org/10.1590/1982-6621-rbe-2021-23105

LIMA, J. F. O corpo sem órgãos como potência educativa: entre a experimentação e a subjetivação. *Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 46, n. 2, p. 1-18, 2021. https://doi.org/10.1590/2175-6236.2021.146243

MACHADO, L. O. Spinoza e a filosofia da diferença: contribuições para o pensamento educacional contemporâneo. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 37, n. 2, p. 421-438, 2021. https://doi.org/10.1590/2175-6236.2021.146243

MOURA, A. A. da S.; COSTA, C. M. C. S.; SILVA, E. M.; MARTINS, M. C. R. A dimensão do afeto e da alegria na relação professor/aluno da educação infantil. In: Anais do VI CONEDU, 2019. https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58187

MOTTA, V. C.; BRITO, S. Corpo sem órgãos e educação: experimentações e resistências. Revista Brasileira de Estudos da Presença, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-20, 2021. https://doi.org/10.1590/2237-2660.117120

PASSOS, E. et al. (Org.). Cartografias do corpo: experimentações e agenciamentos em Deleuze. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

RIBEIRO, M. C. S. Corpos vulneráveis, corpos que resistem: a educação como campo de potência. *Educação & Sociedade, Campinas, v. 43, n. 158, p. 1-18, 2022. https://doi.org/10.1590/es0101-733020224230156

ROLNIK, S. O que acontece quando nada acontece: o corpo no tempo do esgotamento. Cadernos de Subjetividade, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 1-15, 2020. https://doi.org/10.11606/issn.2675-4754.cs.2020.170052

SILVA, T. M. Biopolítica, governamentalidade e educação: contribuições de Michel Foucault. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, n. e20136, 2020. https://doi.org/10.1590/1982-6621-rbe-2020-20136

SOARES, M. C. O. Educação e afetos: uma leitura spinozista. Educação & Sociedade, Campinas, v. 42, n. 154, p. 623-640, jul./set. 2021. https://doi.org/10.1590/es0101-733020212030423

VEIGA-NETO, A. Foucault, Deleuze e a educação: diálogos contemporâneos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 101, n. 257, p. 417-432, 2020. https://doi.org/10.1590/1982-6621-rbe-2020-20136

DA EDUCAÇÃO BÁSICA À UNIVERSIDADE: PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DE UMA JOVEM MULHER AUTISTA

Aline Monique Oliveira da Silva Farias
Lucienne Virgínia Rocha
Maria Dolores Fortes Alves

RESUMO
Este artigo analisa os processos de subjetivação de uma jovem mulher autista em sua trajetória da Educação Básica ao ensino superior. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza interpretativa, articula a experiência da pesquisadora no Atendimento Educacional Especializado à narrativa da participante. Os resultados evidenciam que a inclusão se constrói nas relações de pertencimento, reconhecimento e valorização da singularidade, ampliando as reflexões sobre formação humana e Educação Inclusiva.
Palavras-chave: Educação Inclusiva; Subjetivação; Narrativas; Educação Especial; Formação Humana.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a ampliação das políticas públicas voltadas à Educação Inclusiva modificou, de forma significativa, o cenário educacional brasileiro. Cada vez mais estudantes público-alvo da Educação Especial passaram a ocupar espaços que, durante muito tempo, lhes foram negados. O acesso à Educação Básica e ao Ensino Superior tornou-se mais amplo, as políticas de permanência ganharam força e a inclusão passou a integrar o discurso das

instituições educacionais. Ainda assim, uma questão permanece aberta: o que, de fato, significa incluir?

Responder a essa pergunta exige deslocar o olhar para além dos números que indicam matrículas, aprovações ou índices de permanência. Embora esses dados sejam importantes para compreender os avanços das políticas públicas, eles pouco revelam sobre aquilo que acontece no interior das trajetórias humanas. Permanecer na escola não significa, necessariamente, sentir-se pertencente a ela. Da mesma forma, ingressar na universidade não encerra os desafios vividos por estudantes que, durante toda a escolarização, precisaram aprender a existir em espaços frequentemente organizados a partir de referências pouco sensíveis às diferenças.

É justamente nesse intervalo entre o acesso e a experiência que este trabalho se insere. Mais do que discutir uma trajetória escolar, interessa compreender como uma jovem mulher autista foi produzindo sentidos sobre si mesma ao longo de sua caminhada. Em outras palavras, interessa pensar como os encontros, as rupturas, os vínculos, os silêncios e as formas de reconhecimento, ou de sua ausência, participaram da constituição de sua subjetividade.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Hall (2006), para quem as identidades não constituem algo pronto ou definitivo; mas, processos continuamente produzidos nas relações sociais e culturais. Não somos sujeitos acabados. Vamos nos constituindo à medida que vivemos, estabelecemos relações, enfrentamos conflitos e atribuímos novos significados às experiências que nos atravessam. Sob essa perspectiva, compreender a trajetória de estudantes da Educação Especial implica reconhecer que suas histórias não podem ser reduzidas ao diagnóstico, tampouco explicadas apenas pelas barreiras ou pelas conquistas acumuladas ao longo da escolarização.

Essa discussão também dialoga com as reflexões de Santos (2010), ao defender que as pessoas têm direito de ser iguais quando a diferença produz desigualdade, mas também têm direito de ser

diferentes quando a igualdade apaga suas singularidades. Essa reflexão desloca a inclusão de uma lógica centrada apenas na adaptação dos sujeitos para outra, comprometida com o reconhecimento da diversidade humana e com o respeito às diferentes formas de existir.

Este artigo nasce justamente desse entendimento. Ele não surgiu apenas da leitura de autores ou da análise de documentos. Nasceu, sobretudo, do encontro entre a experiência profissional da autora como professora do Atendimento Educacional Especializado em uma escola pública estadual e a trajetória de uma ex-estudante autista que, anos depois, ingressou na mesma universidade onde a pesquisa é desenvolvida. Acompanhar parte desse percurso despertou uma inquietação que ultrapassa o interesse acadêmico: compreender como determinadas experiências permanecem na memória e continuam produzindo efeitos muito tempo depois de terem acontecido.

Ao longo das conversas realizadas para esta pesquisa, tornou-se evidente que os acontecimentos mais marcantes de sua escolarização não estavam necessariamente relacionados ao desempenho acadêmico. O que permanecia vivo em sua narrativa eram as relações construídas, os sentimentos de pertencimento, as experiências de exclusão, os momentos de acolhimento e, sobretudo, o processo de aprender a reconhecer a si mesma. Essas narrativas reforçam a ideia de que a educação produz muito mais do que aprendizagem de conteúdos; ela participa da construção das maneiras pelas quais os sujeitos compreendem quem são e como ocupam o mundo.

Diante disso, este estudo tem como objetivo refletir sobre os processos de subjetivação de uma jovem mulher autista ao longo de sua trajetória da Educação Básica à universidade, analisando como as experiências vividas nos diferentes espaços educativos participaram da constituição de sua identidade, de seus modos de ser e de seus sentimentos de pertencimento.

Para alcançar esse objetivo, o texto está organizado em quatro seções. Inicialmente, apresenta uma discussão teórica sobre

subjetividade, diferença, interseccionalidade e formação humana à luz da complexidade. Em seguida, descreve os caminhos metodológicos que orientaram a pesquisa. Na terceira parte, analisa as narrativas produzidas pela participante acerca de sua trajetória educacional. Por fim, são apresentadas reflexões sobre os processos de subjetivação e sobre os desafios de pensar uma educação inclusiva comprometida não apenas com o acesso aos espaços educativos, mas com a construção de experiências capazes de reconhecer a singularidade de cada sujeito.

2. SUJEITOS, DIFERENÇAS E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

2.1 SUBJETIVIDADE E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Pensar a trajetória educacional de estudantes da Educação Especial implica reconhecer que a escola participa de algo que ultrapassa a aprendizagem de conteúdo. Ao longo da vida escolar, os sujeitos constroem maneiras de compreender a si mesmos, de interpretar suas experiências e de ocupar os diferentes espaços sociais. Nesse sentido, a escolarização também é um processo de constituição da subjetividade.

Essa compreensão afasta-se de perspectivas que entendem a identidade como algo fixo ou determinado por características individuais. Hall (2006) afirma que as identidades são produzidas continuamente nas relações sociais e culturais, sendo permanentemente atravessadas pelas experiências vividas e pelos diferentes contextos históricos. Não existe um sujeito acabado, mas sujeitos que vão sendo constituídos ao longo de suas trajetórias.

Essa ideia encontra aproximação nas reflexões de Foucault (2004), para quem a subjetividade não nasce pronta nem pertence exclusivamente ao indivíduo. Ela é produzida nas relações estabelecidas com os outros, nos discursos, nas normas sociais e nas formas pelas quais cada sociedade define aquilo que considera normal, desejável ou aceitável. Ao mesmo tempo em que essas

relações produzem modos de ser, também abrem possibilidades para que os sujeitos questionem, ressignifiquem e reconstruam suas próprias formas de existência.

Sob essa perspectiva, compreender estudantes da Educação Especial significa deslocar o olhar da deficiência para as experiências que atravessam suas vidas. As dificuldades, os pertencimentos, os reconhecimentos e até mesmo as formas de exclusão participam da construção da identidade, produzindo sentidos que não podem ser explicados apenas pelo diagnóstico ou pelas características clínicas do sujeito.

A subjetividade, portanto, constitui-se em um movimento permanente. Cada experiência vivida, cada encontro e cada relação deixam marcas que influenciam a maneira como os indivíduos percebem a si mesmos e interpretam o mundo. Mais do que um atributo individual, trata-se de um processo continuamente tecido nas relações humanas.

2.2 DIFERENÇA, DIVERSIDDE E INTERSECCIONALIDADE

Reconhecer a diversidade implica compreender que as diferenças não se resumem às características individuais nem podem ser explicadas isoladamente. Cada sujeito constrói sua trajetória a partir do encontro entre diferentes dimensões de sua existência, produzindo experiências singulares que escapam às classificações homogêneas frequentemente presentes na escola.

Louro (2014) observa que identidade e diferença são construções sociais continuamente produzidas nas relações estabelecidas entre os sujeitos. Assim, compreender a inclusão exige romper com perspectivas que tomam determinados modos de ser como universais, deslocando o debate para o reconhecimento da pluralidade humana.

Essa compreensão torna-se ainda mais consistente quando articulada à perspectiva da interseccionalidade. Collins e Bilge (2021) demonstram que as desigualdades não atuam de forma isolada, mas se entrelaçam por meio de diferentes relações de

poder. Da mesma forma, Davis (2016) evidencia que gênero, raça e classe produzem experiências que não podem ser compreendidas separadamente.

Embora essas autoras discutam diferentes marcadores sociais, suas reflexões contribuem para compreender que a experiência de uma jovem mulher autista ultrapassa a condição da deficiência. Sua trajetória é atravessada por múltiplos pertencimentos, entre eles o gênero, a condição socioeconômica, a escolarização em escola pública e o ingresso em uma universidade pública. Cada uma dessas dimensões participa da maneira como ela interpreta o mundo e constrói sua própria identidade.

Pensar a inclusão, portanto, significa reconhecer essa complexidade. Não basta assegurar o acesso aos espaços educativos; é necessário compreender que cada estudante chega à escola trazendo histórias, experiências e necessidades distintas. A valorização das diferenças não representa um obstáculo à educação, mas uma condição para que ela possa, de fato, assumir seu compromisso com a formação humana.

2.3 COMPLEXIDADE, ECOFORMAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

Os processos de subjetivação também podem ser compreendidos à luz da perspectiva da complexidade, que propõe superar leituras fragmentadas da realidade. Para Morin (2000), a existência humana não pode ser reduzida a dimensões isoladas, pois aspectos biológicos, sociais, culturais, emocionais e históricos constituem uma mesma trama. Separá-los significa empobrecer a compreensão dos fenômenos humanos.

Essa concepção desloca o olhar sobre a educação. Formar não corresponde apenas à transmissão de conhecimentos, mas envolve favorecer experiências capazes de produzir sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Nesse horizonte, a escola deixa de ser apenas um espaço de ensino para tornar-se também um espaço de constituição humana.

Arendt (2001) reforça essa compreensão ao afirmar que a pluralidade é uma condição da existência. Cada sujeito chega ao mundo trazendo possibilidades inéditas de agir e de construir novas formas de convivência. Educar, portanto, implica assumir uma responsabilidade ética diante dessa diversidade, reconhecendo que a diferença não ameaça a vida coletiva; ao contrário, é justamente ela que torna possível a experiência humana.

Na mesma direção, Moraes (2007) compreende a formação como um processo permanentemente construído nas relações que os sujeitos estabelecem ao longo da vida. Aprender não ocorre de maneira linear nem se limita aos espaços escolares; trata-se de um movimento que envolve experiências, afetos, memórias e diferentes contextos de existência.

É nesse horizonte que se insere a perspectiva ecoformadora. Petraglia (2008) e Alves *et al*. (2019) defendem que a formação humana acontece na interação entre sujeito, sociedade e ambiente, reconhecendo que cada experiência vivida participa da construção de quem somos. A educação assume, assim, um caráter relacional, sensível e ético, comprometido não apenas com o desenvolvimento cognitivo, mas com a construção da autonomia, do pertencimento e do reconhecimento do outro.

Essas contribuições oferecem a base teórica que orienta este estudo. Ao compreender a formação como um processo aberto e inacabado, torna-se possível interpretar a trajetória da participante para além das categorias diagnósticas, reconhecendo que sua história foi sendo construída nas relações estabelecidas com a escola, com a universidade e com as pessoas que fizeram parte desse percurso. É justamente nessa articulação entre experiência, subjetividade e formação humana que se desenvolve a análise apresentada nas seções seguintes.

3. METODOLOGIA

Este estudo está caracterizado como uma pesquisa qualitativa, de natureza interpretativa. As reflexões desenvolvidas neste artigo

foram feitas a partir da articulação entre a experiência profissional da pesquisadora como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as narrativas produzidas por uma ex-estudante autista acerca de sua trajetória educacional construída a partir da articulação entre a experiência profissional da pesquisadora no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a narrativa de uma jovem mulher autista sobre sua trajetória da Educação Básica ao ensino superior. A escolha desse percurso metodológico surge da compreensão de que os processos de subjetivação não podem ser adquiridos por meio de dados objetivos ou generalizações, mas exigem uma aproximação com os sentidos produzidos pelos sujeitos acerca de suas próprias experiências.

A pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos sociais em sua complexidade, valorizando os significados atribuídos pelos sujeitos às experiências que vivenciam. Conforme Minayo (2001), esse tipo de investigação estuda do universo das relações, dos valores, das crenças e das interpretações produzidas nas diferentes realidades sociais. Nessa mesma direção, Chizzotti (2018) afirma que a pesquisa qualitativa assume uma perspectiva interpretativa, reconhecendo que os sujeitos atribuem sentidos às experiências vividas e que essas interpretações constituem importantes fontes para a produção do conhecimento.

A compreensão de experiência presente neste estudo está inspirada nas reflexões de Larrosa (2002), que defende que a experiência não é simplesmente o que acontece, mas é àquilo que nos atravessa e nos transforma. Mais do que acontecimentos, são as marcas produzidas pelo vivido que permitem aos sujeitos construir novos sentidos sobre si mesmos e sobre o mundo. Essa perspectiva dialoga com Josso (2004), ao compreender que as narrativas de vida constituem espaços de formação, nos quais os sujeitos trazem novas interpretações às suas trajetórias e atribuem novos significados às experiências acumuladas ao longo do tempo.

As reflexões desenvolvidas neste artigo foram construídas a partir da experiência da pesquisadora como professora do Atendimento Educacional Especializado, associada a uma entrevista

semiestruturada realizada com uma ex-estudante autista, atualmente matriculada em uma universidade pública. A produção dos dados ocorreu em dois encontros presenciais, realizados ao longo de aproximadamente um mês, orientados por um roteiro previamente elaborado com questões abertas, permitindo que a participante narrasse livremente sua trajetória e aprofundasse aspectos considerados significativos de sua experiência.

O vínculo previamente estabelecido entre pesquisadora e participante favoreceu a construção de um ambiente de confiança durante a realização das entrevistas. Ao mesmo tempo, exigiu um exercício constante de reflexividade na interpretação das narrativas, buscando preservar a fidelidade às experiências relatadas e evitar que a proximidade interferisse na compreensão dos sentidos produzidos pela participante.

Com o objetivo de preservar sua identidade, foi adotado o pseudônimo **Clara**, utilizado ao longo de todo o texto para identificar suas narrativas. A entrevista buscou favorecer uma narrativa livre sobre sua trajetória educacional, contemplando aspectos relacionados às experiências escolares, aos processos de construção da identidade, aos sentimentos de pertencimento e às percepções produzidas ao longo de seu percurso até o ingresso no ensino superior.

Neste estudo, a narrativa não é compreendida como um simples relato de fatos, mas como uma forma de interpretar a experiência vivida. Ao narrar sua trajetória, a participante revisita acontecimentos, reorganiza memórias e produz novos sentidos sobre sua própria história. Desse modo, a análise desenvolvida não pretende estabelecer generalizações, mas compreender como diferentes experiências educativas participaram da constituição de sua subjetividade e de seus modos de existir.

Os relatos produzidos foram organizados a partir dos temas abordados no roteiro da entrevista e analisados de forma interpretativa, em diálogo com o referencial teórico adotado e com as observações construídas pela pesquisadora ao longo do acompanhamento da trajetória da participante. As falas

consideradas mais representativas foram incorporadas ao texto, buscando compreender os processos de subjetivação presentes em sua experiência.

Em respeito aos princípios éticos da pesquisa, a identidade da participante foi preservada, com a supressão de informações que pudessem possibilitar sua identificação. Esses cuidados buscaram assegurar sua privacidade e preservar a singularidade de sua trajetória.

Assim, este estudo compreende que a produção do conhecimento emerge do diálogo entre experiência, narrativa e interpretação. Mais do que reconstruir uma trajetória escolar, busca compreender como os significados atribuídos às experiências vividas participaram da constituição de uma jovem mulher autista ao longo de seu percurso formativo.

4. ENTRE EXPERIÊNCIAS E PERTENCIMENTOS: NARRATIVAS DE UMA JOVEM MULHER AUTISTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA À UNIVERSIDADE

As narrativas produzidas pela participante apontam que a trajetória escolar não pode ser compreendida apenas como uma sequência de etapas concluídas ou de resultados alcançados. Ao revisitar sua história, ela não organiza suas lembranças em torno de notas, aprovações ou conteúdos aprendidos. O que permanece vivo em sua memória são as relações que estabeleceu, os lugares onde se sentiu acolhida, os momentos em que experimentou o isolamento e as mudanças que, pouco a pouco, transformaram sua maneira de compreender a si mesma.

Essa forma de narrar desloca o olhar da escolarização como um percurso meramente acadêmico para entendê-la como uma experiência de formação humana. As experiências vividas não aparecem como acontecimentos isolados, mas como situações que produziram marcas e participaram da construção de sua identidade. É nesse sentido que Larrosa (2002) entende a experiência como aquilo que nos acontece e, que nos transforma.

Antes de apresentar as narrativas produzidas durante a entrevista, é importante situar brevemente o contexto em que a trajetória de Clara foi construída. Sua escolarização ocorreu em diferentes realidades educacionais. Durante a infância, estudou em escolas da rede privada e, posteriormente, passou a frequentar uma escola pública estadual em Maceió, onde concluiu a Educação Básica. Oriunda de uma família de classe média baixa, vivenciou desafios financeiros que acompanharam parte de sua trajetória escolar. Ainda assim, contou com uma rede familiar presente e participativa, que acompanhou seu percurso, manteve diálogo com a escola e buscou garantir as condições necessárias para sua permanência e desenvolvimento. O diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), recebido apenas na adolescência, representou um marco importante em sua história, possibilitando uma nova compreensão sobre experiências vividas desde a infância. Entretanto, esse reconhecimento não eliminou as barreiras presentes em seu cotidiano, mas favoreceu a identificação de suas necessidades e o fortalecimento dos apoios necessários ao longo de sua formação. É a partir desse contexto que a trajetória de Clara é compreendida neste estudo, reconhecendo que os processos de subjetivação são produzidos na articulação entre as experiências familiares, escolares e sociais que atravessam a vida da participante.

4.1 ENTRE MUDANÇAS E PERTENCIMENTOS

Ao recordar sua trajetória escolar, Clara inicia sua narrativa falando das constantes mudanças de escola. Mais do que mudanças de endereço ou de instituição, essas transições representavam a necessidade de reconstruir vínculos, adaptar-se a novos espaços e enfrentar situações marcadas pela imprevisibilidade. Para ela, cada recomeço exigia um esforço que, muitas vezes, permanecia invisível para as pessoas ao seu redor.

"Sempre foi muito difícil mudar de escola. Eu precisava aprender tudo de novo: as pessoas, os espaços, a rotina."

Sua fala sugere que aquilo que costuma ser tratado como uma mudança comum assumia outro significado em sua experiência. O desafio não estava apenas na adaptação escolar, mas na ruptura de referências que lhe ofereciam segurança. Essa percepção aproxima-se da compreensão de Hall (2006), ao afirmar que os sujeitos constroem sua identidade nas relações que estabelecem com os diferentes contextos de vida. Quando essas relações são interrompidas, novos processos de adaptação passam a integrar a experiência do sujeito.

Outro aspecto que atravessa sua narrativa refere-se ao ambiente escolar. Ao lembrar do período em que estudou na rede pública, Clara não descreve inicialmente as aulas ou os conteúdos, mas o impacto que aquele espaço produzia em seu cotidiano.

"Tudo naquele ambiente era muito sufocante e me sobrecarregava sensorialmente."

A força dessa fala está justamente em deslocar a compreensão da deficiência para além das características individuais. O sofrimento relatado não está exclusivamente do autismo, mas da relação estabelecida entre suas características e um ambiente pouco sensível às diferentes formas de perceber o mundo. Isso indica que muitas das barreiras enfrentadas pelos estudantes não estão neles próprios, mas na organização dos espaços, das rotinas e das relações escolares.

Essa compreensão dialoga com Morin (2000), ao defender que os fenômenos humanos não podem ser analisados de forma fragmentada. Sujeito e contexto constituem uma mesma realidade, influenciando-se continuamente. Assim, compreender a experiência escolar de Clara exige olhar não apenas para suas necessidades individuais, mas também para as condições oferecidas pela escola para que ela pudesse participar daquele espaço.

Ao longo da entrevista, outro momento chama atenção. Clara relata que, em determinado período do Ensino Médio, a intensificação da fobia social tornou sua permanência na escola cada vez mais difícil. A frequência diminuiu, o sofrimento aumentou e a evasão passou a ser uma possibilidade concreta.

Mais do que um episódio isolado, esse relato permite compreender que permanecer na escola não depende apenas da matrícula ou da presença física. Permanecer pressupõe sentir-se pertencente ao espaço, encontrar condições para participar da vida escolar e construir relações que tornem possível continuar.

Foi justamente nesse contexto que o Atendimento Educacional Especializado passou a ocupar um lugar significativo em sua trajetória. Curiosamente, ao falar do AEE, Clara quase não menciona recursos pedagógicos ou adaptações curriculares. O que aparece em primeiro plano é o sentimento de segurança.

"Pude ter um lugar seguro para relaxar, um espaço em que eu não me sentia pressionada e podia pedir ajuda para o que precisasse sem sentir vergonha."

Essa narrativa convida a ampliar o modo como compreendemos o papel do Atendimento Educacional Especializado. Frequentemente associado apenas à oferta de recursos de acessibilidade, o AEE também pode constituir um espaço de escuta, acolhimento e fortalecimento dos vínculos. Antes de favorecer a aprendizagem de conteúdos, ele pode favorecer algo igualmente importante: a possibilidade de o estudante existir naquele ambiente sem precisar esconder suas necessidades.

Embora Clara reconheça o Atendimento Educacional Especializado como um espaço fundamental em sua trajetória, sua narrativa também convida a refletir sobre os limites da inclusão quando o sentimento de pertencimento permanece concentrado em um serviço específico. O fato de encontrar no AEE um ambiente onde podia expressar suas necessidades e ser compreendida indica que esse acolhimento nem sempre se estendia aos demais espaços escolares. Assim, sua experiência permite pensar que a construção de uma escola inclusiva ultrapassa a oferta de serviços especializados, exigindo práticas pedagógicas e relações institucionais que favoreçam a participação e o reconhecimento dos estudantes em todos os contextos da vida escolar.

Essa percepção aproxima-se das reflexões de Moraes (2007), ao compreender a formação humana como um processo que envolve

dimensões cognitivas, afetivas, relacionais e culturais. A aprendizagem não acontece separada das experiências vividas; ela é continuamente atravessada pelos vínculos que os sujeitos constroem ao longo do percurso.

Ao ingressar na universidade, Clara percebe diferenças importantes em relação às experiências anteriores. Ela reconhece que ainda existem desafios relacionados à acessibilidade e às adaptações necessárias, mas destaca que encontrou relações mais acolhedoras, especialmente entre colegas e estudantes veteranos.

Ao falar desse momento, sua narrativa volta a enfatizar as pessoas, e não a instituição.

"Os colegas mais antigos me ajudaram muito a entender como as coisas funcionavam. Isso fez toda a diferença."

Essa observação parece simples, mas aponta um aspecto importante da inclusão. As políticas institucionais são fundamentais para garantir direitos, mas a experiência cotidiana continua sendo construída nas relações que se estabelecem entre as pessoas. O sentimento de pertencimento não nasce apenas das normas; ele se fortalece quando o sujeito encontra espaços onde pode ser reconhecido sem precisar negar quem é.

Ao longo dessa trajetória, é possível compreender que os acontecimentos mais marcantes não foram necessariamente aqueles ligados ao desempenho acadêmico, mas às relações que possibilitaram confiança, acolhimento e reconhecimento. Mais do que garantir a permanência da estudante na escola ou na universidade, essas experiências participaram da construção de uma nova forma de compreender a si mesma. É justamente esse movimento que conduz a discussão apresentada na seção seguinte, dedicada aos processos de construção da identidade e da subjetividade.

4.2 O OLHAR DO OUTRO E O ENCONTRO CONSIGO MESMA

Se as experiências escolares ajudam a compreender os espaços pelos quais Clara passou, suas narrativas indicam um percurso

ainda mais profundo: o de aprender a compreender quem era. Ao longo da entrevista, é possível inferir que as maiores transformações vividas por ela não dizem respeito apenas ao ingresso na universidade ou à superação de dificuldades acadêmicas, mas à maneira como passou a olhar para si mesma.

Durante muito tempo, esse olhar foi construído a partir das expectativas dos outros. Antes mesmo de compreender suas próprias necessidades, Clara já havia aprendido, como tantas outras pessoas, quais comportamentos eram considerados adequados, quais formas de aprender eram valorizadas e quais diferenças precisavam ser escondidas para favorecer sua aceitação nos diferentes espaços sociais.

Ao recordar esse período, ela afirma:

"Antes do diagnóstico, eu me sentia estranha e deslocada. Muitas vezes, também me sentia burra por causa das minhas dificuldades, o que afetava minha autoestima nos estudos."

Essa fala sugere que o sofrimento não estava apenas relacionado às dificuldades enfrentadas na escola, mas aos significados que ela atribuía a essas experiências. Sem compreender por que determinadas situações lhe causavam tanto desconforto, Clara passou a interpretar suas dificuldades como incapacidade, produzindo uma imagem de si marcada pela inadequação.

As experiências de preconceito relatadas por Clara não constituem episódios isolados de sua trajetória, mas fazem parte de um conjunto de barreiras que atravessam a escolarização de muitos estudantes público-alvo da Educação Especial. Ainda que sua narrativa seja marcada por importantes conquistas, ela também aponta que o processo de inclusão foi permeado por sentimentos de inadequação, isolamento e necessidade constante de justificar suas formas de aprender e de se relacionar. Nesse sentido, compreender sua trajetória implica reconhecer que o acesso aos espaços educativos não elimina, por si só, as desigualdades presentes nas relações cotidianas.

Hall (2006) lembra que a identidade não constitui uma característica fixa dos sujeitos, mas um processo continuamente construído nas relações sociais. A maneira como nós percebemos também é atravessada pelo modo como somos vistos e reconhecidos pelos outros. Nesse sentido, compreender a si mesma tornou-se, para Clara, um caminho que exigiu revisitar muitas das interpretações que havia produzido sobre sua própria história.

Essa percepção aparece de forma ainda mais coerente quando ela afirma:

"Durante muito tempo, construí minha percepção de quem eu era com base no olhar dos outros. Acho que todos os seres humanos fazem isso em algum grau, mas eu fazia isso a ponto de passar por cima das minhas próprias vontades, vocações e sonhos, até me perder de mim mesma."

Talvez essa seja uma das passagens mais significativas de sua narrativa. Ela aponta que a busca por aceitação foi, durante muito tempo, acompanhada pelo silenciamento de suas próprias necessidades. Adaptar-se significava, muitas vezes, afastar-se de si mesma.

As reflexões de Foucault (2004) ajudam a compreender esse movimento ao mostrar que os sujeitos são produzidos nas relações estabelecidas com os discursos e as normas sociais. Entretanto, essas mesmas relações também podem abrir possibilidades para que novas formas de existir sejam construídas. A subjetividade, portanto, não é um ponto de chegada, mas um processo continuamente atravessado pelas experiências.

É nesse contexto que o diagnóstico assume um significado diferente daquele frequentemente atribuído pelos discursos médicos ou escolares. Em nenhum momento Clara o descreve como um limite ou como uma explicação definitiva para sua vida. Ao contrário, ele aparece como um momento de reconhecimento.

"Era como se eu fosse uma estranha para mim mesma e precisasse me conhecer pela primeira vez."

Essa fala desloca completamente a compreensão do diagnóstico. Em vez de reduzir sua identidade ao autismo, ele lhe

ofereceu novas possibilidades de compreender experiências que, durante muitos anos, pareciam não fazer sentido. O diagnóstico não respondeu a todas as perguntas, mas permitiu que ela deixasse de atribuir suas dificuldades a uma suposta incapacidade pessoal.

Larrosa (2002) afirma que a experiência transforma porque modifica o modo como interpretamos aquilo que vivemos. Sob essa perspectiva, o diagnóstico não alterou quem Clara era, mas transformou a maneira como passou a compreender sua própria história. Ao reorganizar suas memórias, ela também reorganizou sua relação consigo mesma.

Esse movimento aparece quando relata as mudanças que percebe em sua vida atualmente:

"Hoje me conheço muito melhor. Consigo reconhecer minhas dificuldades sem tanto medo e aprendi a defender minhas necessidades. Aprendi a não deixar que o preconceito dos outros passes por cima delas."

Não se trata de afirmar que todas as dificuldades desapareceram. Ao contrário, sua narrativa demonstra que os desafios permanecem presentes. O que se transforma é a relação estabelecida com eles. Aos poucos, Clara deixa de compreender suas necessidades como motivo de vergonha e passa a reconhecê-las como parte legítima de sua maneira de existir.

Essa mudança também modifica sua compreensão sobre as adaptações necessárias ao longo da vida escolar e universitária.

"Antes, eu tentava me adaptar constantemente às expectativas dos outros, muitas vezes ignorando minhas próprias necessidades. Atualmente, consigo respeitar melhor meus limites e compreender que fazer adaptações não significa ser menos capaz."

Essa reflexão desloca um equívoco ainda bastante presente nas discussões sobre inclusão: o de compreender adaptações como privilégios ou favorecimentos. Na experiência narrada por Clara, elas representam condições para participar dos espaços educativos em igualdade de oportunidades, sem que isso implique renunciar a sua singularidade.

Ao revisitar sua trajetória, ela também recorda diferentes experiências de preconceito. Curiosamente, muitas delas não foram dirigidas diretamente a ela, mas apareciam em comentários sobre outras pessoas autistas ou com deficiência.

"Isso acontecia, por exemplo, por meio de comentários sobre outros alunos neurodivergentes e das 'brincadeirinhas', como usar 'autista' como ofensa ou fazer piadas relacionadas a pessoas com deficiência."

Essas experiências permitem compreender que o preconceito nem sempre se manifesta de maneira explícita. Muitas vezes, ele se instala na linguagem cotidiana, nas pequenas violências naturalizadas e nas formas pelas quais determinadas diferenças passam a ser associadas a algo negativo. São experiências que, ainda que pareçam banais, produzem marcas profundas na maneira como os sujeitos constroem sua autoestima e seu sentimento de pertencimento.

Entre todas as formas de exclusão vividas, porém, Clara destaca uma que considera especialmente dolorosa.

"Mas a pior forma de exclusão, para mim, sempre foi o isolamento social. Considero essa uma das formas mais cruéis de preconceito, porque os seres humanos são, por natureza, seres sociais."

Essa afirmação amplia a compreensão da inclusão para além da acessibilidade e das adaptações pedagógicas. Ela recorda que pertencer significa, antes de tudo, poder construir relações, compartilhar experiências e sentir-se reconhecido pelo outro. Quando esse reconhecimento não acontece, não é apenas a participação escolar que é comprometida; é, também, a forma como o sujeito aprende a olhar para si mesmo.

Ao final da entrevista, torna-se evidente que as mudanças mais profundas vividas por Clara não podem ser medidas apenas por sua aprovação na universidade. O percurso que ela descreve é, sobretudo, o de uma pessoa que aprendeu a substituir o olhar marcado pela inadequação por uma relação mais respeitosa consigo mesma. Talvez seja justamente esse movimento que permita

compreender a subjetivação não como um estado alcançado, mas como um processo contínuo de construção de si, alimentado pelas experiências, pelos encontros e pelas possibilidades de produzir novos sentidos para a própria existência.

4.3 SONHOS, FUTURO E FORMAÇÃO HUMANA

Ao longo da entrevista, Clara demonstra que sua entrada na universidade nunca foi compreendida como um ponto de chegada. Ao contrário, ela a percebe como parte de um projeto de vida construído muito antes do vestibular e que continua em permanente transformação. Sua narrativa rompe com a ideia de sucesso como um destino alcançado e aproxima-se de uma compreensão mais processual da formação humana.

Ao falar sobre o desejo de ingressar no ensino superior, ela explica que esse projeto nasceu ainda na infância, motivado pelo sonho de estudar Engenharia Aeroespacial no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). No entanto, ao reconhecer as limitações financeiras que dificultavam o acesso a uma preparação específica para esse processo seletivo, encontrou no curso de Física uma possibilidade concreta de permanecer próxima desse objetivo.

"O meu desejo de ingressar na universidade surgiu principalmente como uma forma de me aproximar do meu objetivo de estudar no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), que é um sonho que tenho desde muito nova."

Sua fala permite inferir que os projetos de vida não são construídos de maneira linear. Eles são continuamente reorganizados diante das condições concretas da existência, das oportunidades encontradas e das escolhas que se tornam possíveis em cada momento da trajetória. Nesse sentido, a universidade representa menos um destino definitivo e mais uma etapa de um caminho que permanece aberto.

Ao refletir sobre sua aprovação, Clara também amplia a compreensão dessa conquista.

"Essa aprovação teve um significado especial por vários motivos. Não apenas porque consegui superar diversas barreiras sendo uma pessoa autista, mas também porque sou uma pessoa periférica que conseguiu acessar o ensino superior."

Essa narrativa convida a deslocar interpretações centradas exclusivamente no mérito individual. Sua trajetória é atravessada por diferentes dimensões da existência — ser mulher, autista, estudante de escola pública e oriunda da periferia — que se articulam e produzem desafios específicos ao longo do percurso. Reconhecer essas condições não diminui sua conquista; ao contrário, permite compreendê-la em toda a sua complexidade.

O ingresso de Clara na universidade representa um marco importante em sua trajetória, mas sua narrativa mostra que essa conquista não encerra os desafios vivenciados ao longo do percurso. As experiências compartilhadas indicam que novas demandas surgiram nesse contexto, relacionadas à adaptação acadêmica, às relações sociais e à necessidade de continuar reivindicando o reconhecimento de suas especificidades. Assim, sua história não pode ser compreendida apenas como uma narrativa de superação, mas como um percurso marcado por permanentes processos de negociação entre as barreiras encontradas e as possibilidades de participação construídas ao longo do tempo.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à experiência de ocupar um espaço historicamente marcado pela presença masculina. Ao ingressar em um curso da área de exatas, Clara reconhece os desafios que essa realidade ainda impõe, mas também destaca a importância das relações construídas com professoras, pesquisadoras e outras estudantes.

Mais uma vez, são as relações que ocupam o centro de sua narrativa. O sentimento de pertencimento não surge apenas da conquista de uma vaga na universidade, mas da possibilidade de encontrar pessoas com quem compartilhar experiências, dúvidas e expectativas. Esse aspecto reforça uma ideia que atravessa todo este estudo: a inclusão acontece nas políticas institucionais, mas

ganha sentido, sobretudo, na qualidade das relações construídas no cotidiano.

Essa percepção torna-se ainda mais presente quando Clara reflete sobre o significado de estar hoje na universidade como uma mulher autista.

"Estar na universidade ajuda a abrir espaço para os autistas que virão depois e contribui para que outras pessoas autistas possam se enxergar nesses ambientes."

A fala aponta um deslocamento importante. Se, em diferentes momentos da infância e da adolescência, sua preocupação estava voltada para compreender a si mesma e encontrar um lugar onde pudesse pertencer, agora sua presença passa a produzir novos significados para outras pessoas. Sua trajetória deixa de ser apenas uma experiência individual e transforma-se também em uma possibilidade de representação e reconhecimento coletivo.

Esse movimento aparece de maneira ainda mais clara quando afirma:

"Eu não sou apenas uma pessoa autista; sou uma mulher autista."

Longe de reduzir sua identidade ao diagnóstico, Clara reconhece que sua história é atravessada por diferentes pertencimentos que se entrelaçam ao longo da vida. Sua experiência permite compreender que nenhuma identidade pode ser compreendida de forma isolada ou homogênea. Somos constituídos por múltiplas dimensões que, continuamente, produzem novas formas de compreender a nós mesmos e ao mundo.

Entretanto, talvez o aspecto mais significativo de toda a entrevista esteja na maneira como Clara compreende sua própria formação. Ao ser questionada sobre autoestima, ela responde utilizando uma metáfora simples, mas profundamente significativa.

"Para mim, a autoestima é como uma planta: não basta apenas enterrar a semente. É preciso continuar cuidando dela, porque, se não for regada, ela morre."

Essa imagem sintetiza, de forma sensível, toda a trajetória narrada ao longo deste estudo. A construção de si não acontece de uma única vez, nem se encerra com o diagnóstico, com a aprovação na universidade ou com qualquer outra conquista. Ela exige cuidado, tempo e a disposição permanente para revisitar a própria história.

Ao final da entrevista, Clara afirma:

"Hoje eu me conheço muito mais e me respeito mais do que no passado."

Essa talvez seja a maior transformação produzida ao longo de seu percurso. Mais do que conquistar um espaço na universidade, ela construiu uma relação diferente consigo mesma. Aprendeu a reconhecer suas necessidades sem culpa, a defender seus direitos sem compreender as adaptações como privilégios e a perceber que sua identidade não precisa ser definida pelas expectativas dos outros.

Ao deixar uma mensagem para estudantes da Educação Especial que desejam ingressar no ensino superior, Clara não fala sobre fórmulas de sucesso, estratégias de estudo ou desempenho acadêmico. Sua principal recomendação é outra.

"Procurem se conhecer muito bem, porque é muito fácil ser engolido pelas expectativas dos outros quando não conhecemos a nós mesmos. Também é importante aprender a defender suas necessidades e seus direitos sem sentir culpa por isso."

Essa fala parece trazer o sentido de toda a sua trajetória. Ao longo de sua escolarização, Clara descobriu que a formação humana não se resume à aquisição de conhecimentos nem ao acesso a novos espaços. Formar-se também significa aprender a reconhecer quem se é, construir relações de pertencimento e produzir sentidos para a própria existência. Trata-se de um processo sempre inacabado, que continua sendo tecido nas experiências, nos encontros e nas possibilidades de reinventar a própria vida.

Embora a narrativa de Clara seja atravessada por importantes conquistas, este estudo não pretende apresentá-la como uma história linear de superação. Ao contrário, seu percurso permite compreender que os processos de escolarização de estudantes

público-alvo da Educação Especial são marcados por avanços, retrocessos, acolhimentos e barreiras que coexistem ao longo da trajetória. As experiências relatadas sugerem que a construção de percursos mais inclusivos depende da articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas comprometidas, redes de apoio e do reconhecimento das singularidades dos sujeitos. É justamente nessa complexidade que a trajetória de Clara adquire relevância para a reflexão educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender como uma jovem mulher autista foi produzindo sentidos sobre si mesma ao longo de sua trajetória da Educação Básica ao ensino superior, reconhecendo que os processos de subjetivação se constroem nas experiências, nas relações e nos diferentes espaços que atravessam a vida. Mais do que reconstruir uma história de escolarização, interessou compreender como determinados acontecimentos permaneceram vivos em sua memória e continuaram produzindo efeitos sobre a maneira como passou a perceber a si mesma e a ocupar o mundo.

Ao longo das narrativas, foi possível compreender que a inclusão não pode ser vista apenas como garantia de acesso ou permanência nos espaços educativos. Embora esses direitos sejam fundamentais, eles não asseguram, por si só, experiências de pertencimento, reconhecimento ou participação. A trajetória de Clara evidencia que a formação humana também é produzida nos vínculos construídos com professores, colegas e demais sujeitos que compartilham o cotidiano escolar e universitário. São essas relações que, muitas vezes, definem se a escola será lembrada como um espaço de acolhimento ou de exclusão.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à compreensão da deficiência para além do diagnóstico. Ao narrar sua própria história, Clara não reduz sua identidade ao autismo nem organiza sua trajetória a partir de uma lógica de superação. Suas experiências revelam uma construção muito mais complexa,

marcada por deslocamentos, dúvidas, descobertas, limites, pertencimentos e, sobretudo, pelo processo de aprender a reconhecer suas necessidades sem transformar essas necessidades em motivo de culpa. Nesse sentido, o diagnóstico aparece menos como um ponto de chegada e mais como uma possibilidade de reorganizar os sentidos atribuídos à própria existência.

As narrativas também apontam que as adaptações, os apoios e os recursos de acessibilidade não representam privilégios, mas condições para que estudantes público-alvo da Educação Especial possam participar da vida acadêmica em condições mais equitativas. Entretanto, este estudo permite compreender que a inclusão não se realiza apenas por meio de políticas institucionais ou dispositivos legais. Ela se concretiza, sobretudo, na forma como os sujeitos são reconhecidos em sua singularidade e nas possibilidades que encontram para construir relações de pertencimento.

Como professora da Educação Especial, acompanhar parte dessa trajetória e revisitá-la por meio desta pesquisa também produziu deslocamentos em minha própria maneira de compreender a inclusão. Durante muito tempo, concentrei meu olhar nas estratégias pedagógicas, nas adaptações curriculares e nos recursos de acessibilidade. Todos esses elementos continuam sendo fundamentais. No entanto, a experiência de escutar essa jovem permitiu compreender, com ainda mais clareza, que aquilo que permanece na memória dos estudantes nem sempre são as atividades desenvolvidas ou os conteúdos aprendidos, mas as relações que lhes permitiram sentir-se vistos, respeitados e legitimados em sua forma de existir.

Talvez essa seja uma das principais contribuições deste estudo para o campo da Educação Inclusiva. Em um contexto no qual as discussões frequentemente se concentram nas políticas públicas, nos indicadores educacionais ou nos aspectos técnicos da escolarização, voltar ao olhar para as experiências narradas pelos próprios sujeitos permite compreender dimensões da inclusão que dificilmente seriam alcançadas por outros caminhos. Escutar essas

vozes significa reconhecer que cada trajetória é singular e que os processos educativos ultrapassam a aprendizagem formal, participando da construção das identidades, dos pertencimentos e dos projetos de vida.

Este trabalho não pretende oferecer respostas definitivas sobre os processos de subjetivação de estudantes da Educação Especial, tampouco generalizar a experiência aqui apresentada. Ao contrário, espera contribuir para ampliar o debate sobre a necessidade de pesquisas que valorizem as narrativas e as experiências daqueles que vivem a inclusão em seu cotidiano. Afinal, compreender a educação a partir das histórias que os sujeitos contam sobre si mesmos talvez seja uma das formas mais potentes de reconhecer a complexidade da condição humana e reafirmar que educar é, antes de tudo, construir possibilidades para que cada pessoa possa existir, aprender e projetar seu futuro sem precisar renunciar àquilo que a torna única.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Dolores Fortes; PEREIRA FILHO, Adalberto Duarte; LEITE, Tamires. Breve discussão sobre a história da inclusão no Brasil à luz da complexidade**. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, Jaén, n. esp. 4, p. 45-62, 2019. Disponível em: https://revistaseug.ugr.es/index.php/reid/article/view/8981. Acesso em: 10 mai. 2026.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HALL, Stuart**. A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JOSSO, Marie-Christine**. Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência**.** ***Revista Brasileira de Educação***, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação***:* uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social***:* teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch**. A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Parte II

Currículo, justiça e reconhecimento

A RACIONALIDADE NEOLIBERAL E O APAGAMENTO DAS IDENTIDADES TRANS NOS CURRÍCULOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: CURRÍCULO, RECONHECIMENTO E JUSTIÇA CURRICULAR

Thomas Noah Tysaj
Lana Lisiêr de Lima Palmeira

RESUMO

O presente artigo analisa o apagamento das identidades trans nos currículos da formação docente, problematizando suas relações com a racionalidade neoliberal, as disputas pela legitimação do conhecimento e os desafios da justiça curricular. Parte-se da compreensão de que o currículo não constitui um instrumento neutro de organização dos saberes, mas um território de disputas políticas, culturais e epistemológicas que participa da produção de subjetividades e do reconhecimento social dos sujeitos. Por meio de uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica, o estudo articula contribuições de Foucault, Harvey, Gentili, Paro, Louro, Bento, Fraser, Ponce, Sueli Carneiro, Paulo Freire e bell hooks, entre outros referenciais, para discutir os mecanismos de invisibilização das experiências e produções intelectuais trans nos processos formativos. Argumenta-se que a exclusão curricular ultrapassa a ausência de conteúdos relacionados à diversidade de gênero, alcançando os próprios critérios que definem quais sujeitos são reconhecidos como produtores legítimos de conhecimento. Nesse contexto, a noção de epistemicídio permite problematizar a deslegitimação dos saberes produzidos por pessoas trans, evidenciando a necessidade de superar sua representação exclusivamente como objetos de investigação. Conclui-se que o enfrentamento desse apagamento exige uma concepção

emancipatória de educação, fundamentada na justiça curricular, na pluralidade epistemológica e na democratização das condições de produção e circulação do conhecimento, reconhecendo as pessoas trans como sujeitos de direitos e de produção intelectual.
Palavras-chave: Justiça curricular; Identidades trans; Formação docente; Epistemicídio; Neoliberalismo

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os estudos sobre currículo têm evidenciado que os processos educativos não se restringem à transmissão de conhecimentos socialmente acumulados, mas participam ativamente da produção de identidades, subjetividades e formas de pertencimento social. Longe de constituir um instrumento neutro de organização dos conteúdos escolares, o currículo configura-se como um espaço de disputas políticas, culturais e epistemológicas, no qual determinados saberes, sujeitos e experiências são legitimados enquanto outros permanecem invisibilizados ou marginalizados. Nesse contexto, compreender quais conhecimentos ocupam os currículos, quais sujeitos são considerados legítimos e quais existências permanecem ausentes situa-se como questão central para a análise das desigualdades educacionais contemporâneas.

A relevância desse debate torna-se ainda mais evidente quando considerada a realidade vivenciada pela população trans no Brasil. Embora avanços normativos tenham ampliado o reconhecimento formal de direitos, os indicadores sociais continuam revelando profundas desigualdades relacionadas ao acesso à educação, à permanência escolar, à inserção no mercado de trabalho e ao exercício pleno da cidadania. O ambiente educacional permanece, nesse contexto, como um dos principais espaços de reprodução de violências simbólicas e institucionais dirigidas às pessoas trans, contribuindo para trajetórias marcadas

pela exclusão, pelo abandono escolar e pela negação do reconhecimento social.

No campo educacional brasileiro, as disputas em torno dos sentidos atribuídos às categorias de gênero e sexualidade evidenciam que a seleção daquilo que pode ou não ser tematizado nos processos formativos está atravessada por relações de poder. Tais disputas expressam diferentes projetos de sociedade e diferentes concepções acerca dos sujeitos que podem ser reconhecidos no interior das instituições educativas. Dessa maneira, discutir a presença ou a ausência de gênero, sexualidade e identidades trans nos currículos implica também questionar os mecanismos que definem quais conhecimentos são considerados legítimos e quais experiências permanecem à margem dos processos educativos.

Essa compreensão pode ser aprofundada a partir das contribuições de Michel Foucault acerca das relações entre saber, poder e discurso. Em *A Ordem do Discurso*, o autor evidencia que:

> [...] suponho que em todas as sociedades a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e terrível materialidade" (Foucault, 2005, p.9).

A partir dessa reflexão, o conhecimento não pode ser compreendido como uma produção desvinculada das relações de poder, uma vez que os processos de seleção e legitimação dos saberes participam da constituição dos sujeitos e das formas pelas quais determinadas experiências se tornam socialmente inteligíveis, ou seja, observa-se, assim, que a própria ideia de construção de saber está calcada em pilares que não guardam neutralidade, até porque, ao se falar sobre currículo, as mensagens subliminares manifestam ou escondem desejos, guiando-se em torno de uma verdadeira luta para mesclar ou mesmo dominar tais discursos, o que mostra a importância mais que extrema de se ir de encontro a tais paradigmas, pensando uma educação outra, um

currículo que tenha a inserção de um discurso desvinculado de meros padrões heteronormativos, que abre margem à problematização não só de uma linha identitária única, mas que busque a problematização de todas as vozes, bem como dos lugares de fala de onde essas vozes são exclamadas.

Nesse cenário, assume-se como relevante questionar de que maneira os currículos dos cursos de formação de professores têm contribuído para a manutenção ou para o enfrentamento dessas desigualdades. Considerando que os processos formativos desempenham papel estratégico na construção das práticas pedagógicas e das concepções de educação que orientam a atuação docente, a ausência de debates consistentes sobre gênero, sexualidade e subjetividades trans na formação inicial de professores não pode ser compreendida como mera lacuna curricular. Ao contrário, tal ausência revela escolhas políticas e epistemológicas que delimitam quais conhecimentos são considerados relevantes para a formação profissional e quais sujeitos permanecem situados nas margens dos processos educativos.

Nesse contexto, situa-se como necessário compreender os efeitos da racionalidade neoliberal sobre os sistemas educacionais e sobre os processos de formação dos sujeitos. Conforme argumenta Harvey (2014), o neoliberalismo não se restringe a um conjunto de políticas econômicas orientadas pela defesa do mercado, mas representa um projeto político voltado à reorganização das instituições sociais segundo princípios de competitividade, eficiência e produtividade. Complementarmente, Foucault (2008) permite compreender o neoliberalismo como uma racionalidade de governo que atua sobre a produção das subjetividades, orientando modos de pensar, agir e conduzir a própria existência.

No campo educacional, essa racionalidade tem contribuído para a consolidação de modelos curriculares centrados na formação de competências, na performatividade e na adaptação às demandas do mercado. Gentili (1995; 2009) e Paro (1999) evidenciam, sob diferentes perspectivas, os efeitos da

racionalidade neoliberal sobre a educação, especialmente quando a formação humana e a dimensão crítica da escola são subordinadas às exigências de eficiência e produtividade. Nesse cenário, conhecimentos relacionados à justiça social, à diversidade e aos direitos humanos podem ocupar posição secundária diante de demandas vinculadas ao desempenho e à preparação para o mundo do trabalho.

A problemática não se restringe, no entanto, à presença ou ausência de conteúdos referentes às experiências trans. Trata-se da deslegitimação sistemática de determinados saberes, experiências e formas de produção do conhecimento, resultando na exclusão de perspectivas que desafiam modelos hegemônicos de compreensão da realidade. Nesse sentido, a escassa presença de autoras, autores e produções acadêmicas trans nos currículos universitários permite questionar quais sujeitos são reconhecidos como produtores legítimos de conhecimento e quais saberes permanecem à margem das instituições acadêmicas. É nesse ponto que a discussão sobre epistemicídio adquire relevância, uma vez que permite problematizar processos de deslegitimação e exclusão de conhecimentos produzidos por sujeitos historicamente marginalizados.

1. NEOLIBERALISMO, EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

As transformações ocorridas nos sistemas educacionais nas últimas décadas não podem ser compreendidas de forma dissociada do avanço da racionalidade neoliberal sobre diferentes dimensões da vida social. Embora frequentemente associado às reformas econômicas implementadas a partir da década de 1970, o neoliberalismo ultrapassa os limites de uma doutrina econômica, constituindo-se como um projeto político, social e cultural que reorganiza instituições, redefine relações sociais e produz novas formas de subjetividade.

David Harvey (2014) compreende o neoliberalismo como um projeto de reestruturação social orientado pela expansão das relações de mercado para esferas tradicionalmente vinculadas à garantia de direitos sociais. Sob essa lógica, princípios como competitividade, empreendedorismo, eficiência e responsabilização individual passam a ocupar posição central na organização das políticas públicas, deslocando para os indivíduos a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de suas trajetórias. O que anteriormente era interpretado como resultado de desigualdades estruturais passa a ser apresentado, sob a lógica reprodutivista, como consequência das escolhas e capacidades individuais.

Essa transformação não se limita, entretanto, à organização econômica ou administrativa da sociedade. Se Harvey demonstra como o neoliberalismo reorganiza as instituições e relações sociais, as contribuições de Foucault permitem compreender os mecanismos pelos quais essa racionalidade também atua sobre os sujeitos. Em sua análise da governamentalidade neoliberal, Foucault (2008) evidencia que o neoliberalismo não depende exclusivamente da ação coercitiva do Estado ou da imposição direta de normas, mas também da produção de sujeitos capazes de produzir a si mesmos segundos determinados critérios de racionalidade.

Para Foucault (2008), o neoliberalismo opera como uma racionalidade política capaz de produzir modos de existência ajustados à lógica da concorrência. O sujeito neoliberal é permanentemente convocado a investir em si mesmo, a gerir sua própria vida como uma empresa e a compreender suas relações sociais sob critérios de eficiência e desempenho. Nessa perspectiva, o indivíduo passa a ser concebido como capital humano, responsável por valorizar continuamente suas competências para manter-se competitivo em diferentes espaços sociais.

A educação assume papel estratégico nesse processo. Mais do que transmitir conhecimentos, as instituições educacionais tornam-se responsáveis pela formação de sujeitos adequados às exigências da racionalidade neoliberal. Como destaca Foucault (1987), os espaços educativos participam historicamente da produção de

corpos disciplinados e comportamentos socialmente desejáveis. Na contemporaneidade, essa função disciplinadora articula-se a mecanismos mais sofisticados de gestão das subjetividades, nos quais o controle não ocorre apenas por meio da imposição de normas, mas também pela indução de determinadas formas de autoconduta.

É justamente no campo educacional que os efeitos dessa racionalidade podem ser conservados de maneira mais concreta. Ao deslocar os sentidos da educação para categorias como desempenho, produtividades, competências e resultados, a racionalidade neoliberal define também as finalidades atribuídas aos processos formativos. Nesse sentido, as contribuições de Pablo Gentili permitem compreender como as reformas educacionais inspiradas pelo neoliberalismo produziram profundas alterações nos sentidos atribuídos à educação pública.

Ao refletir sobre os impactos dessas transformações na América Latina, Gentili (1995;2009) argumenta que as reformas educacionais inspiradas pelo neoliberalismo promoveram profundas alterações nos sentidos atribuídos à educação pública. Segundo o autor, o discurso da modernização e da eficiência administrativa frequentemente ocultou processos de mercantilização da educação e de ampliação das desigualdades sociais. Embora apresentado como instrumento de democratização, o modelo neoliberal desloca o debate educacional das questões relacionadas à justiça social para preocupações centradas na gestão, no desempenho e na produtividade. A educação passa, assim, a ser cada vez mais interpretada a partir de sua capacidade de responder às demandas econômicas e às exigências do mercado.

Essa mudança produz efeitos diretos sobre a organização curricular. Quando determinados conhecimentos são considerados prioritários em razão de sua utilidade econômica ou de sua capacidade de responder às demandas do mercado, a seleção curricular deixa de ser apenas uma questão pedagógica e passa a expressar determinada concepção acerca da finalidade da

educação. Dessa forma, conhecimentos sobre direitos humanos, desigualdades sociais, relações de gênero e sexualidade, raça e classe passam a ocupar posição periférica nos processos formativos diante da centralidade atribuída à formação por competências e preparação para o mundo do trabalho.

Esse deslocamento não afeta apenas a seleção dos temas considerados relevantes nos processos formativos. Ele também interfere na legitimidade atribuída aos sujeitos que produzem conhecimento sobre essas questões. Assim, quando determinadas experiências sociais são consideradas secundárias ou pouco relevantes para a formação, também podem ser marginalizadas as produções intelectuais elaboradas a partir dessas experiências. A questão curricular, portanto, não diz respeito somente ao que é ensinado, mas também a quem pode aparecer como sujeito legítimo de conhecimento.

As reflexões de Vitor Henrique Paro (1999) reforça essa crítica ao demonstrar que a submissão da educação à lógica econômica compromete sua função humanizadora. Para o autor, a finalidade da escola não pode ser reduzida à preparação de força de trabalho, uma vez que a educação possui papel fundamental na formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e atuar na transformação das condições sociais existentes. Quando a racionalidade mercantil passa a orientar os processos educativos, a formação humana tende a ser substituída por processos de adaptação às exigências do sistema produtivo.

A contribuição de Paro, permite, portanto, recolocar uma questão fundamental: para que e para quem se educa? se a educação é reduzida à preparação de sujeitos capazes de responder às necessidades do mercado, determinados conhecimentos e experiências podem ser considerados menos relevantes por não apresentarem uma utilidade econômica imediata. Em contrapartida, uma concepção de educação comprometida com a formação humana exige reconhecer que os processos educativos também devem possibilitar a compreensão crítica das

desigualdades, das diferenças e das relações de poder que atravessam a sociedade.

A articulação entre as contribuições de Harvey, Foucault, Gentili e Paro permite compreender que o neoliberalismo não promove apenas mudanças administrativas ou econômicas no campo educacional. Trata-se de um processo mais amplo de reorganização das formas de produzir conhecimento, definir prioridades curriculares e estabelecer quais sujeitos devem ser reconhecidos como legítimos nos espaços educativos. A racionalidade neoliberal, nesse sentido, não determina mecanicamente quais conteúdos serão excluídos dos currículos, mas contribui para construir critérios de relevância que favorecem determinados conhecimentos e formas de subjetividade em detrimento de outros.

É nessa dimensão que a discussão sobre as vivências trans urge especialmente relevante. A produção de currículos orientados por perspectivas tecnicistas e produtivistas tende a limitar o espaço destinado à reflexão crítica sobre gênero, sexualidade e diversidade, contribuindo para a manutenção de estruturas normativas que privilegiam determinados modelos de identidade e existência. Nesse contexto, o não reconhecimento das experiências trans não pode ser interpretado apenas como ausência temática ou descuido institucional, mas como expressão de processos mais amplos de regulação social e epistemológica que definem quais formas de existência são consideradas legítimas, inteligíveis e dignas de reconhecimento.

Sob essa perspectiva, o apagamento das identidades trans na formação de professores revela-se inseparável das disputas políticas e epistemológicas que atravessam os currículos contemporâneos. Se a racionalidade econômica hegemônica participa da produção de sujeitos adequados à determinada ordem social e se a educação constitui um espaço privilegiado de formação dessas subjetividades, torna-se necessário investigar de que maneira os currículos participam da legitimação de determinadas identidades, experiências e conhecimentos e da marginalização de

outros. É justamente essa dimensão que será aprofundada na seção seguinte, dedicada à análise das relações entre currículo, justiça curricular e reconhecimento das diferenças.

CURRÍCULO, JUSTIÇA CURRICULAR E RECONHECIMENTO DAS IDENTIDADES TRANS

As discussões contemporâneas sobre currículo têm contribuído para deslocar a compreensão tradicional que o reduzia a uma simples organização de conteúdos escolares. A partir das contribuições dos estudos curriculares críticos e pós-críticos, o currículo passou a ser concebido como um campo de disputas simbólicas, políticas e epistemológicas no qual são produzidos significados, identidades e formas de pertencimento social. Nessa perspectiva, discutir currículo implica analisar relações de poder que atravessam a seleção, a organização e a legitimação dos conhecimentos, bem como os processos por meio dos quais determinados sujeitos e experiências são reconhecidos enquanto outros permanecem marginalizados.

Essa compreensão encontra importante fundamentação em Moreira e Silva (1999), para quem o currículo constitui um artefato social e cultural, produzido historicamente e atravessado por relações de poder. Ao rejeitarem a ideia de um currículo neutro e desinteressado, os autores demonstram que aquilo que é selecionado para compor os processos educativos está relacionado a determinadas visões de sociedade e de mundo. O currículo, portanto:

> [...] O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. Moreira e Silva (1999, p. 07)

A partir dessa perspectiva, a seleção curricular não pode ser compreendida como uma operação exclusivamente técnica. Selecionar conhecimentos significa também selecionar perspectivas, experiências e sujeitos que terão possibilidade de aparecer como parte legítima da formação. Como observa Silva (2013), o currículo participa da produção de identidades justamente porque, ao estabelecer aquilo que deve ser ensinado e aprendido, também produz representações acerca de quem são os sujeitos que compõem a sociedade e quais experiências merecem reconhecimento. Desse modo, toda escolha curricular envolve disputas em torno do conhecimento e das identidades que podem adquirir visibilidade e legitimidade nos processos educativos.

Essa dimensão política do currículo encontra antecedentes importantes nas teorizações críticas sobre ideologia e educação. Althusser (1970), ao analisar a escola como aparelho ideológico do Estado, contribui para compreender como as instituições educacionais participam da reprodução de determinadas relações sociais e formas de pensamento. Essa perspectiva, posteriormente desenvolvida e problematizada pelos estudos críticos do currículo, permite compreender que a escola não está isolada das estruturas sociais mais amplas, mas participa da produção e da reprodução de valores, normas e concepções de mundo.

Se a escola participa da reprodução de determinadas relações sociais, o currículo constitui um dos espaços mais privilegiados nos quais essa reprodução pode ocorrer. É nesse sentido que Apple (1997) rejeita a ideia de neutralidade curricular e chama atenção para as relações entre conhecimento, ideologia e poder. Ou seja, o currículo não é apenas uma seleção de conteúdos previamente disponíveis, ele resulta de disputas sociais acerca daquilo que deve ser preservado, transmitido e legitimado como conhecimento válido. Essa compreensão abre espaço para pensar a possibilidade de um currículo comprometido com a emancipação e com a autonomia dos sujeitos, em oposição à reprodução acrítica das hierarquias existentes.

Tomaz Tadeu da Silva (2013) aprofunda essa compreensão ao relacionar currículo, identidade e diferença. Para o autor, o currículo participa ativamente da constituição dos sujeitos, não se limitando à transmissão de conhecimentos previamente estabelecidos. Ao selecionar determinados conteúdos e perspectivas e deixar outros à margem, ele produz representações, estabelece hierarquias e contribui para definir quais formas de existência podem ser reconhecidas como legítimas. A pergunta curricular, portanto, não é somente "o que ensinar?", mas também "quem aparece quando ensinamos?" e "quem permanece ausente?".

Essa compreensão configura-se particularmente relevante quando analisamos a presença das corporalidades trans nos cursos de formação docente. A ausência de discussões sistemáticas sobre gênero, sexualidade e transgeneridade nos currículos universitários não representa apenas uma lacuna pedagógica. Trata-se de um processo que produz efeitos concretos sobre a formação de futuros professores, uma vez que limita suas possibilidades de compreender a diversidade humana e de enfrentar práticas discriminatórias presentes nos contextos escolares. Quando determinadas experiências sociais permanecem ausentes dos processos formativos, reforça-se a percepção de que tais existências ocupam posição secundária ou periférica no conjunto dos conhecimentos considerados legítimos.

Essa discussão pode ser aprofundada a partir das reflexões de Louro (2003), para quem a escola constitui uma das principais instituições responsáveis pela produção e reprodução das normas de gênero e sexualidade. Para a autora, os espaços educativos não apenas ensinam conteúdos formais, mas também produzem continuamente formas de ser, agir e existir socialmente. A organização institucional, os materiais didáticos, as práticas pedagógicas e as relações estabelecidas no cotidiano escolar contribuem para a construção de modelos considerados adequados de masculinidade, feminilidade e comportamento social.

Nessa perspectiva, a escola pode ser compreendida como um espaço privilegiado de produção da cisheteronormatividade. As

identidades cisgêneras e heterossexuais tendem a ser apresentadas como universais, naturais e desejáveis, enquanto experiências que desafiam essas normas frequentemente aparecem como exceções, desvios ou simplesmente permanecem invisíveis. Tal processo não ocorre apenas por meio de discursos explicitamente discriminatórios, mas também através de silenciamentos, ausências curriculares e formas sutis de exclusão que dificultam o reconhecimento de sujeitos cujas trajetórias escapam aos padrões socialmente estabelecidos.

As contribuições de Berenice Bento (2011) aprofundam essa análise ao demonstrar que a exclusão das pessoas trans dos espaços educacionais não resulta de situações isoladas ou episódios individuais de preconceito. Ao contrário, trata-se de um fenômeno estrutural vinculado à forma como a sociedade produz e regula as diferenças de gênero. A autora argumenta que a escola frequentemente atua como espaço de vigilância e normalização dos corpos, estabelecendo fronteiras entre identidades consideradas legítimas e identidades percebidas como inadequadas ou incompatíveis com as expectativas institucionais. Nesse contexto, a invisibilização das experiências trans nas matrizes curriculares de licenciatura integra um processo mais amplo de marginalização que atravessa diferentes dimensões da vida social.

Se Louro e Bento permitem compreender como as normas de gênero atravessam as instituições educativas, é necessário avançar para uma questão complementar: quais são as consequências dessa exclusão para o reconhecimento social dos sujeitos? É nesse ponto que as contribuições de Nancy Fraser (2007) oferecem ferramentas analíticas fundamentais.

Ao discutir as bases da justiça social nas sociedades contemporâneas, Fraser demonstra que as desigualdades não podem ser compreendidas apenas a partir da distribuição de recursos materiais. A injustiça também se manifesta por meio dos processos de desvalorização cultural, invisibilização e negação da valorização de determinados grupos sociais. A autora propõe, assim, uma concepção de justiça que articula as dimensões da

redistribuição, do reconhecimento e da representação, permitindo compreender que a superação das desigualdades exige tanto transformações materiais quanto mudanças nas estruturas que produzem inferiorização e marginalização social.

A operacionalização dessa tríade, redistribuição, reconhecimento e representação no campo específico do currículo exige, contudo, categorias capazes de apreender como as desigualdades se materializam nos processos formativos. É nesse ponto que a proposta de justiça curricular de Ponce (2018) assume papel central. O diálogo entre as duas perspectivas permite encaminhar a discussão da justiça social para os modos concretos pelos quais conhecimentos, sujeitos e experiências são distribuídos e reconhecidos no currículo.

Ao problematizar as relações entre currículo e democracia, Ponce (2018) argumenta que a garantia do direito à educação não se esgota na ampliação do acesso escolar. Uma educação comprometida com a justiça social exige também a democratização dos conhecimentos que circulam nos espaços educativos e o reconhecimento da pluralidade de sujeitos que compõem a sociedade. Dessa forma, a justiça curricular implica questionar quem produz os conhecimentos considerados legítimos, quais experiências são valorizadas nos processos formativos e quais grupos permanecem ausentes das narrativas educacionais dominantes.

Sob essa perspectiva, é possível perceber que a presença de sujeitos historicamente marginalizados nos currículos não constitui um gesto de concessão ou benevolência institucional, mas uma exigência democrática vinculada ao direito de participar da produção social do conhecimento. Se o currículo distribui não apenas conhecimentos, mas também possibilidades de reconhecimento, a ausência sistemática de determinadas experiências produz uma forma de desigualdade que é simultaneamente curricular, simbólica e epistemológica.

É nesse sentido que a invisibilização das identidades trans nos currículos da formação docente pode ser compreendida

simultaneamente como uma questão de reconhecimento e de justiça curricular. Quando experiências, saberes e trajetórias trans permanecem ausentes dos processos formativos, produz-se uma condição de subordinação simbólica que dificulta o reconhecimento desses sujeitos como participantes legítimos da vida social e educacional. A invisibilização curricular, portanto, não apenas limita o acesso a determinados conhecimentos, mas contribui para a manutenção de hierarquias que estabelecem quais sujeitos e experiências adquirem visibilidade e legitimidade nos espaços educativos.

Essa injustiça pode ser observada não apenas na escassez de debates sobre diversidade de gênero, mas também na reduzida presença de referências teóricas produzidas por pessoas trans nos processos formativos. Quando currículos discutem as experiências trans predominantemente a partir de autores que não vivenciam essa condição, produz-se uma situação que merece ser problematizada: pessoas trans aparecem como objetos de conhecimento, mas não necessariamente como sujeitos produtores de conhecimento.

Essa distinção é fundamental. A reivindicação por reconhecimento curricular não se resume à inclusão de conteúdos que apresentem pessoas trans ou descrevam suas experiências. Ela envolve também a possibilidade de que suas produções intelectuais, pesquisas, interpretações e formas de compreender a realidade sejam reconhecidas como conhecimentos legítimos e possam participar da formação de futuros professores. Nesse sentido, discutir a presença trans nos currículos implica questionar não apenas o que se ensina sobre pessoas trans, mas também quem possui legitimidade para produzir conhecimento sobre educação, sociedade, gênero e sobre a própria experiência trans.

Essa questão torna ainda mais evidente que o currículo permanece como território de disputas em torno da legitimidade dos saberes e dos sujeitos. Em contextos marcados pela expansão da racionalidade neoliberal e por disputas conservadoras em torno das políticas de gênero e sexualidade, a defesa de currículos

comprometidos com a diversidade pode ser apresentada como ameaça à suposta neutralidade educacional. Contudo, como demonstram as teorizações críticas do currículo, não existe neutralidade na seleção e na organização do conhecimento. Toda escolha curricular envolve valores, posicionamentos e projetos de sociedade.

Dessa forma, discutir a presença das identidades trans nos currículos da formação docente não significa reivindicar simplesmente a inclusão de um novo tema ou de um grupo social específico. Significa problematizar os próprios critérios que definem quais conhecimentos são considerados legítimos, quais sujeitos são reconhecidos como produtores de saberes e quais experiências permanecem excluídas dos processos educativos. Em última instância, trata-se de disputar os sentidos da própria educação democrática e afirmar o currículo como espaço de reconhecimento, participação e justiça social.

A partir dessa perspectiva, a exclusão curricular não se limita à ausência de conteúdos relacionados às experiências trans. Ela também alcança os critérios pelos quais determinados conhecimentos são legitimados e determinados sujeitos são autorizados a ocupar posições de autoridade intelectual. A questão curricular, portanto, conduz necessariamente a uma questão epistemológica: quando pessoas trans são sistematicamente afastadas dos lugares de produção e circulação do conhecimento, que formas de saber deixam de ser reconhecidas? É essa dimensão da exclusão que será aprofundada na próxima seção, dedicada à discussão do epistemicídio, da produção do conhecimento e do apagamento das vozes trans na formação docente.

EPISTEMICÍDIO, PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E APAGAMENTO DAS VOZES TRANS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A discussão desenvolvida até aqui permite compreender que a exclusão das identidades trans da organização dos conteúdos

formativos não pode se restringir à análise da ausência de conteúdos relacionados à diversidade de gênero e sexualidade. Quando determinadas experiências são sistematicamente afastadas dos processos formativos, também se produz uma disputa em torno dos conhecimentos que podem adquirir legitimidade e dos sujeitos autorizados a participar de sua produção. A questão curricular, nesse sentido, conduz a uma dimensão epistemológica: quais saberes são reconhecidos como conhecimento e quem pode ocupar o lugar de sujeito produtor desse conhecimento?

É nesse contexto que o conceito de epistemicídio oferece uma importante chave de interpretação. De modo geral, o epistemicídio pode ser compreendido como um processo de desqualificação, invisibilização ou destruição de formas de conhecimento produzidas por grupos socialmente subalternizados. Mais do que a simples ausência de determinado saber, trata-se de um processo que interfere nas próprias condições de produção, circulação e reconhecimento dos conhecimentos, estabelecendo hierarquias entre diferentes formas de interpretar a realidade.

No contexto brasileiro, as contribuições de Sueli Carneiro são fundamentais para compreender a dimensão epistemológica das relações de poder. Ao analisar as articulações entre racismo, sexismo e produção do conhecimento, a autora demonstra que os processos de dominação não se limitam à exploração econômica ou à exclusão política, alcançando também a capacidade de determinados sujeitos serem reconhecidos como produtores de saberes legítimos. Nesse sentido, o epistemicídio está relacionado à deslegitimação de conhecimentos produzidos por grupos historicamente subalternizados e à imposição de determinados referenciais como universais, ainda que sejam produzidos a partir de posições sociais específicas.

É importante, contudo, estabelecer uma precisão. As formulações de Carneiro estão diretamente vinculadas à análise das relações raciais e do racismo no Brasil. A utilização do conceito neste artigo não pretende equiparar experiências históricas distintas, mas mobilizar sua dimensão epistemológica como

ferramenta para pensar processos de deslegitimação dos saberes produzidos por pessoas trans. Esse deslocamento permite perguntar de que maneira estruturas institucionais e curriculares podem produzir condições nas quais pessoas trans apareçam como objetos de investigação, enquanto suas próprias produções intelectuais permanecem pouco reconhecidas.

Aplicada ao campo da formação docente, essa perspectiva permite observar que a reduzida presença de autoras e autores trans nas bibliografias dos cursos de licenciatura, a escassez de pesquisas produzidas a partir de perspectivas trans e a marginalização dessas experiências nos currículos universitários não constituem apenas uma questão de representatividade. Elas também dizem respeito às condições de participação desses sujeitos na produção e circulação do conhecimento acadêmico. Quando uma população é frequentemente estudada, descrita e interpretada sem que suas próprias produções intelectuais ocupem espaço equivalente nos processos formativos, estabelece-se uma assimetria entre produzir conhecimento sobre determinado sujeito e reconhecer esse sujeito como produtor de conhecimento.

Essa discussão encontra aproximação com as reflexões de Boaventura de Sousa Santos acerca das hierarquias epistemológicas. Em sua crítica à monocultura do saber, o autor chama atenção para os processos históricos por meio dos quais determinados conhecimentos foram apresentados como universais e científicos, enquanto outras formas de saber foram desqualificadas, invisibilizadas ou posicionadas como inferiores. A produção do conhecimento, portanto, não ocorre fora das relações de poder, mas em meio a disputas que definem quais formas de interpretação da realidade serão consideradas legítimas.

Ao deslocar essa discussão para a formação docente, torna-se possível compreender que os currículos universitários também participam dessas hierarquizações. A seleção de autores, teorias e perspectivas que compõem as bibliografias não é uma operação neutra: ela contribui para definir quais tradições intelectuais serão apresentadas aos futuros professores como referências legítimas

para compreender a educação e a sociedade. Quando determinados grupos sociais aparecem predominantemente como objetos de estudo e raramente como produtores de teoria, a própria organização curricular pode contribuir para a manutenção de hierarquias epistemológicas.

Nesse contexto, a produção intelectual trans assume particular relevância. Embora os estudos sobre gênero, sexualidade e diversidade tenham ampliado sua presença na pesquisa educacional, as contribuições produzidas por pessoas trans ainda podem ocupar uma posição periférica nos currículos universitários. O problema, portanto, não é simplesmente a quantidade de referências trans presentes nas bibliografias. É necessário questionar qual lugar essas produções ocupam quando aparecem e se são reconhecidas como produção teórica capaz de interpretar a educação, a sociedade e diferentes dimensões da experiência humana.

Frequentemente, pessoas trans aparecem nos currículos como objetos de conhecimento: estudam-se suas experiências, suas trajetórias, suas vulnerabilidades e os processos de discriminação que enfrentam. Entretanto, isso não implica necessariamente seu reconhecimento como sujeitos produtores de conhecimento. Pode-se produzir conhecimento sobre pessoas trans sem reconhecer os conhecimentos produzidos por pessoas trans. Essa distinção é central para compreender a dimensão epistemológica do apagamento discutido neste artigo.

As consequências desse processo ultrapassam os limites da universidade. A formação inicial de professores participa da construção dos repertórios teóricos e pedagógicos mobilizados posteriormente nas escolas. Quando futuros docentes têm pouco contato com produções intelectuais trans, suas possibilidades de compreender criticamente experiências que desafiam as normas tradicionais de gênero também podem ser limitadas. Ao mesmo tempo, a ausência dessas produções contribui para reproduzir a ideia de que determinados sujeitos ocupam posição secundária na produção do conhecimento, perpetuando processos de

silenciamento que atravessam diferentes etapas da trajetória educacional.

É nesse ponto que as contribuições de bell hooks permitem ampliar a discussão. Ao compreender a educação como espaço de disputa em torno do conhecimento e das relações de poder, hooks (2013) chama atenção para a necessidade de construir práticas pedagógicas capazes de reconhecer diferentes experiências e ampliar as vozes que participam dos processos de produção do conhecimento. Uma educação comprometida com a liberdade não pode limitar-se à transmissão de conhecimentos previamente legitimados; precisa também questionar os critérios por meio dos quais determinados saberes adquirem legitimidade enquanto outros permanecem nas margens.

A partir dessa perspectiva, enfrentar o apagamento epistemológico das experiências trans implica questionar as estruturas que historicamente definiram quem pode falar, produzir conhecimento e ocupar posições de autoridade intelectual nos espaços acadêmicos. Não se trata simplesmente de acrescentar conteúdos sobre diversidade de gênero às matrizes curriculares, mas de reconhecer pessoas trans como sujeitos epistêmicos, capazes de produzir interpretações legítimas sobre a realidade social, a educação e diferentes dimensões da experiência humana.

Dessa forma, enfrentar o apagamento trans nos currículos da formação docente exige transformações que ultrapassem a inclusão pontual de determinadas temáticas. É necessário revisar os próprios critérios de seleção e legitimação do conhecimento, ampliar a diversidade epistemológica das bibliografias e reconhecer a produção intelectual de sujeitos historicamente marginalizados. A questão não é apenas garantir que pessoas trans estejam presentes no currículo, mas disputar as condições pelas quais suas experiências, interpretações e produções intelectuais podem adquirir legitimidade.

Diante do quadro epistêmico delineado, impõe-se, então, uma questão: que alternativas pedagógicas podem contribuir para enfrentar essas formas de exclusão? Se o apagamento trans não é

produzido apenas pela ausência de determinados conteúdos, mas também por relações de poder que atravessam a produção e a legitimação do conhecimento, a construção de uma educação emancipatória exige articular justiça curricular, participação e resistência ativa ao apagamento. É nessa direção que se desenvolve a seção seguinte.

EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA, JUSTIÇA CURRICULAR E RESISTÊNCIA AO APAGAMENTO

A construção de alternativas ao apagamento das identidades trans exige compreender a educação não apenas como espaço de reprodução das relações sociais existentes, mas também como possibilidade de transformação. Se os currículos participam da produção de hierarquias, identidades e formas de reconhecimento, eles também podem constituir espaços de disputa capazes de ampliar os sujeitos, saberes e experiências reconhecidos nos processos formativos. Pensar uma educação comprometida com a justiça curricular, portanto, significa construir práticas pedagógicas que enfrentem os mecanismos de exclusão identificados nas seções anteriores.

É nesse horizonte que as contribuições de Paulo Freire assumem centralidade. Em oposição à educação bancária, marcada pela transmissão verticalizada do conhecimento e pela adaptação dos sujeitos à realidade existente, Freire (2021) propõe uma educação fundada no diálogo, na problematização e na construção coletiva do conhecimento. A educação, nessa perspectiva, não é neutra: constitui uma prática política na medida em que participa da maneira como os sujeitos compreendem a realidade e se posicionam diante das relações sociais que a constituem.

Para a formação docente, essa concepção implica ultrapassar uma perspectiva centrada exclusivamente no domínio técnico e na preparação para o exercício profissional. Formar professores também significa criar condições para que compreendam criticamente as desigualdades e relações de poder que atravessam

os espaços educativos. No contexto das identidades trans, isso exige que as experiências desses sujeitos sejam reconhecidas como parte legítima dos debates sobre educação, cidadania, direitos humanos, gênero, sexualidade e justiça social.

Se Freire estabelece os princípios gerais de uma educação libertadora, bell hooks radicaliza essa perspectiva ao situar a sala de aula como espaço de resistência às múltiplas formas de dominação. Em Ensinando a transgredir, hooks (2013) compreende a educação como prática de liberdade e enfatiza a necessidade de enfrentar relações de poder que atravessam gênero, raça, sexualidade e classe. A prática pedagógica, nessa perspectiva, pode constituir um espaço no qual diferentes sujeitos compartilhem experiências, produzam conhecimentos e questionem estruturas que historicamente determinaram quem pode falar e ser ouvido.

Essa contribuição é particularmente relevante para o problema discutido neste artigo porque permite relacionar a democratização do conhecimento à transformação das relações pedagógicas. Se o apagamento trans opera por meio da ausência, do silenciamento e da deslegitimação de determinados saberes, uma educação emancipatória precisa ampliar as condições de participação desses sujeitos na produção do conhecimento. Pessoas trans não devem aparecer apenas como destinatárias de políticas educacionais ou objetos de investigação, mas como produtoras legítimas de saberes capazes de contribuir para a compreensão e transformação dos espaços educativos.

Essa perspectiva, contudo, não significa substituir um conjunto de referências por outro ou defender que apenas pessoas pertencentes a determinado grupo possam produzir conhecimento sobre sua própria experiência. O que está em questão é a democratização das condições de produção e circulação dos saberes. Reconhecer produções intelectuais trans significa romper com a lógica segundo a qual determinados sujeitos podem ser permanentemente interpretados por outros, mas encontram obstáculos para ocupar posições de autoridade na produção do conhecimento.

Essas proposições pedagógicas demandam, contudo, uma articulação com categorias capazes de relacionar o plano da prática educativa às estruturas mais amplas de justiça e reconhecimento. É nesse sentido que a justiça curricular de Ponce (2018) e a concepção de justiça social de Fraser (2007) retomam sua pertinência. Se Freire e hooks ajudam a pensar os princípios pedagógicos de uma educação emancipatória, Ponce e Fraser permitem questionar as condições estruturais que determinam quem é reconhecido, quais conhecimentos circulam e quem pode participar dos processos educativos.

A partir da perspectiva de Ponce (2018), construir currículos comprometidos com a justiça exige revisar criticamente os critérios que orientam a seleção dos conhecimentos considerados legítimos. No caso da formação docente, isso implica não apenas incluir conteúdos relacionados à diversidade de gênero, mas também ampliar a presença de produções intelectuais trans, diversificar as referências bibliográficas e criar condições para que diferentes experiências sociais possam participar da construção do conhecimento. A justiça curricular, nesse sentido, não corresponde a uma simples política de inclusão temática: envolve uma transformação na própria maneira de compreender o currículo e suas relações com a democracia.

A contribuição de Fraser (2007) complementa esse movimento ao demonstrar que a justiça social envolve redistribuição, reconhecimento e representação. Aplicada à formação docente, essa perspectiva permite compreender que o reconhecimento das pessoas trans não pode ser reduzido à tolerância ou à visibilidade simbólica. É necessário criar condições para sua participação paritária nos espaços sociais e educacionais, o que envolve tanto o enfrentamento das desigualdades materiais quanto a transformação das estruturas culturais e institucionais que produzem subordinação.

Assim, uma política curricular comprometida com as identidades trans precisa considerar diferentes dimensões simultaneamente. No plano epistemológico, implica ampliar e

legitimar as produções intelectuais trans. No plano curricular, requer a revisão das seleções de conhecimentos e das referências utilizadas na formação docente. No plano pedagógico, demanda práticas capazes de enfrentar normas e preconceitos que limitam a participação de sujeitos dissidentes. E, no plano político, exige compreender a educação como espaço de disputa pela democratização do conhecimento e pelo reconhecimento das diferenças.

Essas transformações não dependem exclusivamente da criação de uma disciplina específica sobre identidades trans. Embora disciplinas e conteúdos específicos possam constituir instrumentos importantes, uma transformação efetiva exige que as questões de gênero, sexualidade e diversidade atravessem diferentes dimensões da formação docente. Isso envolve revisar bibliografias, ementas, práticas pedagógicas, projetos de pesquisa e extensão e formas de participação dos sujeitos na produção do conhecimento.

Nesse sentido, resistir ao apagamento trans significa disputar os sentidos da própria formação docente. Significa afirmar que pessoas trans não devem ocupar exclusivamente o lugar de sujeitos estudados, mas também o de pesquisadores, autores, professores, intelectuais e produtores de conhecimento. Significa reconhecer que a diversidade epistemológica não empobrece a formação acadêmica; ao contrário, amplia as possibilidades de compreender fenômenos educacionais complexos e de construir respostas pedagógicas socialmente mais democráticas.

A educação emancipatória defendida aqui, portanto, não deve ser compreendida como uma proposta de simples substituição de uma perspectiva hegemônica por outra. Trata-se de ampliar os espaços de diálogo, participação e produção coletiva do conhecimento, questionando as hierarquias que historicamente determinaram quais sujeitos podem falar e quais saberes podem ser reconhecidos. Sob essa perspectiva, enfrentar o apagamento trans constitui parte de uma luta mais ampla pela democratização da educação.

O conjunto dessas reflexões permite afirmar que a construção de currículos comprometidos com a justiça social exige enfrentar simultaneamente desigualdades materiais, processos de exclusão simbólica e hierarquias epistemológicas. Democratizar a formação docente significa, portanto, não apenas ampliar o acesso à educação, mas transformar as formas pelas quais conhecimentos são selecionados, legitimados e compartilhados. Resistir ao apagamento trans é, nesse sentido, disputar quem pode ensinar, quem pode aprender, quem pode produzir conhecimento e quais experiências podem participar da construção coletiva da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste artigo permitiram compreender que o apagamento das identidades trans nos currículos da formação docente não constitui fenômeno isolado nem pode ser reduzido a simples omissões pedagógicas. Ele se articula a dinâmicas históricas, políticas, culturais e epistemológicas que atravessam a educação e interferem nas formas pelas quais determinados sujeitos, experiências e conhecimentos adquirem legitimidade nos espaços formativos. A análise do neoliberalismo permitiu compreender que sua atuação ultrapassa a dimensão econômica, constituindo uma racionalidade que também participa da produção de subjetividades, da organização das instituições e da definição das finalidades atribuídas à educação. Ao privilegiar categorias como desempenho, produtividade, competências e adaptação às demandas do mercado, essa racionalidade produz condições nas quais determinados conhecimentos podem adquirir maior centralidade, enquanto discussões relacionadas às desigualdades, às diferenças e aos direitos humanos podem permanecer em posições secundárias.

A análise curricular, por sua vez, evidenciou que essas disputas não acontecem em um espaço neutro. O currículo constitui um território político e epistemológico no qual

conhecimentos são selecionados, sujeitos são representados e experiências são reconhecidas ou marginalizadas. A partir do diálogo com os estudos curriculares críticos, Louro, Fraser e Ponce, foi possível compreender que a ausência ou a presença limitada das identidades trans nos processos formativos não corresponde apenas a um problema de representação, mas também a uma questão de reconhecimento e justiça curricular.

Essa dimensão se torna ainda mais evidente quando deslocamos a análise para a produção do conhecimento. A discussão sobre epistemicídio permitiu evidenciar que o apagamento curricular não opera somente sobre os sujeitos representados, mas também sobre os saberes que esses sujeitos produzem. A limitada presença de autoras e autores trans nos currículos universitários revela que a exclusão pode alcançar a própria definição de quais conhecimentos são considerados legítimos. Nesse sentido, é fundamental distinguir entre produzir conhecimento sobre pessoas trans e reconhecer pessoas trans como produtoras de conhecimento.

Essa distinção constitui uma das principais contribuições do argumento desenvolvido neste artigo. A presença de pessoas trans nos currículos não pode ser reduzida à inclusão de conteúdos que descrevam suas experiências. É necessário questionar as condições que permitem que esses sujeitos ocupem também posições de autoridade intelectual, participando da produção, circulação e legitimação dos conhecimentos que compõem a formação docente.

As contribuições de Freire e bell hooks permitiram, por sua vez, pensar possibilidades de enfrentamento desse quadro. Uma educação emancipatória pressupõe a problematização das relações de poder, a valorização do diálogo e a ampliação dos sujeitos que participam da produção do conhecimento. Nesse horizonte, a justiça curricular não representa apenas uma estratégia de inclusão de conteúdos, mas uma disputa democrática acerca de quais conhecimentos circulam, quem pode produzi-los e quais experiências são reconhecidas nos processos formativos.

Dessa maneira, enfrentar o apagamento trans exige transformações que ultrapassem a criação pontual de conteúdos sobre gênero e sexualidade. É necessário revisar critérios de seleção curricular, ampliar a diversidade das referências bibliográficas, reconhecer produções intelectuais trans, fortalecer pesquisas e práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade e criar condições para que diferentes sujeitos participem efetivamente da construção do conhecimento educacional.

O conjunto dessas reflexões permite, em síntese, afirmar que o apagamento trans nos currículos da formação docente não constitui fenômeno isolado, mas expressão de dinâmicas históricas mais amplas que atravessam as relações entre poder, conhecimento, currículo e reconhecimento. Por isso, defender a presença das identidades trans na formação docente significa mais do que reivindicar visibilidade para um grupo historicamente marginalizado. Significa disputar os sentidos da própria educação e questionar os critérios que historicamente determinaram quem pode produzir conhecimento, quais saberes podem ser legitimados e quais experiências podem ocupar lugar nos currículos.

Uma formação docente efetivamente democrática precisa ser capaz de reconhecer pessoas trans não apenas como sujeitos que demandam direitos, mas também como sujeitos que produzem conhecimento, ensinam, pesquisam, interpretam e transformam a realidade. A justiça curricular, nesse sentido, não constitui um ponto de chegada, mas um horizonte permanente de disputa pela democratização do conhecimento, pelo reconhecimento das diferenças e pela construção de práticas educativas comprometidas com a dignidade e a participação de todos os sujeitos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ANTRA). Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2024. Brasília: ANTRA, 2025.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. Lisboa: Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1974.

APPLE, Michael W. Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, maio/ago. 2011.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRASER, Nancy. **Reconhecimento sem ética?** Lua Nova, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009.

HARVEY, David. **Breve história do neoliberalismo**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Parem de preparar para o trabalho!!!** Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João et al. (org.). Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

PONCE, Branca Jurema. **O currículo e seus desafios na escola pública brasileira**: em busca da justiça curricular. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 3, p. 785-800, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

JUSTIÇA CURRICULAR E INCLUSÃO NA BNCC COMPUTAÇÃO: UMA ANÁLISE TEÓRICO-DOCUMENTAL DA FORMAÇÃO DOCENTE E DAS CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA À LUZ DE RAWLS

Rute Oliveira Cintra
Maria Aparecida Pereira Viana

RESUMO
Este capítulo analisa em que medida a formação docente pode contribuir para uma implementação curricularmente justa e inclusiva da BNCC Computação na escola pública brasileira. A pesquisa, qualitativa, bibliográfica e documental, articula a edição revisada de A theory of justice, documentos normativos e nove artigos brasileiros sobre currículo, diferença e formação de professores. Inclusão é compreendida em sentido amplo, abrangendo o público da Educação Especial e todos os estudantes que enfrentam barreiras sociais, culturais, econômicas, territoriais, linguísticas, físicas ou cognitivas ao acesso, à aprendizagem e à participação. A análise mostra que a universalização dos conhecimentos computacionais pode ampliar direitos, mas também criar uma nova camada de desigualdade quando redes e escolas recebem exigências comuns sem condições equivalentes de implementação. Conclui-se que a formação docente contribui para a equidade quando distingue as necessidades da formação inicial e da continuada e se articula a tempo de planejamento, materiais, infraestrutura, acompanhamento e participação dos professores.
Palavras-chave: Justiça curricular. Inclusão educacional. BNCC Computação. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a Computação passou a ocupar um lugar mais definido nas políticas curriculares da Educação Básica brasileira, especialmente após a aprovação das normas que complementam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao estabelecer objetivos e habilidades da Educação Infantil ao Ensino Médio, essa mudança reconhece conhecimentos computacionais como parte da formação comum. O reconhecimento, porém, não resolve as diferenças de infraestrutura, formação docente, materiais pedagógicos e apoio institucional que fazem uma orientação nacional chegar de maneiras distintas às escolas públicas (Deliberalli; Klüber; Boscarioli, 2023; Araújo; Silva, 2024; Bender, 2025).

É nesse intervalo entre o direito previsto e as condições de sua realização que a inclusão se torna central para o debate. Neste capítulo, o termo não se restringe ao atendimento do público da Educação Especial, embora o inclua de modo indispensável. Ele abrange os estudantes que, por razões sociais, culturais, econômicas, territoriais, linguísticas, físicas ou cognitivas, encontram barreiras para acessar os conhecimentos, aprender e participar das experiências escolares. A inclusão, portanto, não nomeia um grupo único, mas orienta a identificação e a remoção das barreiras produzidas pelas próprias condições de escolarização (Moreira; Candau, 2003; Silva, 2018).

Ao deslocar o olhar dos grupos para as barreiras, essa compreensão permite formular o problema que orienta a análise: a universalização do ensino de Computação pode democratizar oportunidades, mas também pode criar uma nova camada de desigualdade entre redes capazes e incapazes de implementar a política. A questão, portanto, não é decidir antecipadamente se a BNCC Computação é boa ou ruim, e sim examinar quem terá condições de aprender os conhecimentos propostos e quais responsabilidades públicas precisam ser assumidas para que o

direito anunciado não dependa do território ou da escola frequentada.

A desigualdade entre essas condições também alcança o sentido do currículo comum. Definir conhecimentos que devem ser ensinados a todos pode democratizar saberes antes restritos a determinados grupos, mas pode produzir exclusões quando o comum é reduzido a uma única forma de ensinar, aprender e avaliar. A crítica desenvolvida neste capítulo não recai sobre a existência de um direito comum ao conhecimento, mas sobre sua transformação em uniformidade, como se oferecer as mesmas orientações a realidades desiguais bastasse para produzir oportunidades equivalentes (Frangella, 2020; Silva, 2018).

Para distinguir o direito formal das oportunidades que permitem realizá-lo, a justiça como equidade oferece um primeiro critério: as instituições devem assegurar liberdades básicas e igualdade equitativa de oportunidades, enquanto as desigualdades somente podem ser admitidas quando beneficiam aqueles que se encontram em posições menos favorecidas. Essa formulação ajuda a perguntar como recursos e condições educacionais são distribuídos, mas não constitui uma teoria do currículo nem explica, sozinha, as diferenças culturais e os processos de participação presentes na escola (Rawls, 1999).

O limite da abordagem distributiva abre espaço para a justiça curricular, entendida aqui como um critério para examinar se a seleção e a oferta de conhecimentos comuns distribuem oportunidades de aprendizagem sem converter diferenças em barreiras. Rawls oferece o ponto de partida para discutir a distribuição das condições; os estudos curriculares acrescentam perguntas sobre quais conhecimentos são legitimados, quais experiências são reconhecidas e quem participa das decisões. A pesquisa pergunta, assim, em que medida a formação docente pode contribuir para uma implementação curricularmente justa e inclusiva da BNCC Computação, e tem como objetivo analisar essa relação na escola pública brasileira sem fundir perspectivas teóricas

que respondem a problemas distintos (Rawls, 1999; Moreira; Candau, 2003; Frangella, 2020; Silva, 2018).

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Para responder à questão proposta, realizou-se uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. O conjunto documental reúne a Base Nacional Comum Curricular, o Parecer CNE/CEB nº 2/2022 e seu anexo, denominado Computação: complemento à BNCC, além da Resolução CNE/CEB nº 1/2022, que instituiu as normas sobre Computação na Educação Básica. Esses documentos foram examinados para identificar os conhecimentos previstos, as responsabilidades atribuídas aos sistemas de ensino e as orientações destinadas à formação de professores, sem tomar a prescrição normativa como prova de realização nas escolas (Brasil, 2018, 2022a, 2022b).

O levantamento bibliográfico foi realizado na SciELO, no Google Acadêmico e nos portais dos periódicos, por meio de combinações entre os descritores justiça curricular, inclusão educacional, BNCC Computação, pensamento computacional, formação inicial de professores, formação continuada de professores, implementação e escola pública. A seleção teve caráter intencional e não pretendeu constituir uma revisão sistemática nem esgotar a produção disponível. Além da edição revisada de A theory of justice, foram escolhidos nove artigos pela contribuição direta ao problema investigado.

Foram incluídos artigos científicos revisados por pares, disponíveis na íntegra e relacionados diretamente à justiça curricular, à inclusão, à formação docente ou à implementação da Computação na Educação Básica brasileira. Foram excluídos trabalhos exclusivamente técnicos, estudos centrados no Ensino Superior, pesquisas situadas fora do contexto brasileiro sem função teórica direta e textos cuja relação com currículo ou formação fosse apenas lateral. Não se definiu um ano inicial, porque o estudo combina referências fundantes do debate curricular com pesquisas

recentes sobre a política; os nove artigos selecionados foram publicados entre 2003 e 2025.

A leitura foi organizada em uma matriz com objeto, abordagem, etapa ou contexto educacional, resultados, limites e contribuição para o argumento. Em seguida, os materiais foram analisados por três eixos: a passagem do direito formal às condições de aprendizagem; a tensão entre currículo comum e reconhecimento das diferenças; e as funções distintas da formação inicial e da formação continuada. Essa organização permitiu confrontar prescrições, conceitos e resultados empíricos sem tratá-los como equivalentes, preservando o alcance de cada estudo e as limitações de uma análise que não produziu dados diretamente nas escolas.

3 JUSTIÇA CURRICULAR E INCLUSÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC COMPUTAÇÃO

Com base nesse percurso, os documentos normativos são lidos como registros do que a política estabelece e espera de redes e professores, e não como evidências de que o direito à aprendizagem já se realiza. Os resultados das pesquisas, por sua vez, permanecem ligados às etapas, redes e territórios em que foram produzidos. A análise se concentra na distância entre o que as normas anunciam e as condições encontradas por quem precisa transformar essas orientações em experiências de ensino e aprendizagem.

Essa distância é examinada em três movimentos ligados entre si. O primeiro delimita o diálogo entre justiça como equidade, justiça curricular e inclusão; o segundo analisa a BNCC Computação entre a afirmação de um direito comum e o risco de ampliar desigualdades; o terceiro distingue formação inicial e continuada e discute as condições oferecidas aos professores. A sequência permite acompanhar como um direito definido nacionalmente muda de sentido quando encontra currículos, redes e sujeitos diferentes.

3.1 JUSTIÇA COMO EQUIDADE, DIFERENÇA E INCLUSÃO EDUCACIONAL

Antes de examinar as condições de implementação, é preciso esclarecer o alcance da justiça como equidade. Na edição revisada de A theory of justice, obra originalmente publicada em 1971, Rawls toma a estrutura básica da sociedade como objeto da justiça porque as instituições distribuem direitos, deveres e bens primários. Seus dois princípios asseguram, de um lado, liberdades básicas iguais e, de outro, a igualdade equitativa de oportunidades e a organização das desigualdades em benefício dos menos favorecidos (Rawls, 1999).

Quando a igualdade de oportunidades deixa de significar apenas uma abertura formal e passa a considerar as condições para aproveitá-la, a educação assume papel decisivo. Escolas e conhecimentos podem estar oficialmente disponíveis, enquanto a origem social continua definindo quem participa em melhores condições. Por isso, Rawls admite a destinação de mais recursos à educação dos menos favorecidos e atribui à formação um valor que ultrapassa resultados econômicos, alcançando o acesso à cultura, a participação social e o sentimento de valor próprio (Rawls, 1999).

O lugar atribuído à educação permite aproximar a teoria do debate sobre a BNCC Computação, mas não autoriza tratá-la como explicação direta das escolhas curriculares. Rawls oferece um critério distributivo para perguntar se as condições destinadas às redes e aos estudantes ampliam as possibilidades dos menos favorecidos. Permanecem em aberto, contudo, questões que sua teoria não desenvolve: quem define os conhecimentos comuns, como as diferenças culturais são reconhecidas e de que modo os sujeitos participam dessas decisões.

Essas questões marcam a diferença entre justiça como equidade e justiça curricular, que neste capítulo não são reunidas em uma teoria única. A primeira orienta a distribuição das oportunidades e dos recursos; a segunda se volta às escolhas que organizam o conhecimento escolar. Em Silva, a justiça curricular

articula redistribuição, reconhecimento e representação: importa o que é distribuído, quais sujeitos e experiências são reconhecidos e quem pode participar da definição do currículo (Silva, 2018).

Para evitar que o conceito se torne amplo demais, justiça curricular é tomada aqui em um sentido delimitado: um critério para avaliar como a seleção e a oferta dos conhecimentos distribuem oportunidades de aprendizagem entre sujeitos e escolas desiguais. Reconhecimento e representação não são sinônimos de justiça curricular, mas dimensões necessárias para que essa distribuição não imponha uma experiência como medida de todas as outras. Assim, diferenças culturais, sociais, territoriais, físicas e cognitivas não são tratadas como desvios individuais que devem se adaptar a um currículo já pronto (Moreira; Candau, 2003; Silva, 2018).

A delimitação não elimina a controvérsia em torno de um currículo comum. A defesa de aprendizagens essenciais pode ampliar direitos, sobretudo para grupos historicamente afastados de determinados saberes, mas pode também justificar uma formação padronizada quando igualdade e equidade são reduzidas à oferta do mesmo. Por outro lado, abandonar qualquer referência comum pode manter conhecimentos socialmente valorizados disponíveis apenas aos grupos mais favorecidos. O problema não está no comum como direito, e sim no comum convertido em uniformidade (Frangella, 2020; Silva, 2018).

Quando o comum é tratado como direito e não como forma única, a inclusão passa a orientar as escolhas desde o planejamento, em vez de aparecer somente como adaptação posterior. Essa compreensão preserva a importância das políticas dirigidas a estudantes que enfrentam barreiras específicas, mas não limita a inclusão às deficiências ou a outras atipicidades. Ela alcança todos os sujeitos afastados do conhecimento, da aprendizagem, da participação ou do pertencimento pelas condições em que o currículo é organizado (Moreira; Candau, 2003; Silva, 2018).

Essa função atribuída à inclusão esclarece também a relação entre igualdade e equidade. A igualdade sustenta o direito de todos aos conhecimentos computacionais; a equidade exige respostas

diferentes quando as condições de partida impedem que esse direito seja aproveitado. Reconhecer diferenças de tempos, experiências e formas de aprender não significa reduzir o conhecimento oferecido, mas organizar recursos, mediações e possibilidades de participação para que as circunstâncias de origem não definam antecipadamente quem aprenderá (Rawls, 1999; Silva, 2018).

Aplicado à BNCC Computação, esse critério impede que o avanço da política seja medido apenas pela presença das mesmas habilidades nos documentos. É preciso observar o conhecimento oferecido, as condições de ensino e as barreiras enfrentadas por estudantes e professores. A seção seguinte examina, por isso, como a afirmação de um direito comum pode ampliar a participação na cultura digital e, ao mesmo tempo, reproduzir desigualdades quando sua implementação depende de capacidades institucionais muito diferentes.

3.2 A BNCC COMPUTAÇÃO ENTRE O DIREITO AO CONHECIMENTO E A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES

A tensão entre direito comum e condições desiguais aparece na própria forma como a BNCC Computação define o que deve integrar a formação dos estudantes. Aprovado como complemento à BNCC, o documento distribui objetivos e habilidades da Educação Infantil ao Ensino Médio e organiza os conhecimentos em três eixos: Pensamento Computacional, Mundo Digital e Cultura Digital. A Computação deixa, assim, de ser apresentada apenas como recurso de apoio ou atividade opcional e passa a constituir um campo de conhecimento destinado a todos os estudantes da Educação Básica (Brasil, 2022a, 2022b).

Ao reconhecer esses conhecimentos como parte da formação comum, o documento também amplia seu sentido para além da aprendizagem de programação ou do uso instrumental de dispositivos. Entre as competências propostas estão a análise dos efeitos sociais, culturais, ambientais e econômicos das tecnologias,

a atuação ética e responsável nos ambientes digitais e o desenvolvimento de projetos que valorizem a diversidade. Essa preocupação aparece de forma mais direta quando uma das habilidades destinadas ao nono ano propõe discutir como a distribuição desigual dos recursos de Computação envolve questões de equidade, acesso e poder, aproximando o conhecimento técnico dos problemas vividos em uma sociedade marcada por diferentes possibilidades de participação na cultura digital (Brasil, 2022a).

A amplitude dessa formação, entretanto, não se realiza com a simples universalização da norma. A resolução atribui aos estados, municípios e ao Distrito Federal a definição dos parâmetros e das abordagens pedagógicas de implementação, o que permite adequar a proposta aos contextos locais, mas também submete um direito nacional a capacidades institucionais muito diferentes. Sem uma distribuição equitativa de apoio, a autonomia dos sistemas pode resultar em ofertas desiguais e fazer com que a mesma política produza oportunidades distintas conforme o território (Brasil, 2022b).

É justamente no modo como essa autonomia foi exercida pelos sistemas de ensino que a distância entre o reconhecimento nacional e a oferta curricular começa a aparecer. A análise de 26 referenciais estaduais do Ensino Médio identificou o Pensamento Computacional em 25 deles, mas mostrou que sua presença ocorreu de formas bastante diferentes. Enquanto alguns estados criaram componentes curriculares obrigatórios, outros restringiram o tema a disciplinas eletivas, textos introdutórios ou habilidades reproduzidas dos documentos nacionais, muitas vezes sem explicar como deveriam ser desenvolvidas. Assim, a presença recorrente do tema nos referenciais não representa, necessariamente, sua incorporação efetiva à formação de todos os estudantes (Araújo; Silva, 2024).

Quando essa presença formal não é acompanhada por um lugar claro no currículo, o acesso ao conhecimento passa a depender do percurso oferecido por cada rede e das escolhas

disponíveis em cada escola. Uma disciplina obrigatória pode alcançar mais estudantes, enquanto a inserção em componentes eletivos ou itinerários formativos limita o acesso àqueles que conseguem ou desejam escolhê-los. Além disso, a associação frequente do Pensamento Computacional com a Matemática, o uso de recursos digitais e o ensino de programação pode reduzir um campo que a própria norma relaciona à resolução de problemas, à análise crítica das tecnologias e à participação na cultura digital. Portanto, as diferentes estratégias curriculares não apenas organizam o conteúdo, mas também interferem em quem terá acesso a ele e em qual sentido formativo esse conhecimento será apresentado (Brasil, 2022a; Araújo; Silva, 2024).

No entanto, essa diferença entre as estratégias adotadas não permite considerar a organização disciplinar automaticamente mais justa nem a abordagem interdisciplinar necessariamente superficial. Um componente específico pode ampliar a visibilidade da Computação, mas também isolá-la das demais áreas, enquanto uma proposta transversal pode favorecer relações com problemas reais e diferentes campos do conhecimento, embora corra o risco de desaparecer quando não há responsabilidades e tempos definidos. A pesquisa documental evidencia essas possibilidades, mas não mostra quais componentes foram realmente ofertados, quantos estudantes tiveram acesso a eles ou como os conhecimentos chegaram às salas de aula, deixando aberta a questão sobre o que acontece quando essas escolhas curriculares encontram as condições concretas das escolas públicas (Araújo; Silva, 2024).

Quando essas diferentes escolhas curriculares chegam às escolas, as desigualdades deixam de aparecer apenas entre os documentos e passam a envolver as condições de compreensão e realização da proposta. Em uma pesquisa com 213 docentes da Educação Infantil da rede pública de Barueri, 92,96% afirmaram não conhecer previamente a BNCC Computação e, mesmo após a leitura do documento, 78,87% compreenderam apenas parcialmente os objetivos e exemplos apresentados. Como o estudo se limita a uma etapa da Educação Básica e a uma rede municipal,

seus resultados não podem ser estendidos a todas as escolas públicas brasileiras, mas indicam que a publicação da norma não assegura que seu conteúdo seja conhecido e compreendido por quem deverá transformá-lo em experiências de aprendizagem (Guarda; Duran, 2024).

A falta de conhecimento prévio e a compreensão parcial da norma, contudo, não podem ser interpretadas como desinteresse dos professores. Embora a maioria não se considerasse preparada para desenvolver todas as habilidades, nenhum participante se declarou desmotivado, 100% identificaram relações entre os objetivos da BNCC Computação e atividades já realizadas, e 80,75% demonstraram interesse por formação continuada. A convivência entre disposição para ensinar e dificuldade para compreender a proposta desloca o problema da responsabilidade individual para as formas de divulgação, acompanhamento e apoio oferecidas pela política (Guarda; Duran, 2024).

A disposição para ensinar também encontra barreiras que não se limitam à presença de equipamentos. Dos nove recursos digitais sugeridos para a Educação Infantil, seis estavam em língua inglesa, 58,41% dos docentes não conheciam nenhum deles e 80,75% consideraram o idioma uma dificuldade. A Computação Desplugada pode aproximar os conhecimentos das práticas existentes e responder às características das crianças, mas não deve naturalizar a falta de acesso às tecnologias nas escolas públicas. Seu sentido inclusivo depende, portanto, de ser uma escolha pedagógica entre outras, e não a única experiência oferecida justamente aos estudantes que já dispõem de menos oportunidades de participação na cultura digital (Guarda; Duran, 2024).

3.3 FORMAÇÃO DOCENTE E CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

As barreiras identificadas na escola tornam necessário distinguir duas responsabilidades formativas que a própria norma menciona, mas não desenvolve com a mesma precisão: a formação

inicial e a formação continuada. O parecer e a resolução reconhecem ambas como condições de implementação, porém deixam aos sistemas de ensino a organização gradual do processo e não definem claramente quem ensinará Computação, quais conhecimentos serão exigidos nem como a preparação se relacionará às diferentes etapas da Educação Básica. A política afirma a necessidade da formação, mas mantém abertos os caminhos institucionais para realizá-la (Brasil, 2022a, 2022b; Deliberalli; Klüber; Boscarioli, 2023).

Na formação inicial, essa abertura exige que as licenciaturas ofereçam bases para compreender conceitos da Computação, relacioná-los às áreas de ensino e discutir seus efeitos sociais, culturais e éticos. Não se trata de acrescentar uma lista de ferramentas ao currículo dos cursos, mas de preparar futuros professores para transformar conhecimentos computacionais em escolhas pedagógicas adequadas às etapas em que atuarão. A presença ainda reduzida do tema nas pesquisas sobre licenciandos e a falta de materiais específicos relatada por docentes em exercício mostram que essa preparação permanece desigual e não pode ser transferida integralmente para cursos posteriores (Deliberalli; Klüber; Boscarioli, 2023; Mikuska; Prado; Valente, 2024; Bender, 2025).

A formação continuada responde a outra necessidade: apoiar profissionais que já trabalham nas redes e precisam interpretar a política, relacioná-la ao currículo existente e planejar com as condições concretas de suas escolas. Seu papel não é compensar individualmente lacunas da formação inicial nem responsabilizar o professor pela distância entre a norma e a realidade. Quando faltam tempo, materiais, infraestrutura e acompanhamento, cursos isolados acrescentam novas tarefas sem criar as condições coletivas necessárias para que a proposta seja compreendida, questionada e recriada no trabalho docente.

A distinção entre as duas formas de preparação conduz a uma exigência comum: formar não equivale a capacitar para executar ferramentas. Cursos centrados em plataformas e procedimentos

podem oferecer conhecimentos iniciais, mas não sustentam, sozinhos, a integração crítica e duradoura da Computação ao currículo. Tanto na licenciatura quanto na formação continuada, o professor precisa compreender por que, para quem e em quais condições um recurso ou uma abordagem contribui para a aprendizagem (Mallmann; Hesse, 2024).

O domínio operacional continua necessário, mas precisa ser articulado às dimensões prática e emancipatória. O conceito de Fluência Tecnológico-Pedagógica reúne a compreensão técnica dos recursos e dos conceitos, sua relação com o planejamento e os problemas de sala de aula, e a capacidade de questionar finalidades, avaliar consequências e decidir com autonomia. A articulação evita dois limites opostos: uma formação reduzida ao uso de ferramentas e uma reflexão crítica que não ofereça conhecimentos suficientes para transformar decisões em propostas de ensino (Mallmann; Hesse, 2024).

Quando essas dimensões permanecem articuladas, a formação deixa de transmitir soluções prontas e passa a criar espaços de interação, autoria e produção entre os professores. Esse processo permite que os materiais e as orientações curriculares sejam discutidos e reelaborados de acordo com as condições das escolas e com a diversidade dos estudantes, sem reduzir a adaptação a uma resposta improvisada diante das dificuldades. Contudo, a construção dessa autonomia requer tempo, continuidade e acompanhamento, o que levanta a questão de quanto as experiências de formação em Pensamento Computacional realizadas no Brasil têm conseguido superar o formato de cursos breves e aproximar os novos conhecimentos das práticas docentes (Mallmann; Hesse, 2024).

A necessidade de aproximar formação e trabalho docente encontra poucas experiências sistematizadas no panorama brasileiro. Uma revisão realizada nas bases de teses e dissertações da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações identificou oito pesquisas de campo, publicadas entre 2017 e 2022, sobre formação inicial ou continuada em Pensamento

Computacional. Quatro foram produzidas na região Sul, duas no Sudeste, uma no Nordeste e uma no Centro-Oeste, sem trabalhos da região Norte entre os selecionados. O conjunto oferece antecedentes importantes, mas foi produzido antes da aprovação do complemento à BNCC e não permite avaliar seus efeitos posteriores (Mikuska; Prado; Valente, 2024).

Mesmo nesse conjunto reduzido, as experiências avançam além da exposição de conceitos ao combinar atividades desplugadas, programação, jogos ou robótica com planos de aula e propostas destinadas às escolas. Em alguns casos, os participantes desenvolveram atividades com seus estudantes e receberam acompanhamento dos formadores, aproximando conhecimento técnico e decisão pedagógica. A comparação com a Fluência Tecnológico-Pedagógica, porém, mostra maior presença das dimensões técnica e prática, enquanto as consequências sociais das tecnologias, as diferenças entre os estudantes e as condições desiguais de participação recebem menor atenção (Mallmann; Hesse, 2024; Mikuska; Prado; Valente, 2024).

A aproximação com a prática não eliminou dificuldades de participação. Três pesquisas registraram evasão nos cursos; outras apontaram problemas de acesso a computadores, conexão à internet, autorização para instalar programas e insegurança para relacionar o Pensamento Computacional aos conteúdos curriculares. Esses resultados não devem ser lidos apenas como resistência docente, pois revelam desencontros entre propostas formativas, jornadas de trabalho, recursos e acompanhamento. A própria revisão conclui que uma iniciativa isolada não modifica práticas já construídas, reforçando a necessidade de processos continuados e vinculados ao cotidiano escolar (Mikuska; Prado; Valente, 2024).

A relação entre continuidade e condições de trabalho aparece, após a aprovação da norma, na rede municipal de Santa Maria, onde a BNCC Computação passou a ser implementada pelo componente Informática Educativa. Entre os 24 participantes, 88% haviam frequentado formações na área, mas 59% ainda

identificavam aspectos a melhorar e somente dois se consideravam plenamente qualificados para as novas exigências. A taxa de resposta foi de 48%, o que limita a representatividade do estudo; ainda assim, a distância entre participação em cursos e sentimento de preparação indica que a quantidade de ofertas não revela, por si só, sua capacidade de apoiar a prática (Bender, 2025).

A permanência dessas necessidades entre docentes já formados mostra que o problema não se limita ao acesso aos cursos. Entre os participantes, 71% apontaram a ausência de materiais didáticos específicos para Computação como desafio formativo, e metade indicou a falta de material de apoio como dificuldade de ensino; também foram mencionados pouco tempo para planejamento, necessidade de atualizar equipamentos e instabilidade da internet. Mesmo em uma rede com núcleo municipal de tecnologia e infraestrutura avaliada positivamente pela maioria, os professores solicitaram propostas práticas, materiais contextualizados e apoio contínuo, evidenciando que formação, recursos e organização do trabalho precisam avançar juntos (Bender, 2025).

O diálogo entre essas pesquisas mostra que a formação pode ampliar repertórios e apoiar novas práticas, mas seus efeitos dependem da articulação entre etapas formativas, acompanhamento e condições de trabalho. À luz da justiça curricular, submeter redes desiguais às mesmas exigências sem distribuir apoio conforme suas necessidades mantém o direito no plano formal. Uma implementação orientada pela equidade precisa assegurar tempo de planejamento, infraestrutura, materiais acessíveis, colaboração e participação docente, com prioridade para os contextos que enfrentam maiores barreiras. A formação deixa, então, de adaptar individualmente o professor à política e passa a integrar as condições públicas para que o direito à Computação alcance diferentes escolas e estudantes (Rawls, 1999; Silva, 2018; Mallmann; Hesse, 2024; Bender, 2025).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise permite responder que a formação docente contribui para uma implementação curricularmente justa e inclusiva quando não se limita a preparar os professores para executar de modo uniforme a BNCC Computação. Sua contribuição depende de oferecer condições para compreender, discutir e recriar a proposta nas escolas, articulando a formação inicial, responsável por bases conceituais e pedagógicas, com a formação continuada, vinculada às necessidades dos profissionais e das redes. Em ambas, conhecimentos técnicos precisam dialogar com planejamento, reflexão crítica e autonomia docente.

A resposta também exige reconhecer que a formação, sozinha, não corrige desigualdades de infraestrutura, materiais, tempo e apoio institucional. Quando a política define novas aprendizagens sem distribuir as condições de implementação segundo as necessidades de cada rede, o direito comum pode produzir oportunidades diferentes e transferir aos professores a responsabilidade por problemas estruturais. Por isso, cursos e licenciaturas precisam integrar uma política mais ampla, na qual os contextos menos favorecidos recebam apoio prioritário.

Nesse quadro, inclusão não se restringe aos estudantes com deficiências ou outras atipicidades, embora seu atendimento permaneça indispensável. O conceito alcança todos os sujeitos que encontram barreiras sociais, econômicas, culturais, territoriais, linguísticas, físicas ou cognitivas para acessar os conhecimentos, aprender e participar. A garantia de habilidades comuns precisa, assim, conviver com diferentes mediações e formas de participação, sem reduzir o conhecimento oferecido nem exigir que todos percorram o mesmo caminho.

A avaliação da política não pode, portanto, se apoiar apenas na existência de currículos atualizados, cursos ou equipamentos. É necessário observar quem participa das formações, que apoio recebe para incorporar os conhecimentos à prática, como as propostas chegam às salas de aula e quais escolas continuam

enfrentando as maiores barreiras. Esse acompanhamento permite distinguir a ampliação nominal do currículo da criação de oportunidades reais de aprendizagem.

O alcance dessa conclusão é limitado pelo caráter bibliográfico e documental do estudo e pelo número reduzido de pesquisas que acompanham a implementação posterior a 2022. Os artigos analisados se concentram em determinados territórios, etapas e grupos profissionais e não representam toda a diversidade da escola pública brasileira. A justiça como equidade também foi utilizada como ponto de partida para discutir distribuição e oportunidades, e não como teoria suficiente para explicar o currículo, razão pela qual seus limites foram confrontados com estudos sobre diferença, reconhecimento e representação.

Esses limites indicam a necessidade de pesquisas empíricas que acompanhem diferentes redes públicas, especialmente em regiões ainda pouco representadas, e observem a continuidade das formações, sua relação com o trabalho docente e seus efeitos sobre o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes. A escuta de professores, gestores e estudantes pode mostrar barreiras que os documentos não registram e apoiar formações construídas a partir de diagnósticos locais.

A tensão que atravessa o capítulo permanece como critério para esse acompanhamento: assegurar um conhecimento comum sem transformar o comum em experiência única. A BNCC Computação pode ampliar a participação crítica na cultura digital, mas esse potencial depende das condições materiais, institucionais e pedagógicas que acompanham sua implementação. Quando diferenças deixam de ser dificuldades individuais e passam a orientar responsabilidades públicas, a formação docente pode contribuir para que o direito à Computação integre uma escola mais justa, sem ocultar as desigualdades que ainda precisam ser enfrentadas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Kennedy Ferreira; SILVA, Tatiana da. A inserção do pensamento computacional nos currículos do Novo Ensino Médio no Brasil. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, e61426, p. 1-28, 2024. DOI: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e61426. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61426. Acesso em: 7 out. 2026.

BENDER, Darlize Déglan Borges Beulck. Desafios e necessidades formativas para implementar a BNCC Computação em Santa Maria/RS. **Educação**, Santa Maria, v. 50, e91724, p. 1-30, 2025. DOI: https://doi.org/10.5902/1984644491724. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/91724. Acesso em: 7 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 out. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 2/2022, aprovado em 17 de fevereiro de 2022**: normas sobre Computação na Educação Básica - complemento à Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: CNE, 2022a. Anexo: Computação: complemento à BNCC. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2022-pdf/235511-pceb002-22/file. Anexo disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2022-pdf/236791-anexo-ao-parecer-cneceb-n-2-2022-bncc-computacao/file. Acesso em: 7 out. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 4 de outubro de 2022**: normas sobre Computação na Educação Básica - complemento à BNCC. Brasília, DF: CNE, 2022b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-

assunto/base-nacional-comum-curricular-bncc/rceb001_22.pdf. Acesso em: 7 out. 2026.

DELIBERALLI, Mariangela; KLÜBER, Tiago Emanuel; BOSCARIOLI, Clodis. Um olhar para as normas sobre Computação na Educação Básica e suas implicações para a formação de professores. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 16, n. 3, p. 1-16, set./dez. 2023. DOI: https://doi.org/10.15687/rec.v16i3.66749. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/66749. Acesso em: 7 out. 2026.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. "Muitos como Um": políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e75647, p. 1-20, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.75647. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/HGLQSkbzfd9N3RktVzy6GMR/. Acesso em: 7 out. 2026.

GUARDA, Graziela Ferreira; DURAN, Rodrigo Silva. BNCC Computação na Educação Infantil: entendimento, dificuldades e perspectivas dos docentes da rede pública de ensino. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 154-164, 2024. DOI: https://doi.org/10.22456/1679-1916.141541. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/141541. Acesso em: 7 out. 2026.

MALLMANN, Elena Maria; HESSE, Rafaela. Formação continuada de professores para a integração crítica das tecnologias digitais no contexto escolar. **Revista Imagens da Educação**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 109-128, abr./jun. 2024. DOI: https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v14i2.67502. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/67502. Acesso em: 7 out. 2026.

MIKUSKA, Márcia Inês Schabarum; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; VALENTE, José Armando. Formação de professores

no Brasil em pensamento computacional: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología**, La Plata, n. 38, p. 40-51, 2024. DOI: https://doi.org/10.24215/18509959.38.e4. Disponível em: https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/2293. Acesso em: 7 out. 2026.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/. Acesso em: 7 out. 2026.

RAWLS, John. **A theory of justice**. Rev. ed. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press, 1999.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e168824, p. 1-19, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-4698168824. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698168824. Acesso em: 7 out. 2026.

O NOME SOCIAL COMO DISPOSITIVO POLÍTICO-SIMBÓLICO: RECONHECIMENTO, ARTE E INCLUSÃO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS NORDESTINAS

Matheus de Moura Ferreira
Lana Lisiêr de Lima Palmeira
Walter Mathias de Lima

RESUMO

O presente capítulo analisa o reconhecimento do nome social nas universidades federais localizadas na região Nordeste como dispositivo político-simbólico que ultrapassa a dimensão administrativa e incide de forma direta sobre regimes de visibilidade e legitimidade no campo artístico universitário. Partindo da teoria do reconhecimento de Axel Honneth e da noção de performatividade de Judith Butler, o estudo examina como as normativas institucionais relativas ao nome social produzem efeitos que não se restringem à esfera jurídica, mas reorganizam formas de aparição pública, circulação estética e consolidação de trajetórias autorais. Argumenta-se que o nome opera como elemento estruturante de gramáticas de visibilidade: ao definir como o sujeito é interpelado e inscrito nos registros institucionais, condiciona sua presença em editais, mostras culturais, produções artísticas e circuitos acadêmicos de legitimação simbólica. Em diálogo com perspectivas críticas e decoloniais que problematizam a constituição histórica do cânone artístico, sustenta-se que a política do nome social tensiona padrões normativos de reconhecimento e contribui para a ampliação de repertórios estéticos dissidentes de gênero. Conclui-se que a inclusão, nesse contexto, não se esgota no plano formal do direito, mas implica

disputas por visibilidade e reconfiguração das formas sensíveis que estruturam a produção cultural universitária.
Palavras-chave: arte; gênero; inclusão universitária; nome social; reconhecimento;

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho estuda a relação entre gênero e reconhecimento no campo educacional, tomando como ponto de partida as normativas relativas à garantia do nome social editadas por universidades federais situadas na região Nordeste do Brasil. Produzidas entre 2013 e 2016, esses diplomas institucionais definem seu público-alvo, conceituam o nome social e estabelecem procedimentos de utilização. Em vários deles, os objetivos são explícitos: adaptar o ambiente acadêmico às demandas de sujeitos historicamente excluídos em razão de sua identidade de gênero, de modo que a instituição se torne capaz de acolher uma multiplicidade de indivíduos.

Embora frequentemente compreendido como questão meramente administrativa, o nome constitui dimensão central da experiência social e simbólica dos sujeitos. Ele organiza formas de interpelação, molda presenças públicas e delimita possibilidades de reconhecimento. Nesse sentido, o debate sobre o nome social ultrapassa o campo jurídico e insere-se no âmbito mais amplo das disputas por visibilidade, legitimidade e pertencimento. A universidade, por sua vez, não é apenas espaço de formação técnica e científica: é também território de produção cultural, circulação de narrativas e elaboração estética. Cursos de Artes, grupos culturais, festivais, exposições, performances e práticas pedagógicas configuram o cotidiano acadêmico como espaço simbólico. A garantia do nome social, portanto, não afeta apenas registros administrativos, mas interfere diretamente nas condições de enunciação, criação e expressão artística de sujeitos historicamente marginalizados.

Importante ressaltar que a maneira pela qual pessoas em situação de vulnerabilidade acentuada, seja pela desigualdade econômica, seja pela violência de gênero, racial ou pela LGBTfobia são reconhecidas é um elemento central das políticas públicas contemporâneas. Como notou Vladimir Safatle (2015), com a retirada da luta de classes do posto de problema central das lutas emancipatórias, as questões ligadas à inclusão de sujeitos passaram a motorizar os embates travados no campo social. Questões raciais e de gênero, evidentemente, integram a disputa pelos modos de vida em comunidade há séculos, como testemunha o célebre discurso de Sojourner Truth, militante feminista estadunidense e ex-escravizada, que perguntava à plateia por que ninguém se comovia com seu luto materno e com a violência sofrida durante a escravização (Dorlin, 2021). Não obstante, com o fim do século XX e o início do XXI, a gramática das lutas sociais foi profundamente transformada: tanto nos espaços institucionalizados, gabinetes, iniciativas legislativas, programas governamentais, quanto nos movimentos sociais, ganhou protagonismo um modelo predicativo de reconhecimento, pautado pela delimitação de características específicas dos indivíduos, de seus predicados, que deveriam ser respeitadas e atendidas pelo Estado na edição de leis e na realização de políticas públicas (Safatle, 2015).

Esse debate encontrou grande reverberação na filosofia política, sobretudo na interlocução travada entre Axel Honneth e Judith Butler. O primeiro, filósofo alemão ligado à Escola de Frankfurt, dialoga com Jürgen Habermas, mas recorre também ao pediatra e psicanalista D. W. Winnicott e aos psicólogos do desenvolvimento norte-americanos; a segunda, filósofa estadunidense profundamente conectada ao feminismo e aos intelectuais franceses do século passado, como Michel Foucault e Jacques Derrida (Pacheco, 2018). Ambos discutem o reconhecimento a partir da obra de G. W. F. Hegel, mas suas interpretações não coincidem, nem, consequentemente, suas conclusões. Honneth abraça uma concepção de reconhecimento centrada na formação de um indivíduo autônomo inserido num

contexto que se harmoniza diante de suas idiossincrasias (Albornoz, 2011). Butler, ao contrário, defende o descentramento do sujeito, definido sempre de forma apenas parcial (Favero, 2020): o "Eu" jamais pode ser colocado como fixo, estável ou acabado, e a própria disputa política deve valer-se dessa instabilidade, afastando-se da repetição de determinismos e utilizando, com cautela crítica, as identidades como motor de tensionamento e transformação política (Butler, 2011).

A partir desses dois modos bastante diversos de pensar o reconhecimento, o trabalho responde à seguinte problemática: a qual modelo de reconhecimento atendem as previsões normativas relativas ao nome social nas universidades federais nordestinas? E, para além disso, em que medida esses dispositivos podem impactar a produção simbólica e artística no interior dessas instituições?

Metodologicamente, adota-se a análise documental (Reginato, 2017), observando a estrutura interna dos diplomas, sua organização em artigos, sua fundamentação, seu contexto de edição, o órgão emissor e a relação estabelecida com outras normas. Diante do elevado número de instituições na região, foram localizados os documentos editados pela mais antiga universidade federal de cada um dos nove estados nordestinos, por meio da pesquisa nos sites oficiais com as expressões "LGBT", "LGBTQIAPN+" e "nome social". Foram encontrados os documentos da Universidade Federal do Ceará (UFC), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) não possuem diploma exclusivo sobre o tema, tendo suas previsões inseridas em normativas de âmbito mais amplo; já a Universidade Federal de Sergipe, que dispõe da Portaria nº 2.209, não a disponibilizava na íntegra em seu sítio oficial ao tempo da pesquisa.

A escolha teórica não é indiferente a esse procedimento: Honneth e Butler funcionam como chaves hermenêuticas para a leitura dos documentos. Da matriz honnethiana derivam-se as categorias voltadas às finalidades das normativas, a preservação da autonomia, a garantia da permanência escolar, a proteção contra injúrias simbólicas e, sobretudo, a hipótese de que o reconhecimento jurídico, por mais relevante, não produz por si só os vínculos interpessoais que o sustentam. Da matriz butleriana derivam-se as categorias voltadas aos limites internos dos textos, a definição prévia do público-alvo, a aposta na estabilidade identitária, os silêncios quanto a pessoas intersexo e não binárias e a hipótese de que toda nomeação é parcial e, por isso mesmo, passível de contestação. Em cada análise documental, portanto, indaga-se simultaneamente o que a norma promete reconhecer e o que ela pressupõe fixo. Como critérios operacionais de leitura, verifica-se: a) se a edição do diploma decorreu de processo administrativo prévio; b) se abrange menores de 18 anos; c) como define termos como "nome social"; d) quais fundamentos jurídicos e princípios éticos invoca.

A exposição organiza-se da seguinte forma. A seção 2 apresenta as determinações de cada documento, assinalando avanços e limitações iniciais. A seção 3 reconstrói brevemente a concepção de reconhecimento de Honneth e a crítica de Butler, examinando a que modelo respondem as normativas. A seção 4 desloca a análise para o campo simbólico e artístico, mostrando como o nome social incide sobre regimes de visibilidade e de legitimação estética. As considerações finais sintetizam os argumentos. Ressalva-se que nenhum dado utilizado envolve informações pessoais de membros da comunidade LGBTQIAPN+ das universidades estudadas, de modo que não se fez necessária a apreciação por Comitê de Ética e Pesquisa.

2 AS NORMATIVAS QUE GARANTIRAM O NOME SOCIAL NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS NORDESTINAS

O nome social passou a ser disciplinado por universidades federais brasileiras a partir de 2009, quando a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) editou documento voltado especificamente à temática (Lages; Duarte; Araruna, 2021). No mesmo ano, foi aprovado o Programa Nacional de Direitos Humanos, com previsões de proteção à população LGBTQIAPN+; em 2016, o Decreto nº 8.727/2016 disciplinou o uso do nome social por pessoas travestis e transexuais na administração pública federal (BRASIL, 2016). As normativas nordestinas surgiram nesse quadro: a primeira foi a Resolução nº 32/CONSUNI, de 2013, da UFC, e a última, a Resolução nº 29/2016, da UFAL.

Os documentos assumiram forma normativa jurídica, com divisão em artigos, indicação dos fundamentos que lastrearam sua elaboração e, em alguns casos, menção a princípios éticos. A maior parte foi editada pelos Conselhos Universitários; exceções feitas a UFBA, cuja Resolução nº 01/2014 foi produzida pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, e a UFPE, cujo diploma não delimita expressamente o órgão emissor. Toda universidade estudada, com exceção da UFPI, fundamentou-se na Constituição Federal de 1988, notadamente no art. 5º, inciso XLV, que veda discriminação fundada em motivo de sexo, e nos arts. 205 e 206, III e IV, que impõem à educação o respeito à diversidade e à pluralidade de ideias e na Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em particular seu art. 37, parágrafo único. UFPE, UFAL e UFMA apresentaram fundamentações mais robustas, mencionando tratados internacionais de direitos humanos, como a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, cujo art. 1.1 impõe a obrigação de respeitar e garantir os direitos sem discriminação, e normativas então recentes, como a Resolução nº 12/2015 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e de Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.

As universidades UFAL, UFPI, UFMA e UFPE mencionam processos administrativos em suas considerações, o que indica que o arcabouço normativo preexistente se mostrou insuficiente e que foram necessárias provocações internas para a fixação das previsões, dado coerente com a hipótese honnethiana, segundo a qual o reconhecimento jurídico tende a responder a injúrias previamente sofridas. Princípios éticos aparecem nos textos da UFPE, da UFC e da UFBA, comprometidos com o ingresso e a permanência de pessoas trans no espaço acadêmico. A UFBA afirma o dever de "garantir o ingresso, a permanência e o sucesso de todos no processo de escolarização, em respeito aos direitos humanos, à pluralidade e à dignidade humana" (UFBA, 2014, p. 1).

Apenas UFC, UFMA e UFPE trataram de menores de 18 anos. As duas primeiras condicionaram o requerimento à autorização dos pais; a UFPE não exigiu tal anuência, bastando o próprio requerimento. Quanto ao conceito de nome social, ele foi definido como o nome pelo qual pessoas trans são identificadas em seus ambientes de interação social, devendo constar em todos os documentos de uso interno e, na UFMA, UFPE e UFAL, também nos de uso externo, estes últimos acompanhados do nome civil. Em todos os casos, basta o requerimento da pessoa interessada para a inclusão.

Já é possível assinalar regularidades e limitações. A maior parte dos diplomas nada dispõe sobre menores, e onde há dispositivo ele costuma submeter o direito à vontade dos genitores, restrição que fragiliza a autonomia de jovens cujos responsáveis não aceitam seu gênero, em tensão com o princípio do melhor interesse da criança (Lages; Duarte; Araruna, 2021). As restrições quanto ao público-alvo, que reiteradamente não menciona pessoas intersexo ou não binárias, agravam a insegurança jurídica desses grupos: ainda que a omissão possa ser sanada por decisão dos órgãos internos, a ausência de definição prévia do direito cria situação de vulnerabilidade, exatamente o tipo de silêncio que a leitura butleriana leva a examinar. Em contrapartida, ao não exigir provas, como laudos médicos ou testemunhas, bastando o requerimento, os documentos afastam-se de um modelo em que

um outro, normalmente detentor de saber médico, autoriza a identidade do sujeito, privilegiando sua autonomia (Ferreira; Palmeira; Lima, 2025).

As normativas universitárias conservam relevância mesmo após transformações jurídicas posteriores. Em 2018, o Supremo Tribunal Federal, no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.275 (Tema 937 da repercussão geral), reconheceu que pessoas trans podem alterar nome e sexo no registro civil por via administrativa, sem necessidade de judicialização ou de comprovação médica. Em 2021, a Lei nº 14.382 alterou o Código de Defesa do Consumidor para permitir a qualquer maior de 18 anos a alteração administrativa do nome, sem justificativa e uma única vez. Relatos vindos de diversas localidades, contudo, apontam dificuldades de implementação imediata, sobretudo em cartórios que, nos primeiros momentos, direcionavam os casos ao Judiciário, em descumprimento ao decidido pelo STF (Lages; Duarte; Araruna, 2021). No caso da UFAL, por exemplo, a Resolução nº 29/2016 seguiu sendo aplicada mesmo após essas mudanças: entre 2018 e janeiro de 2024 registrou 61 requerimentos de inclusão do nome social, 39 deles a partir de 2022, o que demonstra a perenidade de sua utilidade (Ferreira; Palmeira; Lima, 2025).

Essa primeira exposição permite situar o campo em que se move a análise teórica. Trata-se de responder, com Honneth e Butler como interlocutores, a que modelo de reconhecimento essas normativas atendem e quais potencialidades conservam como estratégia de respeito às identidades e à vida da população LGBTQIAPN+.

3 O RECONHECIMENTO EM DISPUTA NO DEBATE ENTRE AXEL HONNETH E JUDITH BUTLER

Axel Honneth parte de uma interpretação, ainda que peculiar, da filosofia de Hegel, mais especificamente da dialética entre senhor e servo, momento inaugural das discussões filosóficas sobre

reconhecimento, ainda sem vínculo explícito com a política. Na Fenomenologia do Espírito, Hegel (2014, p. 142) afirma que a "consciência-de-si é em si e para si quando e por que é em si e para uma Outra; quer dizer, só é como algo reconhecido". A passagem, truncada como convém ao estilo do autor, demarca processo fundamental para a consciência: sua existência depende da presença e da relação com o Outro, mais especificamente do reconhecimento estabelecido com ele. E o reconhecimento não é evento único, mas processo contínuo e dialético, em que novos arranjos se constroem a partir dos estágios anteriores, sem descarte nem mera repetição. Na dependência mútua entre as consciências, elas produzem modos inéditos de relacionar-se umas com as outras e consigo mesmas (Hegel, 2014).

Valendo-se dessa passagem, Honneth procura os meios de cumprir o seguinte imperativo ético: dois indivíduos autônomos e opostos devem relacionar-se sem que nenhum promova a destruição do outro (Albornoz, 2011). Autonomia, para ele, não significa autossuficiência ou invulnerabilidade, mas a "capacidade real e efetiva de desenvolver e perseguir a própria concepção de vida digna de valor" (Honneth; Anderson, 2011, p. 86). O reconhecimento ocorre em três esferas. A primeira, construída ainda na infância, vincula-se à relação entre mãe e bebê, que saem de dependência absoluta para diferenciação: com o ganho gradativo de autonomia de cada um, torna-se finalmente possível estar só (Albornoz, 2011). A criança amada, mas não absolutamente dependente, torna-se capaz de relacionar-se sem ser dominada e, em aliança com os vínculos formados ao longo da vida, constroem-se autoconfiança, autorrespeito e autoestima (Honneth; Anderson, 2011). Esses elementos, embora proporcionados pela vida em relação, derivariam de uma capacidade humana inerente de cooperação e respeito à alteridade, ligada aos marcos do desenvolvimento psicológico (Pacheco, 2018). Uma vida marcada por trauma, injúria e quebra da confiança entre sujeitos dificulta, quando não inviabiliza, a perseguição de seus modos de vida, criando a necessidade de assegurar as três formas de autorrelação.

Daí emergem as outras duas esferas: o direito, vinculado às propriedades universais dos indivíduos, e a estima social, associada à validação dos múltiplos caminhos perseguidos por indivíduos e grupos díspares (Albornoz, 2011).

Tratando da educação, ainda com enfoque no ensino básico, Honneth (2013) a coloca como elemento central da vida em sociedade, dado seu papel de formar indivíduos com as habilidades necessárias à construção de experiências democráticas, incluindo o desafio, para as instituições escolares, de formar sujeitos capazes de conviver com a diversidade étnica, cultural e, pode-se acrescentar, de gênero. À primeira vista, as previsões das universidades nordestinas aproximam-se desse horizonte teórico. Seus objetivos éticos são os de garantir a permanência de seus membros no âmbito educacional sem descaracterizar suas identidades, evitando situações vexatórias que comprometam a capacidade de legitimar os próprios desejos. Ao determinar que o nome declarado no requerimento conste dos documentos oficiais, a universidade posiciona-se não só como respeitadora das escolhas dos sujeitos, mas como construtora dos meios para que os caminhos por eles escolhidos sejam efetivamente seguidos.

A pretensão ao nome não é detalhe burocrático nem preciosismo de dissidentes de gênero: é tentativa de ver respeitada uma forma de experenciar a vida generificada. Maria Clara Araújo dos Passos (2022) relata que sua experiência enquanto travesti, da escola à UFPE, foi marcada por violência, das agressões de colegas de classe à recusa do nome social quando já era universitária. Essas violências impedem que pessoas trans se reconheçam como pertencentes aos ambientes de ensino, contribuindo para sua exclusão da educação e, muitas vezes, do mercado de trabalho formal (Passos, 2022). A edição das normativas constitui, nesse sentido, movimento autocrítico das universidades, que passam a buscar mecanismos de ingresso e permanência de pessoas não cisheterossexuais. Na chave honnethiana, as normas sobre nome social figuram como estratégia das políticas do reconhecimento, voltadas a garantir a autonomia num espaço compartilhado.

Mesmo sob esse olhar, os documentos guardam limitação relevante, que reside na própria linguagem dos direitos. As portarias e resoluções são normas jurídicas, construídas a partir da Constituição, da LDB e de tratados internacionais. Ora, para Honneth, os direitos são resultado de relações entre sujeitos que já se reconhecem como livres e iguais, e carregam a fragilidade de tratar como capacidade individual, a mudança de nome, no exemplo deste trabalho, algo que só se vive na interação com o outro (Honneth; Anderson, 2011). As normativas, sem prejuízo de seu papel propulsor quando amplamente divulgadas e debatidas, não bastam para garantir o nome social: não é difícil imaginar, a título argumentativo, um docente que persista no uso do nome civil de discente que reiterou pedidos de utilização do social. Atreladas aos documentos, fazem-se necessárias medidas que tornem o campus lugar Seguro, redes de apoio, canais de denúncia, garantias de permanência vinculadas às condições financeiras e materiais de estudo.

Há ainda um segundo campo de limitações, pensável a partir das críticas que Judith Butler, direta e indiretamente, dirige a Honneth. Para a filósofa, uma perspectiva como a do frankfurtiano, marcada por um sujeito que, ao encontrar seu diferente, é capaz de absorver novos pontos de vista e identidades, colocaria o "eu" como algo apto a promover sucessivas inclusões. Butler prefere apostar em caminho diverso, em que o próprio "eu", em vez de realizar um encontro, é ele mesmo um Outro (Pacheco, 2018). A delimitação de uma identidade jamais é definitiva: ao nomear, mesmo com pretensões inclusivas, algo sempre fica do lado de fora, não abarcado pela definição. Num ambiente democrático, abre-se aí a possibilidade de contestação contínua daquilo que permanece excluído, de modo que a instabilidade é questão ontológica, além de necessidade política e ética:

> Que a categoria nunca possa ser descritiva é a condição de sua eficácia política. Neste sentido, o que é lamentado como desunião ou divisão pela perspectiva pautada por ideias descritivistas é afirmado pela perspectiva

> anti-descritivista como o potencial aberto e democratizante da categoria (Butler, 2011, p. 168, tradução nossa, grifos no original).

Nessa esteira, ao promover uma definição, ao relatar a si mesmo, o sujeito produz algo parcial, pois se serve de categorias anteriores a ele, como as ligadas a raça e gênero, situando sua descrição num contexto histórico. Ele não é capaz de narrar sua vida por completo, a começar pelos esquecimentos que marcam toda história pessoal (Favero, 2020). Butler, portanto, lê Hegel de modo diverso de Honneth: o problema central não é promover uma relação com o Outro que respeite e desenvolva a autonomia do sujeito, pois essa relação coloca o sujeito, na verdade, diante de sua vulnerabilidade e dependência constitutivas (Pacheco, 2018). Daí emerge um modelo de reconhecimento em que não se pretende que o outro que reconhece afirme o reconhecido tal como este já é. Primeiro, porque as posções são dependentes entre si, quem reconhece só o é por conta de quem quer ser reconhecido, e as posições se tornam trocáveis (Butler, 2019); nesta relacionalidade constitutiva, só é possível ser com o Outro, jamais libertando-se dele (Butler, 2022). Segundo, porque pedir reconhecimento é pedir mudança: clamar por transformação do estado atual de coisas, ante sua incapacidade de atender necessidades básicas, apostando numa relação que possibilite futuro diverso do presente (Butler, 2019). A dinâmica do encontro promove transformação em que não é possível, nem seria desejável, retornar ao ponto de partida (Butler, 2022).

Daí se segue a segunda insuficiência das normativas analisadas: a de figurar a universidade como instância estática, que apenas acolhe uma formação identitária anterior ao ingresso do estudante. Se a intenção é que as universidades efetivamente reconheçam os sujeitos, é preciso pensar como a presença daqueles que foram excluídos pode transformar a própria instituição e, com ela, suas gramáticas simbólicas, suas práticas pedagógicas e suas formas de produzir cultura. Feitas essas considerações sobre possibilidades e limitações dos documentos, cabe examinar suas

consequências para a produção artística e cultural do espaço universitário.

4 O NOME SOCIAL COMO DISPOSITIVO SIMBÓLICO: ARTE, PRESENÇA E TRANSFORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Se as normativas analisadas podem ser compreendidas como dispositivos jurídicos de inclusão, seus efeitos extrapolam o plano estritamente administrativo. O nome social, ao reorganizar formas de interpelação no cotidiano acadêmico, incide diretamente sobre as condições de visibilidade dos sujeitos e sobre sua possibilidade de ocupar espaços de criação, fala e expressão estética. O campo das Artes é particularmente sensível a essas transformações: a produção artística universitária, nos cursos de teatro, dança, música e artes visuais, bem como nas múltiplas expressões culturais dos campi, opera com narrativas, corpos e identidades. Quando o nome civil é imposto a sujeitos trans e dissidentes de gênero, produz-se não apenas constrangimento burocrático, mas ruptura simbólica que interfere na construção de personagens, na assinatura de obras, na divulgação de performances e na inserção desses estudantes nos circuitos culturais.

Sob a perspectiva de Judith Butler, o nome pode ser lido como elemento performativo, isto é, como ato que constitui socialmente o sujeito. Ao ser reiterado em chamadas públicas, certificados, catálogos de exposições e programas de espetáculos, ele estabiliza ou desestabiliza identidades. Se a performatividade produz realidade, a repetição institucional do nome social contribui para fixar determinadas presenças no campo do visível, embora, como lembra a própria autora, toda estabilização seja precária e passível de contestação, e seja justamente essa precariedade que abre espaço para disputas estéticas e políticas. A garantia do nome social, nessa chave, transforma as condições materiais de produção artística, permitindo que sujeitos dissidentes inscrevam suas trajetórias de modo coerente com sua autoidentificação: sem cisão entre identidade vivida e identidade registrada, artistas trans podem

assinar obras, concorrer a editais, integrar coletivos e consolidar percursos autorais.

À luz de Axel Honneth, o reconhecimento institucional do nome integra a esfera do direito e contribui para o autorrespeito; deslocado para o campo artístico, passa a dialogar também com a esfera da estima social, pois a valorização pública das produções dissidentes implica reconhecimento de sua contribuição singular à vida cultural. Mas o reconhecimento não se esgota na formalização normativa: a presença de corpos dissidentes nos espaços artísticos universitários tem potencial de deslocar repertórios estéticos e tensionar currículos. O nome social, ao reorganizar formas de interpelação no cotidiano, reorganiza também regimes de visibilidade. Não se trata apenas de permitir que determinado sujeito seja chamado de forma adequada, mas de redefinir quem pode aparecer, sob quais condições e com que legitimidade nos espaços de circulação simbólica.

O debate ganha densidade quando tensionado por perspectivas críticas e decoloniais que vêm problematizando a constituição histórica do cânone artístico. A universidade brasileira, embora plural em sua composição social, ainda opera, em muitos cursos e circuitos culturais, com referências estéticas marcadas por matrizes eurocêntricas, cisnormativas e heteronormativas. A inserção de sujeitos trans e dissidentes de gênero nesses espaços não representa mera ampliação quantitativa de participação: representa potencial deslocamento qualitativo das formas sensíveis que organizam o que é tido como arte legítima. Os regimes de nomeação, convém lembrar, estiveram sempre ligados a processos de poder nomear foi, historicamente, instrumento de classificação, hierarquização e apagamento de subjetividades racializadas, generificadas e dissidentes. Ao permitir que o sujeito reivindique sua própria nomeação, ainda que nos limites do aparato jurídico, a universidade desloca parcialmente essa lógica e cria fissuras nos mecanismos tradicionais de reconhecimento. A chamada arte dissidente de gênero, frequentemente associada a expressões performáticas, corporais e narrativas que tensionam a

binariedade e a estabilidade identitária, não se limita a tematizar o gênero: produz crítica incorporada às formas tradicionais de representação. Ao inscrever no espaço público corpos que escapam às expectativas normativas, essas práticas questionam o próprio enquadramento do visível.

Nesse cenário, a noção de gramáticas de visibilidade torna-se analiticamente central. O nome organiza regimes de visibilidade porque define como o sujeito é interpelado e inscrito nos registros institucionais; a visibilidade organiza a circulação estética, uma vez que a presença em cartazes, editais, exposições e produções culturais depende da coerência entre identidade vivida e identidade registrada; a circulação, por fim, organiza a legitimidade artística, pois aquilo que circula com reconhecimento institucional tende a ser incorporado ao repertório legítimo da produção cultural universitária. Há, portanto, uma cadeia relacional que se pode sintetizar assim: nome, visibilidade, circulação e legitimidade. Se o nome civil imposto produz constrangimento ou apagamento, a visibilidade torna-se precária; se a visibilidade é precária, a circulação estética reduz-se; se a circulação é limitada, a legitimidade artística dificilmente se consolida. A política do nome social incide diretamente sobre a possibilidade de constituição de trajetórias artísticas reconhecidas.

A inclusão promovida pelas normativas não deve, assim, ser compreendida apenas como adaptação da instituição a identidades previamente definidas, mas como possibilidade de transformação recíproca. Ao reconhecer sujeitos trans e dissidentes de gênero, a universidade é convocada a rever suas próprias formas simbólicas, seus cânones e suas práticas pedagógicas. O debate sobre nome social insere-se, afinal, no campo mais amplo das políticas culturais e da democratização da produção artística: reconhecer é, nesse contexto, permitir a emergência de novas narrativas, novos corpos e novas estéticas, capazes de reconfigurar o horizonte do que pode ser visto, ouvido e legitimado no espaço acadêmico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permitiu compreender que o reconhecimento do nome social nas universidades federais nordestinas ultrapassa a dimensão formal do direito e incide diretamente sobre a organização simbólica do espaço acadêmico. Ao assegurar que sujeitos trans e dissidentes de gênero sejam nomeados conforme sua identidade, a instituição não apenas corrige inadequação administrativa: intervém nas condições de aparição pública desses sujeitos.

Sustentou-se que o nome opera como elemento estruturante de gramáticas de visibilidade. Ao definir como o sujeito é inscrito nos registros institucionais e como circula pelos dispositivos oficiais da universidade, o nome condiciona sua presença em editais, mostras culturais, produções artísticas e circuitos de legitimação simbólica. A cadeia relativa nome, visibilidade, circulação e legitimidade descreve esse movimento.

À luz de Axel Honneth, o reconhecimento jurídico do nome social contribui para o autorrespeito ao integrar a esfera do direito; deslocado para o campo artístico, dialoga com a esfera da estima social, pois a valorização pública das produções dissidentes implica reconhecimento da contribuição singular desses sujeitos à vida cultural universitária. À luz de Judith Butler, ficou evidenciado que as normativas seguem modelo predicativo de reconhecimento, delimitam características de cada identidade e como devem ser atendidas, desconsiderando a parcialidade de todo relato de si (Favero, 2020) e a possibilidade de que reconhecer seja muito mais do que a "presentificação de um sujeito por um outro que facilita o reconhecimento do sujeito que se autopresentifica por intermédio do Outro" (Butler, 2022, p. 224). Em diálogo com perspectivas críticas e decoloniais, mostrou-se que os regimes de nomeação estiveram sempre vinculados a estruturas de poder que definem quem pode aparecer e sob quais condições; ao permitir que o sujeito reivindique sua própria nomeação, a

universidade introduz fissuras em lógicas históricas de apagamento e exclusão simbólica.

Conclui-se que a política do nome social não deve ser lida apenas como instrumento administrativo de inclusão, mas como dispositivo político-estético capaz de interferir na constituição do próprio espaço cultural universitário. Ao incidir sobre os mecanismos de visibilidade e circulação, contribui para ampliar o horizonte de legitimidade artística, favorecendo a emergência de estéticas dissidentes de gênero e tensionando padrões normativos historicamente consolidados. A inclusão, nesse contexto, revela-se processo contínuo de disputa e transformação simbólica: reconhecer o nome é reconhecer a possibilidade de novas narrativas, novas corporalidades e novas formas de sensibilidade integrarem o repertório artístico universitário, ampliando as bases de uma universidade mais plural, crítica e socialmente comprometida.

AGRADECIMENTOS

Este estudo recebeu apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Brasil, por meio da disponibilização de bolsa do Programa de Iniciação Científica - PIBIC.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, S. G. As esferas do reconhecimento: uma introdução a Axel Honneth. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 127–143, 2011. Disponível em: https://revis tas.usp.br/cpst/article/view/25720. Acesso em: 25 fev. 2026.

BRASIL. Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração

pública federal direta, autárquica e fundacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm. Acesso em: 28 mai. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.382, de 25 de junho de 2021. Altera a Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990, para dispor sobre a alteração do nome do fornecedor. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14382.htm. Acesso em: 28 mai. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade 4.275, rel. Min. Edson Fachin, j. 1º mar. 2018. Tema 937 da repercussão geral. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4438574. Acesso em: 28 mai. 2025.

BUTLER, J. Bodies that matter: on the discursive limits of "sex". Londres; Nova Iorque: Routledge, 2011.

BUTLER, J. Desfazendo gênero. Coordenação de tradução Carla Rodrigues. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

BUTLER, J. Vida precária: os poderes do luto e da violência. Trad. Andreas Lieber. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

DORLIN, E. Sexo, gênero e sexualidades: introdução à teoria feminista. São Paulo: Ubu Editora; Crocodilo, 2021.

FAVERO, S. Por uma ética pajubariana: a potência epistemológica das travestis intelectuais. Equatorial: Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Natal, n. 12, p. 1–22, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/equatorial/article/view/18520. Acesso em: 26 mar. 2026.

FERREIRA, M. M.; PALMEIRA, L. L. L.; LIMA, W. M. Universidade, gênero e direitos humanos: a garantia ao nome social na Universidade Federal de Alagoas. In: PALMEIRA, L. L. L.; CAVALCANTE, V. M.; LIMA, W. M. Vozes plurais na

educação: sujeitos, saberes, direitos e epistemologias. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

HEGEL, G. W. F. Fenomenologia do espírito. Trad. Paulo Meneses. Petrópolis; Bragança Paulista: Vozes; Editora Universitária São Francisco, 2014.

HONNETH, A. Educação e esfera pública democrática: um capítulo negligenciado da filosofia política. Civitas: Revista de Ciências Sociais, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 544–562, set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/civitas/a/x4s6gLr4drp6WrdPGJSH8ph/abstract/?lang=pt. Acesso em: 25 fev. 2026.

HONNETH, A.; ANDERSON, J. Autonomia, vulnerabilidade, reconhecimento e justiça. Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade, [S. l.], n. 17, p. 81–112, 2011. Disponível em: https://revistas.usp.br/filosofiaalema/article/view/64839. Acesso em: 28 mar. 2026.

LAGES, V. N.; DUARTE, E. P.; ARARUNA, M. L. "Gambiarras legais" para o reconhecimento da identidade de gênero? As normativas sobre nome social de pessoas trans nas universidades públicas federais. Direito Público, Brasília, v. 18, n. 97, 2021. Disponível em: https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/5013. Acesso em: 24 fev. 2026.

PACHECO, M. F. A reconhecibilidade precede o reconhecimento? Acerca das críticas de Judith Butler a Axel Honneth. Dissertatio de Filosofia, Pelotas, v. 47, p. 203–221, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/dissertatio/article/view/13647. Acesso em: 24 fev. 2026.

PASSOS, M. C. U. Pedagogia das travestilidades. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

REGINATO, A. D. A. Uma introdução à pesquisa documental. In: MACHADO, M. R. (Org.). Pesquisar empiricamente o direito. São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017. p. 189–224.

SAFATLE, V. Por um conceito "antipredicativo" de reconhecimento. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 94, p. 79–116, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Resolução nº 01, de 18 de junho de 2014. Regulamenta a utilização do nome social por parte de pessoas estudantes da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Disponível em: https://www.ufba.br/sites/portal.Ufba.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2001.2014_1.pdf. Acesso em: 22 mai. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). Resolução nº 29, de 6 de junho de 2016. Regulamenta a política de utilização do nome social das pessoas que se autodenominam travestis, transexuais, transgêneros e intergêneros no âmbito da UFAL. Disponível em: https://ufal.br/resolucoes/2016/resolucao-no-29-2016-de-06-06-2016/view. Acesso em: 22 mai. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). Portaria Normativa nº 02, de 1º de fevereiro de 2016. Regulamenta a política de utilização do nome social para pessoas que se autodenominam travestis, transexuais, transgêneros e intersexuais. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/38974/791613/portaria_normativa_02_2016_nome_social.pdf/. Acesso em: 22 mai. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). Resolução nº 32, de 4 de outubro de 2013. Dispõe sobre a utilização do nome social nos registros funcionais e acadêmicos dos servidores e estudantes da Universidade Federal do Ceará. Disponível em: https://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/consuni/resolucao_consuni_2013/resolucao32_consuni_2013.pdf. Acesso em: 22 mai. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). Resolução nº 242, de 10 de setembro de 2015. Aprova o uso do nome social no âmbito da Universidade Federal do Maranhão. Disponível em: https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/7MNQdXZ9aIQYdOw.pdf. Acesso em: 22 mai. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI). Resolução nº 003, de 31 de março de 2015. Aprova a utilização do nome social na Universidade Federal do Piauí – UFPI, para travestis e transexuais. Disponível em: https://ufpi.br/images/DAA24/Resolucao_03.15_CONSUN_Nome_Social.pdf. Acesso em: 22 mai. 2025.

Parte III

Inclusão, diferenças e práticas pedagógicas

TECENDO HORIZONTES DA INCLUSÃO: CONTRIBUIÇÕES EDUCACIONAIS E PSICOAFETIVAS

Mércia Krislany Bandeira Félix
Rayara de Carvalho Alves
Anderson de Alencar Menezes

RESUMO
O presente artigo analisa as contribuições psicanalíticas e educacionais para a fundamentação da inclusão escolar contemporânea, buscando ultrapassar a compreensão restrita ao acesso físico para alcançar o reconhecimento das dimensões da subjetividade. O estudo estabelece um diálogo entre as obras de Donald Winnicott, focando nos conceitos de "ambiente suficientemente bom", holding e acolhimento emocional; de bell hooks, sob a perspectiva da "pedagogia engajada" e da educação como prática da liberdade; e de Paulo Freire por meio do diálogo como base para o reconhecimento. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica que relaciona as teorias desses autores com as práticas educativas atuais. A discussão evidencia que o processo inclusivo exige a superação de conformidades mecânicas que geram o "Falso Self", defendendo a escola como um espaço facilitador que valoriza o gesto espontâneo, a voz e o "viver criativo". Conclui-se que a integração entre o suporte emocional e a postura pedagógica transgressora é fundamental para transformar o espaço escolar em um território de pertencimento e humanização, rompendo com ciclos de invisibilidade e exclusão.
Palavras-Chave: Inclusão contemporânea; Donald Winnicott; Bell Hooks; Pedagogia Engajada; Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

A consolidação da educação inclusiva constitui um dos principais desafios das políticas e das práticas educacionais contemporâneas. Embora os avanços normativos tenham ampliado o acesso de estudantes historicamente excluídos aos sistemas de ensino, a efetivação da inclusão permanece tensionada por práticas pedagógicas, culturais e institucionais que ainda reproduzem diferentes formas de exclusão. Nesse contexto, a inclusão demanda uma compreensão que ultrapasse a garantia do acesso escolar, incorporando o reconhecimento das diferenças, a participação dos sujeitos e a construção de relações educativas fundamentadas no diálogo e no acolhimento.

A partir dessa perspectiva, a inclusão deixa de ser compreendida apenas como uma exigência legal ou administrativa e passa a constituir um compromisso ético e político com a valorização da diversidade humana. Essa compreensão exige aportes teóricos capazes de fundamentar uma concepção de educação que reconheça os estudantes como sujeitos de direitos, produtores de conhecimento e participantes ativos dos processos educativos.

Partindo desse pressuposto, este artigo analisa as contribuições psicológicas e educacionais para a construção de uma educação inclusiva, estabelecendo interlocuções entre Donald Winnicott, bell hooks e Paulo Freire. Embora provenientes de distintos campos do conhecimento, esses autores convergem na defesa de relações educativas fundamentadas no reconhecimento das subjetividades, na humanização, no diálogo e na participação, oferecendo importantes referenciais para a reflexão sobre práticas pedagógicas inclusivas.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida por meio da análise de obras clássicas e contemporâneas dos autores selecionados, bem como de produções acadêmicas que discutem a educação inclusiva sob perspectivas óficas e educacionais.

Além desta introdução, o artigo organiza-se em cinco seções. Inicialmente, analisam-se as contribuições de Donald Winnicott para a compreensão do acolhimento emocional, de bell hooks para o reconhecimento das subjetividades, de Paulo Freire para o diálogo como prática de humanização e por fim, apresentam-se as considerações finais.

2. O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB O OLHAR DE WINNICOTT

A inclusão escolar contemporânea exige um olhar que ultrapasse o acesso físico, alcançando as dimensões da subjetividade. Para Donald Winnicott, o desenvolvimento saudável da personalidade depende de um ambiente suficientemente bom, definido como aquele que facilita as tendências individuais herdadas para que o amadurecimento ocorra de forma autêntica.

Dessa forma, o sujeito só consegue se desenvolver se o ambiente ofertado for seguro e capaz de fornecer o suporte necessário. A escola, como agente educacional e inclusivo, deve atuar como um ambiente facilitador que se ajusta às necessidades singulares do discente. Isso implica adequações na infraestrutura, oferta de recursos de acessibilidade e presença de uma equipe multidisciplinar, garantindo não apenas a matrícula, mas a permanência e a aprendizagem, conforme previsto pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), em seu artigo 28.

No entanto, observa-se que, na ausência do cumprimento efetivo dessas obrigatoriedades legais, inverte-se a lógica do acolhimento: em vez de o ambiente ser facilitador, espera-se que o discente se "ajuste" mecanicamente ao sistema. Sob a ótica winnicottiana, essa exigência de conformidade pode sufocar o gesto espontâneo do aluno, forçando o desenvolvimento de um "Falso Self" como estratégia de sobrevivência em um meio que não o reconhece em sua totalidade.

Winnicott utiliza o termo: **"**O Ser tem que se desenvolver antes do Fazer" (2021, p. 42) para explicar que o desenvolvimento humano depende de o indivíduo primeiro sentir-se real. Se a criança responde ao ambiente de forma mecânica, apenas reagindo aos estímulos, ela está apenas operando em uma base de conformidade, o que pode levar à aniquilação da sua espontaneidade.

O "ser" não é mecânico nem pré-estabelecido, ele se consolida quando a criança alcança a integração e se percebe como um ser inteiro e real, o estágio do "Eu sou". Trazendo esse pensamento para as *Práticas Educacionais*, podemos notar que não faz sentido a criança aprender por aprender ou focar apenas no desempenho, é fundamental que o conhecimento seja devidamente assimilado e faça sentido em seu processo social e subjetivo, garantindo que a educação seja um espaço de viver criativo e não de simples submissão.

Durante este processo de aprendizagem, é válido destacar uma expressão muito utilizada pelo autor em estudo: o termo "segurar" (*holding*). Ao lermos essa palavra, somos levados automaticamente a pensar apenas em um contato físico, porém, Winnicott destaca que, enquanto adultos e trazendo isso para o ambiente educacional como educadores, devemos "segurar" a criança em sua totalidade.

Isso envolve observar suas emoções e manter um olhar afetivo que, em consonância com esse conceito, exerça um olhar clínico capaz de perceber situações não ditas. Afinal, quando a criança está em sofrimento psíquico, muitas vezes o silêncio predomina, e apenas esse olhar de identificação empática é capaz de enxergar e dar voz àqueles que não a têm.

Diante disso, o processo educacional não deve buscar apenas o desempenho pedagógico ou a "resposta exata". Quando a escola decide por uma formação apenas quantitativa, ela é capaz de construir discentes que até dominam determinados conteúdos intelectuais, mas que não souberam vivenciá-los ou assimilá-los vitalmente. Como aponta o autor, a verdadeira sabedoria nasce da

acumulação de experiências devidamente assimiladas, em oposição a um intelecto que apenas fala sobre a sabedoria sem vivê-la.

E como devemos construir novas possibilidades de aprendizagens inclusivas em espaços escolares? Winnicott afirma que "a criatividade é inerente ao brincar, e talvez não seja possível encontrá-la em nenhuma outra parte" (2021, p. 126). Nesse sentido, a escola inclusiva deve ser um espaço que valorize o gesto espontâneo.

É no brincar que a criança pode usar sua "personalidade total" que ocorre quando a mente e o corpo caminham juntos a tornando verdadeiramente criativa. O acolhimento emocional atinge seu objetivo máximo quando o aluno não está apenas submisso às regras, mas sim vivendo criativamente.

Em suma, o acolhimento emocional na perspectiva winnicottiana exige que a equipe escolar assuma uma postura de confiabilidade humana (e não mecânica), funcionando como um suporte ou apoio ao ego do discente. Dessa forma, evita-se a armadilha de um aprendizado puramente mecânico, garantindo que o conhecimento seja vitalmente assimilado.

A verdadeira inclusão se consolida no espaço do brincar, onde a criança é convidada a descobrir o mundo através de sua própria subjetividade, alcançando a continuidade de sua existência e o sentimento de que a vida realmente vale a pena ser vivida

3. ENSINANDO A TRANSGREDIR: INCLUSÃO E RECONHECIMENTO DAS SUBJETIVIDADES NAS MARGENS

Para bell hooks (2013), transgredir significa romper com práticas pedagógicas que reproduzem relações de dominação e silenciamento, compreendendo a educação como prática da liberdade. A transgressão, nessa perspectiva, não representa uma ruptura com a escola, mas com modelos de ensino que negam a pluralidade das experiências humanas e restringem a participação dos sujeitos no processo educativo. É nesse sentido que a autora

oferece importantes contribuições para pensar uma educação inclusiva comprometida com o reconhecimento das diferenças.

Se a perspectiva winnicottiana nos ensina que o ambiente escolar deve funcionar como um espaço potencial que "segura" o discente em sua singularidade, as contribuições de Belll Hooks expandem esse olhar ao situar o acolhimento como uma prática da liberdade. Para Hooks, a educação não pode ser um processo de mera transmissão de conteúdos, mas sim uma pedagogia engajada, que exige que o professor esteja presente por inteiro, valorizando o bem-estar e a integridade do aluno tanto quanto o seu próprio.

Dessa forma, a inclusão transgressora proposta pela autora rompe com a lógica da conformidade mecânica. Enquanto o sistema educacional muitas vezes impõe o silenciamento e o desenvolvimento de uma "fachada" para os estudantes que habitam as margens — como crianças com deficiência, Hooks defende que a sala de aula deve ser um lugar de transgressão de fronteiras. Incluir, nesse sentido, significa reconhecer que esses sujeitos possuem saberes e trajetórias que não devem ser "corrigidos" para caberem na norma, mas sim validados como parte fundamental da diversidade humana.

Enquanto Winnicott concentra sua análise nas condições emocionais necessárias ao desenvolvimento saudável do sujeito, hooks desloca essa discussão para o campo político da educação, argumentando que ambientes acolhedores também precisam enfrentar relações de poder que produziram e produzem exclusão.

Nesse cenário, o conceito de voz assume um papel central. Para que um espaço seja verdadeiramente inclusivo, ele deve se transformar em um espaço de pertencimento, onde o estudante sinta que sua subjetividade é ouvida e respeitada. Hooks argumenta que dar voz aos sujeitos historicamente marginalizados é um ato de resistência contra a invisibilidade e o desrespeito. Na educação inclusiva, isso implica em olhar para o aluno não através do diagnóstico médico, mas como um integrante ativo de uma comunidade de aprendizagem, onde o conhecimento é construído de forma coletiva e dialógica.

Complementando a ideia winnicottiana de desenvolvimento emocional, Hooks situa a afetividade e o cuidado como atos políticos. As questões psíquicas e afetivas na sala de aula não são um sentimentalismo vago, mas o fundamento para uma prática pedagógica que se recusa a aceitar a exclusão como destino. Ao promover uma educação que humaniza e liberta, a escola se torna um território de possibilidades, onde cada discente é incentivado a exercer sua potência e a descobrir que sua vida, em toda a sua complexidade.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a compreensão de que a inclusão não se limita ao acesso físico à escola, mas envolve a construção de relações pedagógicas pautadas no reconhecimento, na escuta e na valorização das diferenças. Nessa direção, ensinar a transgredir significa romper com práticas educacionais excludentes que historicamente reduziram estudantes com deficiência aos seus diagnósticos, desconsiderando suas experiências, desejos e potencialidades. Para bell hooks (2013, p. 26), "a sala de aula continua sendo o espaço de possibilidade", na medida em que favorece práticas pedagógicas comprometidas com a liberdade e com a transformação social. Assim, a prática docente comprometida com a inclusão requer uma postura ética que questione as estruturas de poder presentes na escola e promova condições para que todos os sujeitos participem ativamente do processo educativo. Como afirma a autora, "a educação como prática da liberdade" pressupõe o engajamento coletivo na construção do conhecimento (hooks, 2013, p. 25).

Ao articular as contribuições de Winnicott e bell hooks, observa-se que ambos defendem, por caminhos distintos, a centralidade das relações humanas no desenvolvimento e na aprendizagem. Enquanto Winnicott enfatiza a importância de um ambiente suficientemente bom, capaz de oferecer segurança emocional para que o indivíduo desenvolva seu verdadeiro self, hooks adensa essa discussão ao compreender a sala de aula como uma comunidade de aprendizagem, na qual professores e estudantes aprendem conjuntamente, reconhecendo o valor das

experiências e das subjetividades de cada participante (hooks, 2013, p. 29-33). Nessa perspectiva, o cuidado deixa de ser apenas uma dimensão afetiva e passa a constituir uma prática política de reconhecimento das diferenças e de enfrentamento das múltiplas formas de exclusão presentes no cotidiano escolar.

Desse forma, uma educação inclusiva fundamentada nesses referenciais compreende o estudante como sujeito de direitos, produtor de conhecimentos e protagonista de sua própria trajetória e do seu desenvolvimento. Como ressalta hooks (2013, p. 29), todos chegam à sala de aula trazendo conhecimentos construídos em suas experiências de vida, os quais devem ser reconhecidos como parte do processo educativo. A escola torna-se, então, um espaço de transformação, no qual o acolhimento, a escuta sensível e o respeito às singularidades favorecem não apenas o desenvolvimento individual, mas também a construção de uma comunidade educativa mais democrática, plural e comprometida com a dignidade humana.

Segundo a autora, "a educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender" (hooks, 2013, p. 25), e pela qual se busca o engajamento crítico dos estudantes. A autora reforça que:

> (..) quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo plástico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo (hooks, 2019, p. 35).

Essa concepção está respaldada em Menezes (2014) que enfatiza que práticas educativas emancipatórias requerem diálogo, escuta e reconhecimento do outro como legítimo produtor de sentido. Reconhecendo assim que a inclusão vai além de garantir acesso a sala de aula.

Assim, a contribuição de bell hooks para a educação inclusiva reside justamente na compreensão de que incluir não significa

adaptar sujeitos a uma ordem previamente estabelecida, mas transformar a própria cultura escolar para que diferentes modos de existir, aprender e participar sejam reconhecidos como constitutivos da experiência educativa. Sob essa perspectiva, a inclusão deixa de ser uma política de acesso e passa a constituir um compromisso ético e político com a construção de relações pedagógicas emancipadoras.

4. O DIÁLOGO COMO PRÁTICA DE INCLUSÃO: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

As reflexões desenvolvidas nas sessões anteriores, fundamentadas no pensamento de Donald Winnicott e bell hooks permitem compreender que a educação inclusiva não se reduz apenas à oferta de recursos pedagógicos ou ao acesso físico à instituição escolar. Enquanto Winnicott evidencia que o desenvolvimento humano depende de um ambiente suficientemente bom, capaz de acolher o sujeito em sua singularidade, bell hooks percebe essa realidade ao defender uma pedagogia engajada que capaz de reconhecer as subjetividades, enfrentar as relações de poder e transforma a sala de aula em uma comunidade de aprendizagem.

É nesse horizonte que as contribuições de Paulo Freire (2001) aprofundam a discussão sobre a inclusão. Para o educador, reconhecer o estudante em sua integralidade exige romper com práticas pedagógicas que silenciam, objetificam e negam sua condição de sujeito histórico. A educação inclusiva, nessa perspectiva, constitui um processo de humanização, fundamentado no diálogo, na escuta e na participação ativa dos educandos na construção do conhecimento.

Ao discutir a inclusão, Paulo Freire (2001) chama a atenção para a complexidade da condição humana, rejeitando qualquer tentativa de compreender os sujeitos a partir de uma única dimensão de sua existência. Para o autor, embora aspectos como classe social, raça e sexo influenciem profundamente a constituição

da identidade, nenhum deles, isoladamente, é capaz de explicar a totalidade do ser humano. Como afirma:

> A radicalidade de meu ser, enquanto gente e enquanto mistério, não permite, porém, a inteligência de mim na estreiteza da singularidade de apenas um dos ângulos que só aparentemente me explica. Não é possível entender-me apenas como classe, ou como raça ou como sexo, mas, por outro lado, minha posição de classe, a cor de minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso, do que digo. Como não pode ser esquecida a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança. (Freire, 2001, p. 10)

Ao afirmar que o ser humano não pode ser compreendido apenas por uma de suas características, Freire rompe com qualquer perspectiva reducionista acerca da identidade humana. Sua reflexão evidencia que cada um dos sujeitos é constituído por uma multiplicidade de experiências históricas, sociais, culturais e afetivas que se articulam na construção de sua existência. Sob essa perspectiva, a deficiência representa apenas uma das dimensões da vida do estudante, jamais podendo definir sua totalidade ou limitar suas possibilidades de desenvolvimento. Assim, pensar a educação inclusiva implica também reconhecer essa complexidade humana e construir práticas pedagógicas que valorizem o estudante em sua integralidade.

Nessa perspectiva, uma prática pedagógica inclusiva exige que o educador reconheça a multidimensionalidade de seus estudantes. Isso significa deslocar o foco da deficiência para a pessoa, compreendendo que a sua identidade é construída nas relações sociais e nas vivências, não determinada exclusivamente por uma condição clínica. Assim, a inclusão aproxima-se da proposta freireana de humanização, ao reconhecer cada estudante como sujeito histórico, capaz de participar da produção do conhecimento e de transformar a realidade em que vive.

Reconhecer o estudante em sua integralidade implica, necessariamente, construir relações pedagógicas fundamentadas no

diálogo. Em *Pedagogia do Oprimido* (1987), Freire afirma que a educação libertadora somente se realiza por meio de relações dialógicas, nas quais educador e educando se reconhecem como sujeitos do processo educativo. Ao romper com os esquemas verticais da educação bancária, o autor sustenta que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1987, p. 39). Desse modo, a inclusão deixa de ser compreendida como um conjunto de adaptações dirigidas ao estudante e passa a constituir uma prática coletiva de construção do conhecimento, em que a participação, a escuta e o diálogo deixam de ser estratégias metodológicas e passam a constituir o próprio fundamento da prática educativa inclusiva.

Essa compreensão é aprofundada quando Freire define o diálogo como elemento constitutivo da própria existência humana. Para o autor, o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para poder pronunciá-lo (Freire, 1987, p. 45). Nessa perspectiva, o diálogo ultrapassa a dimensão da comunicação e assume um caráter ético e político, pois reconhece que todos os sujeitos possuem o direito de dizer sua palavra e participar da construção do mundo. No âmbito da educação inclusiva, essa concepção reafirma que estudantes com deficiência não devem ocupar uma posição passiva diante do processo educativo, mas serem reconhecidos como sujeitos de direitos, produtores de conhecimentos e protagonistas de sua própria aprendizagem.

A inclusão exige reconhecer a complexidade do sujeito, considerando sua história, cultura, experiências, desejos e potencialidades. Nessa direção, Freire (2001) compreende o educando como um sujeito cognoscente, capaz de produzir conhecimentos a partir de sua relação crítica com o mundo, rejeitando os modelos de ensino baseados na mera transmissão de conteúdos. Para que isso ocorra, o educador precisa respeitar "os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos" (Freire, 2001, p. 40), assumindo uma postura ética fundamentada no diálogo e na valorização das experiências de cada estudante. Essa prática exige, ainda, uma leitura crítica da

realidade, pois, como destaca o autor, a compreensão do mundo precede e acompanha a leitura da palavra (Freire, 2001).

Ao aproximar essas reflexões das contribuições de Winnicott e bell hooks, percebe-se que os três autores convergem na defesa de uma educação que reconhece a singularidade dos sujeitos e rejeita práticas que reduzem o estudante a categorias fixas ou diagnósticas. Enquanto Winnicott enfatiza a necessidade de um ambiente emocionalmente suficientemente bom e hooks evidencia o caráter político do reconhecimento das subjetividades, Freire acrescenta que esse reconhecimento somente se concretiza por meio do diálogo, da participação e da humanização das relações educativas.

Ao afirmar que "não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão" (Freire, 1987, p. 45), Freire evidencia que a participação dos estudantes no processo educativo constitui condição para sua humanização. Sob essa perspectiva, uma educação inclusiva não pode limitar-se à permanência física na escola, mas deve assegurar espaços em que cada estudante tenha sua voz reconhecida, participe das decisões pedagógicas e seja compreendido como sujeito ativo na produção do conhecimento. Desse modo, a educação inclusiva deixa de ser uma política restrita ao acesso e à permanência escolar para constituir-se como um processo permanente de humanização, no qual cada sujeito encontra condições para desenvolver-se, participando ativamente da construção do conhecimento e da transformação da realidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciam que a construção de uma educação inclusiva não pode ser compreendida apenas a partir da garantia do acesso à escola ou da implementação de recursos pedagógicos específicos. Embora esses aspectos sejam indispensáveis, a inclusão se concretiza, sobretudo, nas relações estabelecidas entre os sujeitos que constituem o espaço

educativo. Nessa perspectiva, acolher, reconhecer e dialogar deixam de representar práticas isoladas e passam a configurar dimensões indissociáveis de uma educação comprometida com a dignidade humana e com a valorização das diferenças.As contribuições de Donald Winnicott, bell hooks e Paulo Freire permitem compreender essa construção sob diferentes perspectivas, que se complementam.

A aproximação entre esses referenciais permite compreender que a educação inclusiva se fundamenta em três dimensões complementares. A primeira refere-se ao acolhimento, entendido como a criação de condições emocionais e institucionais que favoreçam o desenvolvimento do estudante Winnicott (2021). A segunda diz respeito ao reconhecimento das subjetividades, compreendendo que cada sujeito traz consigo histórias, culturas, experiências, saberes e modos singulares de aprender que precisam ser valorizados pela escola (hooks, 2013). A terceira consiste no diálogo, concebido como princípio organizador das relações educativas e condição indispensável para a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento (Freire, 1987).

Sob essa perspectiva, a inclusão deixa de ser compreendida como um conjunto de adaptações destinadas exclusivamente aos estudantes com deficiência e passa a representar um modo de conceber a própria educação. Trata-se de construir uma escola que reconheça a diversidade humana como elemento constitutivo da experiência educativa, promovendo relações pautadas no respeito, na escuta sensível, na participação e na valorização das diferenças.

Desse modo, acolhimento, reconhecimento e diálogo não constituem apenas estratégias pedagógicas, mas fundamentos éticos da educação inclusiva. Ao articular as contribuições de Winnicott, bell hooks e Paulo Freire, torna-se possível compreender que incluir significa reconhecer cada estudante como sujeito de direitos, produtor de conhecimentos e protagonista de sua própria trajetória. É nesse movimento que a educação assume sua dimensão verdadeiramente humanizadora, contribuindo para a

construção de práticas educativas mais democráticas, participativas e comprometidas com a dignidade humana.

Ao reunir essas contribuições, o estudo reafirma a importância de uma abordagem psicológica e educacional da inclusão, deslocando o debate de uma perspectiva predominantemente técnica para uma compreensão ética e relacional. Nessa direção, a educação inclusiva configura-se como um compromisso permanente com a valorização da diversidade humana e com a construção de práticas pedagógicas que promovam participação, pertencimento e desenvolvimento.

Por fim, considera-se que as reflexões apresentadas podem contribuir para ampliar o debate sobre os fundamentos da educação inclusiva, bem como subsidiar novas pesquisas que aprofundem a interlocução entre filosofia, psicologia e educação na construção de práticas educativas comprometidas com a dignidade humana e com o reconhecimento das diferenças.

REFERÊNCIAS

HOOKS, bell**. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução de Roberta Rosa Martins. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENEZES, A. A. **Educação e emancipação: por uma racionalidade ético comunicativa.** Maceió: EDUFAL, 2014.

WINNICOTT, Donald W. **Tudo começa em casa**. Tradução de Paulo Cesar Sandler. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

LIBRAS NA SALA DE AULA: DESLOCAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS PRODUZIDOS PELA EXPERIÊNCIA COM UM ESTUDANTE SURDO ALAGOANO

Aldinélia Melo Santos Barbosa
Maria Dolores Fortes Alves

RESUMO
O capítulo relata e analisa uma experiência pedagógica desenvolvida em uma escola pública do município de Rio Largo, em Alagoas, na qual um estudante surdo assumiu o protagonismo do ensino de Libras para colegas, professores e estudantes de outras turmas. Partindo do referencial das epistemologias e dos estudos sobre educação bilíngue de surdos, examina os deslocamentos produzidos quando o estudante deixa de ser receptor exclusivo de adaptações curriculares e passa a mediar e produzir conhecimento. Discute ainda as tensões entre legislação, formação docente e práticas escolares, e indica caminhos para uma inclusão que reconheça o estudante surdo como sujeito epistêmico, capaz de ensinar a própria língua e a própria cultura no interior da escola.
Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais (Libras); Educação Bilíngue de Surdos; Protagonismo Surdo; Deslocamentos Epistemológicos; Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

Quando comecei a ensinar, ninguém me disse o que fazer no dia em que um estudante surdo entrasse na minha sala e eu não soubesse nem um "bom dia" em Libras. Muito menos falar o meu nome ou perguntar o nome dele, na língua de sinais. Essa cena,

embora pareça pequena, escancara uma realidade pedagógica. Essa narrativa carrega uma carga histórica bem mais longa e bem mais dura do que qualquer manual de boas práticas inclusivas conseguiria resumir.

Por muitos anos, o estudante surdo foi visto pela escola como mais um estudante com deficiência, alguém que precisava ser "consertado" ou ensinado a falar a qualquer custo, mesmo que isso significasse proibir a movimentação das mãos. Essa visão vem de um período conhecido como oralismo, que dominou a educação de surdos por quase cem anos, sobretudo depois do "trágico" Congresso de Milão, em 1880, quando educadores ouvintes decidiram que a língua de sinais deveria ser banida das escolas. Documentos registram que isso aconteceu sem ouvir nenhuma pessoa surda antes da decisão. O resultado foi gerações inteiras de pessoas surdas afastadas do conhecimento formal, da leitura, da escrita e, o que mais dói, da própria identidade.

Essa forma de enxergar a pessoa surda sempre partiu de um ponto de vista médico: o surdo como um corpo com um problema a resolver, e não como alguém com uma língua e uma cultura própria. Foi só no final do século XX que outra ideia começou a ganhar força: a de que a surdez não é uma falta, é uma diferença linguística. Essa mudança de olhar é chamada de perspectiva socioantropológica, e ela desloca o problema: ele deixa de estar "dentro" da pessoa surda e passa a estar na escola, que não sabe se comunicar com ela.

Como afirma Debora Diniz (2007, p. 9), "o modelo social da deficiência mostrou que a experiência da desigualdade pela deficiência é resultado muito mais de ambientes pouco sensíveis à diversidade do que de lesões corporais."

No Brasil, essa mudança de olhar demorou a tornar-se política pública e, mesmo quando virou lei, a prática dentro da escola continuou, muitas vezes, alinhada ao modelo antigo. É dentro dessa tensão, entre o que a lei promete e o que a sala de aula ainda não consegue executar, que este capítulo vai caminhar. Aqui, quero contar uma experiência real, vivida em uma escola pública de

Alagoas, e usar essa experiência para refletir sobre uma pergunta que considero central: o que acontece quando um estudante surdo deixa de ser "recebedor de conhecimento" e passa a ser quem ensina a turma toda?

RECONHECIMENTO TARDIO DA LIBRAS E O ENSINO BILÍNGUE

A Libras, hoje oficialmente reconhecida, levou tempo para ser reconhecida como língua. Só em 2002, com a Lei nº 10.436, o Brasil reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, afirmando que ela tem estrutura gramatical própria e não é uma versão "mímica" do português (Brasil, 2002). Antes disso, formalmente, a Libras não existia para o Estado brasileiro. A partir desse reconhecimento, a presença de tradutores e intérpretes de Libras passou a ser vista com frequência em pronunciamentos oficiais, campanhas institucionais, programas de televisão, eventos públicos e serviços governamentais.

Três anos depois, o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou essa lei e trouxe mudanças concretas: obrigou a inclusão da Libras como disciplina curricular em cursos de licenciatura e saúde, previu a formação de tradutores e intérpretes e determinou que a educação de surdos deveria acontecer, preferencialmente, em Libras (Brasil, 2005). Foi um avanço enorme no papel. Só que "no papel" e "na sala de aula" nem sempre são a mesma coisa. Na maioria das vezes não acontece no mesmo ritmo. Embora essas iniciativas tenham ampliado o acesso à informação e representado um importante avanço para a acessibilidade comunicacional, elas também evidenciaram uma contradição: enquanto a sociedade começava a reconhecer a Libras nos espaços públicos, muitas escolas ainda permaneciam despreparadas para utilizá-la como língua de ensino e de interação cotidiana. Em outras palavras, a Libras tornou-se mais visível na esfera pública do que, propriamente, nas escolas públicas, onde o estudante surdo continuava, dependente

exclusivamente do intérprete ou de iniciativas voluntárias de alguns professores com boa vontade.

Só mais recentemente, em 2021, a Lei nº 14.191 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para criar a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos como modalidade própria de ensino, e não mais como um simples subitem da educação especial (BRASIL, 2021). Isso significou reconhecer, de uma vez por todas, que a Libras deve ser a primeira língua do estudante surdo, e a língua portuguesa, a segunda. A mudança parece técnica, mas é profundamente política: ela tira o estudante surdo do lugar de "deficiente que precisa de concerto" e o coloca no lugar de falante de uma língua diferente, que precisa de um ensino bilíngue de verdade.

O problema é que a lei, sozinha, não muda a escola, a sala de aula, o professor ou o estudante. As transformações educacionais não acontecem apenas pela publicação de novos marcos legais, mas pela articulação entre políticas públicas, formação docente, gestão escolar, práticas pedagógicas e relações construídas no cotidiano da escola. Como afirma Morin (2000, p. 37), "considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes." Assim, embora a legislação represente um avanço legítimo e indispensável, ela constitui apenas uma das partes de um sistema muito mais complexo, cuja efetivação depende da ação integrada de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Pesquisadoras como Martins e Lacerda (2016) mostram que, mesmo com toda essa base legal, a educação bilíngue de surdos enfrenta desafios sérios quando chega à escola pública do dia a dia. Um deles é a inclusão excludente: a matrícula garantida, a presença do intérprete assegurada, mas o estudante continua sozinho, sem colegas nem professores que consigam de fato conversar com ele em sua própria língua. As aulas permanecem planejadas para estudantes ouvintes, sem recursos visuais, adaptações linguísticas ou estratégias bilíngues que favoreçam sua aprendizagem. Como consequência, a mediação pedagógica acaba sendo transferida ao intérprete, que, muitas vezes, precisa improvisar explicações, criar

estratégias de compreensão e suprir lacunas que não lhe cabem. Contudo, não se trata de culpar o professor de sala comum, reduzido a uma suposta incapacidade; trata-se de um sistema educacional que historicamente não formou os docentes para atuar em contextos diversos, não garantiu condições adequadas de trabalho e ainda orienta o planejamento numa lógica centrada na homogeneidade, ou seja, exclusivamente na língua portuguesa oralizada. Quando a inclusão depende do improviso de um único profissional, ainda que ele faça com muita satisfação, fica claro que a responsabilidade não é individual, mas coletiva e estrutural.

Pinto e Santos (2022), em pesquisa com professoras da educação infantil, encontraram algo parecido: a satisfação da escola muitas vezes se apoia apenas no fato de o aluno surdo estar matriculado, mesmo quando a instituição não muda nenhuma prática pedagógica em função disso e não usa a Libras como língua de instrução. É a inclusão que inclui o corpo, mas deixa a língua – e, com ela, a pessoa toda – do lado de fora.

É exatamente neste ponto que minha atuação como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), me permite evidenciar que parte desse problema vem da formação docente, da ausência de articulação pedagógica, da falta de material didático específico para a primeira língua e a "terceirização" do estudante surdo para o intérprete.

Os cursos de licenciatura, de modo geral, oferecem Libras como disciplina isolada, de carga horária reduzida, que mal dá tempo de aprender o alfabeto manual direito (na minha graduação, por exemplo, a disciplina limitou-se ao estudo da legislação referente à educação de surdos e à obrigatoriedade da Libras, sem proporcionar nenhuma experiência prática de comunicação, aprendizagem da língua ou estratégias pedagógicas para o trabalho em sala de aula), quanto mais de aprender a planejar aulas para estudantes surdos ou a desenvolver práticas pedagógicas em parceria com um intérprete.

O próprio Decreto nº 5.626/2005 previu a criação do curso de Letras-Libras justamente para formar professores, tradutores e

intérpretes com mais profundidade, mas a quantidade de profissionais formados ainda está muito abaixo da necessidade das redes públicas (BRASIL, 2005). Chegamos, então, a um paradoxo: a lei pede um professor bilíngue, e a formação entregando um professor monolíngue, que se vira como pode.

É por isso que persisto que a mudança verdadeira não depende apenas da existência de leis, tampouco pode ser atribuída exclusivamente ao esforço individual dos professores. Embora o compromisso docente seja fundamental, não é razoável esperar que professores e , sozinhos, o processo de inclusão diante de jornadas intensas, da sobrecarga de atividades administrativas e pedagógicas, da escassez de tempo para planejamento colaborativo e, muitas vezes, da ausência de formação continuada e de apoio institucional.

Cabe ao Estado garantir condições materiais, estruturais e formativas para que a educação do estudante surdo deixe de ser apenas um princípio legal, "um faz de conta" nas propagandas governamentais, e se concretize na prática cotidiana das escolas.

Ao mesmo tempo, é justamente no interior dessas limitações que surgem práticas capazes de produzir deslocamentos importantes. São iniciativas de professoras e professores que rompem com modelos tradicionais, apostam no trabalho colaborativo, reconhecem a diferença como potência pedagógica e constroem alternativas para garantir a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. E, claro, embora muitas vezes sejam experiências pontuais, essas ações representam verdadeiras rupturas epistemológicas, pois desafiam concepções excludentes e demonstram que existem outros modos de fazer educação com aprendizagem. Quando socializadas, refletidas e incorporadas às práticas institucionais, deixam de ser experiências isoladas e passam a inspirar transformações que podem ser multiplicadas em diferentes contextos escolares. É sobre um desses caminhos que vamos falar agora. Vamos lá?

EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COMO RUPTURA EPISTEMOLÓGICA NA EDUCAÇÃO

A experiência aqui relatada aconteceu em uma escola municipal da cidade de Rio Largo, localizada na Região Metropolitana de Maceió, no estado de Alagoas, durante o ano letivo de 2025. A turma era do 6º ano, turno vespertino. Sem dúvida, um momento delicado da vida escolar: os estudantes estão saindo da fase mais protegida dos anos iniciais e entrando em um modelo de ensino com vários professores, mais conteúdo e menos tempo de convivência com cada um deles.

É uma fase na vida do estudante em que qualquer diferença pesa mais, porque os grupos ainda estão se organizando, testando lugares, decidindo quem fica dentro e quem fica de fora. Foi nesse cenário que chegou um estudante surdo, aqui chamado pelo nome fictício de João (escolha feita pelo próprio estudante, quando perguntado que nome ele gostaria de ter, se não o próprio) e para preservar sua identidade.

O que encontramos de início foi exatamente o que a literatura da área já anunciava: uma dificuldade real, tanto dos colegas ouvintes quanto dos professores, de interagir com ele de um jeito que fizesse sentido para os dois lados. Não era falta de boa vontade. Era falta de repertório formativo. Ninguém tinha sido ensinado a lidar com aquilo, e o silêncio - ou pior, o "fazer de conta que está tudo bem" - vai empurrando o estudante surdo para um canto da sala, mesmo que fisicamente ele esteja bem no meio dela.

AS MEDIAÇÕES INICIAIS E OS DESAFIOS DA COMUNICAÇÃO

Diante dessa lacuna, o Projeto de Inclusão, como parte do planejamento anual de boas práticas inclusivas na escola, sob o tema: "*João, Embaixador da Libras*" (Feitosa; Barbosa, 2026). A escolha da palavra "embaixador" não foi por acaso: ela já anunciava que o estudante surdo não seria tratado como alguém que recebe ajuda,

mas como alguém que representa e leva sua língua para os outros. E, claro, também consideramos o fato de que o estudante gosta das músicas do cantor Gustavo Lima - O Embaixador.

As primeiras ações envolveram toda uma equipe: os professores das disciplinas regulares, a mediadora escolar do estudante, a intérprete de Libras (uma estagiária da Universidade Federal de Alagoas) e a professora do Atendimento Educacional Especializado da Sala de Recursos Multifuncionais. Esse grupo trabalhou junto, durante três meses, em encontros semanais, que duravam entre 1 e 2 horas. O desafio era transformar a curiosidade natural de alguns colegas ouvintes em aprendizado estruturado, e não apenas em curiosidade passageira.

E aqui está o coração da experiência: em vez de ficar apenas recebendo adaptações, João passou a conduzir momentos formativos, com apoio da equipe multidisciplinar, demonstrações práticas de Libras para os colegas de turma e professores. Ele ensinou o alfabeto datilológico, mostrou como o rosto participa da gramática da língua de sinais - o que se chama de expressões faciais gramaticais - e trabalhou campos de vocabulário do dia a dia, como cores, números, saudações, animais, frases curtas e algumas formas de cumprimentar.

Para isso, a equipe usou recursos como: computador, projetor multimídia, vídeos, jogos pedagógicos adaptados, dinâmicas de grupo e oficinas de expressão corporal. O resultado material dessas semanas foi socializado em um mural coletivo, feito pela turma, e a sinalização acessível foi espalhada pelos espaços físicos da escola. Esse detalhe mudou tudo do ponto de vista pedagógico. João demonstrou um protagonismo que ia muito além da linguagem. Quando começou a ensinar Libras para a turma, também ensinou memes, piadas, expressões do cotidiano e formas próprias de humor da comunidade surda. A turma ria, tentava repetir os sinais e descobria que aprender uma língua era também conhecer outra cultura. Naqueles momentos, percebi que João já não ocupava apenas o lugar de quem aprendia. Ele passou a mediar o conhecimento, responder às curiosidades dos colegas e mostrar

que tinha conhecimentos que nenhum de nós possuía. Foi ali que compreendi que ensinar e aprender não são lugares fixos.

A cada momento em que planejávamos juntos o que aconteceria na aula seguinte, era possível perceber sua expectativa. João se demonstrava genuinamente feliz por ter a oportunidade de compartilhar sua língua, ensinar novos sinais e ver os colegas interessados em aprender com ele. Os professores se divertiam, e os colegas riam ao perceber que nós, professores, também estávamos aprendendo com ele.

Aquela experiência fez com que eu entendesse, na prática, o que Audrei Gesser (2009) defende ao afirmar que a Libras é uma língua plena, dotada de estrutura própria, e que a surdez não deve ser compreendida pela lógica da deficiência ou da incapacidade, mas como uma experiência linguística e cultural. Assim, João deixou de ser visto apenas como destinatário das ações pedagógicas para ocupar o lugar de quem também produzia e compartilhava conhecimento e cultura.

Ele estava ali apresentando à comunidade escolar a sua comunidade surda, demonstrando, talvez pela primeira vez, a muitos daqueles estudantes, professores e servidores a Libras não por meio de um livro ou de uma legislação, mas pelas mãos de quem faz dela sua língua, sua cultura e sua forma de pertencer.

O IMPACTO E A REPERCUSSÃO NA ESCOLA

Os resultados relatados ao final do projeto mostraram uma queda expressiva no isolamento social do João e um interesse crescente dos colegas ouvintes pela Libras. Isso não é um detalhe pequeno. Isolamento social, para um adolescente, recém-chegado a uma nova escola, não é só um desconforto passageiro: é o tipo de experiência que pode marcar a autoestima e a relação do estudante com a escola por muito tempo, especialmente se for um estudante da Educação Especial.

As primeiras aulas aconteceram durante as aulas de Projeto de Vida, espaço que possibilitou o desenvolvimento da proposta

sem comprometer, inicialmente, o planejamento das demais disciplinas. A professora responsável acolheu prontamente a ideia e participou ativamente. Essa parceria foi fundamental para que João se sentisse seguro para assumir o papel de quem ensinava. À medida que as aulas/mediação aconteciam, percebíamos que o tempo previsto já não era suficiente. As atividades despertavam curiosidade, geravam perguntas, conversas, dinâmicas e produções que, muitas vezes, ultrapassavam o horário da disciplina. Nem sempre, porém, essa continuidade era compreendida pelos professores que assumiam a aula seguinte. Enquanto alguns demonstravam interesse e aguardavam o encerramento da atividade, outros mostravam resistência, preocupados com o cumprimento do próprio planejamento. Essa situação evidenciava um desafio recorrente da escola: a dificuldade de flexibilizar tempos e rotinas para acolher experiências que, embora significativas para a aprendizagem, nem sempre se encaixam na lógica rígida da organização escolar.

Mesmo diante dessas limitações, a repercussão da experiência começou a ultrapassar os limites da turma. Pequenas produções e registros das atividades foram afixados e compartilhados nos espaços da escola, despertando a curiosidade de estudantes de outras turmas. Poucos dias depois, representantes de turma do 8º e do 9º ano procuraram o AEE para perguntar se João poderia realizar momentos semelhantes com suas turmas. O convite partiu dos próprios estudantes, que demonstravam interesse em conhecer a Libras e aprender um pouco mais sobre a cultura surda.

A proposta foi acolhida com entusiasmo, João era o protagonista, ele estava se sentindo "O Embaixador". Ao entrar nas turmas dos estudantes mais velhos, João foi recebido com respeito, curiosidade e interesse genuíno. Longe de qualquer resistência, encontrou colegas atentos, dispostos a aprender novos sinais, fazer perguntas e participar. A diferença de idade não se tornou uma barreira; ao contrário, ampliou o alcance da experiência e fortaleceu o reconhecimento de João como alguém que possuía conhecimentos importantes para compartilhar.

Ficou evidente que a mediação de João já não se restringia à sua turma de origem. Sua presença passou a ser vista por outros estudantes, professores e servidores. Ele criou com muito carisma, simpatia e bom humor, espaços de encontro entre a comunidade ouvinte e a comunidade surda. A Libras passou a ser percebida não apenas como um recurso de acessibilidade, mas como uma forma de aproximar pessoas, despertar curiosidade e produzir formas de conviver.

Em síntese, o projeto demonstrou que acolher espaços de ensino protagonizados por estudantes surdos não é apenas uma intervenção ou adaptação técnica: é uma mudança epistemológica e política. Promove inclusão de fato, valoriza direitos linguísticos e transforma relações de poder na escola. Para além dos resultados imediatos, abriu caminhos possíveis para práticas escolares mais flexíveis, horizontais e sensíveis às singularidades dos estudantes.

ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA À LUZ DAS EPISTEMOLOGIAS

Toda essa experiência me levou a pensar em epistemologia de um jeito bem simples, sem enrolação: epistemologia é, no fundo, a pergunta sobre quem tem autoridade para produzir conhecimento e como esse conhecimento é validado dentro de um espaço. Na escola tradicional, essa autoridade quase sempre está com o professor, e o estudante surdo ocupa o lugar de quem recebe: recebe o conteúdo traduzido, recebe a adaptação, recebe o intérprete. Ele é objeto da inclusão, não sujeito dela.

O projeto "João, Embaixador da Libras" inverteu essa lógica. Ao colocar o estudante surdo na posição de quem ensina Libras para sua turma, a escola reconhece, na prática, o que Skliar (1998) já defendia: é preciso reconhecer a alteridade do sujeito surdo, e não apenas tolerá-la. Reconhecer a alteridade quer dizer aceitar que aquela pessoa tem um jeito diferente, mas legítimo, de estar no mundo e de produzir sentido - e que esse jeito diferente tem algo a ensinar para quem é diferente dele.

Esse deslocamento também dialoga com o que Quadros e Karnopp (2004) apontam sobre a Libras como direito linguístico, e não como favor ou concessão. Quando João ensina, ele não está recebendo um favor da escola; ele está exercendo um direito, o direito de ver sua língua e sua cultura circulando dentro do espaço escolar como legítimas, tão legítimas quanto o português, sua segunda língua.

Do ponto de vista epistemológico, o que mais interessa aqui é isto: o conhecimento que a turma ganhou não veio de um livro didático, nem de uma aula tradicional de um professor ouvinte falando sobre a Libras. Vieram das mãos e da experiência de vida de um adolescente surdo. Isso é uma epistemologia outra, que reconhece o corpo e a vivência como fonte legítima de saber, algo que a escola tradicional, presa ao modelo clínico-terapêutico criticado por Gesser (2009), quase nunca valoriza.

Há ainda um segundo deslocamento, talvez mais silencioso: o dos colegas ouvintes. Eles deixaram de ser só espectadores da inclusão de um colega e passaram a ser aprendizes de uma língua que não é a deles. Isso mudou a relação de autoridade dentro da sala. Por um instante, quem sabe mais é o estudante surdo, e quem precisa se esforçar para entender é a maioria, nós, os ouvintes. Essa inversão, mesmo pequena e passageira, ensina uma lição que nenhuma aula sobre "inclusão e respeito às diferenças" consegue ensinar sozinha: a experiência de estar, por um momento, do outro lado da barreira de comunicação.

METODOLOGIA

A metodologia descrita no relato original - e seguida aqui na análise - foi qualitativa, de natureza interventiva e colaborativa (Feitosa; Barbosa, 2026).

Isso quer dizer que a equipe não ficou só observando de fora: ela planejou e conduziu ações práticas dentro da escola, com o objetivo direto de mudar uma realidade, e não apenas descrevê-la. Na prática, isso envolveu oficinas semanais ao longo de três meses,

mediação cultural feita pelo próprio estudante surdo, e o uso de ferramentas tecnológicas, lúdicas e analógicas (vídeos, jogos adaptados, dinâmicas de grupo, expressão corporal, cartazes e mural coletivo). A coleta de dados aconteceu de forma contínua, por meio de observação participante da equipe multidisciplinar e de registros em diário de campo, respeitando os preceitos éticos e os direitos de imagem dos envolvidos. Não houve, portanto, aplicação de testes padronizados ou análise estatística: o conhecimento produzido veio da convivência, do registro cuidadoso do cotidiano e da escuta sensível das mudanças na turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse relato de experiência ensina, mais uma vez, que inclusão não é sinônimo de matrícula, nem de intérprete presente na sala, nem de um mural bonito na parede. A inclusão de verdade acontece quando o estudante surdo deixa de ser o assunto da aula e passa a ser quem também dá aula. É um deslocamento pequeno na rotina escolar, mas gigante no que significa para a identidade daquele estudante e para a cultura da escola inteira.

Não se pode, porém, fingir que essa experiência resolveu tudo. Não resolveu! Ela durou apenas três meses, foi construída com muito esforço de uma equipe pequena e dependeu, em boa parte, da presença de uma estagiária de Libras da Universidade Federal de Alagoas - o que mostra, de novo, a fragilidade estrutural já apontada antes: faltam profissionais formados o suficiente para que experiências como essa aconteçam em toda escola, sempre, sem depender de esforço isolado ou parcerias entre professores. Fica também em aberto uma pergunta que as próprias autoras do relato levantam: o que acontece com esse aprendizado depois que o projeto termina? Os colegas continuam usando Libras? A reflexão pede pesquisas mais longas, que acompanhem o efeito dessas ações ao longo do tempo, tanto na proficiência linguística dos ouvintes quanto na formação continuada dos professores (Feitosa; Barbosa, 2026).

Ainda assim, fica uma certeza: experiências como a de João mostram um caminho possível e replicável para a formação docente. Se um estudante do 6º ano pode assumir o papel de mediador cultural com apoio de uma equipe multidisciplinar, isso quer dizer que a escola pode, sim, ser reorganizada para reconhecer o estudante da educação especial como produtor de saber, e não apenas como receptor de adaptação curricular. Para quem forma professores, fica o convite a repensar como a Libras é ensinada nas licenciaturas: não como disciplina isolada e burocrática, mas como uma porta de entrada para outra forma de entender quem ensina e quem aprende na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 21 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 21 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 21 jul. 2026.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FEITOSA, Edjane da Silva; BARBOSA, Aldinélia Melo Santos. João, embaixador da Libras na Escola Walter Dória – Rio Largo/AL. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM INTEGRADORAS E INOVADORAS (CIPAII), 4.; SEMINÁRIO DA REDE INTERNACIONAL DE ESCOLAS CRIATIVAS (RIEC), 6.; FÓRUM INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO E CRIATIVIDE. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2026. ISSN 2357-7630.

GESSER, Audrei. Libras? Que língua é essa?: crenças e mitos sobre a língua de sinais e a surdez. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, v. 21, n. 2, p. 163-178, 2016. DOI: https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n2a3277.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PINTO, Milena Maria; SANTOS, Lara Ferreira dos. Concepções de professores de alunos surdos sobre inclusão e educação bilíngue. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, v. 27, 2022. DOI: https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5726.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SKLIAR, Carlos (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUANDO AS DESIGUALDADES SE CRUZAM: INTERSECCIONALIDADE E PRECONCEITO NAS FAMÍLIAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Lucienne Virginia Rocha

RESUMO

Este artigo analisa, à luz da interseccionalidade, as diversas dimensões do crescimento da desigualdade envolvendo famílias de estudante com deficiência no contexto escolar brasileiro e como elas geram falta de oportunidades de participação dentro das escolas, em uma conjuntura inclusiva. A abordagem interseccional refere-se às múltiplas formas de preconceito vivenciadas, entre outras, por comunidade familiar dos estudantes com deficiência, presentes no cruzamento dos marcadores sociais. Percebe-se que os grupos familiares carregam em suas vivências diárias inúmeras rotulações, que dificultam o acesso e a conquista de voz; esses estigmas decorrem de marcadores como gênero, raça, classe e deficiência, entre outros. Neste artigo, com base em pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, articulam-se contribuições teóricas dos campos da educação especial/inclusiva e das ciências sociais. As pesquisas indicam que as desigualdades não operam de forma isolada, mas se entrelaçam, produzindo experiências complexas de exclusão social com sequelas. Sabe-se que a estigmatização se origina da desinformação e do desconhecimento, gerando situações constrangedoras que afetam todos os envolvidos. É necessário um olhar sensível, contextualizado e crítico para compreender profundamente a conjuntura em que a interseccionalidade está inserida na vida das pessoas; assim, torna-se possível entender os fatores que promovem situações conflituosas, como as relações de poder que influenciam as convivências sociais em uma sociedade marcada pela diversidade.

Conclui-se que a abordagem interseccional é indispensável para a formulação de práticas educativas inclusivas e de políticas públicas mais equitativas em busca de direitos, adotando uma visão holística das pessoas e um cenário integrador de valores construídos com dignidade. O desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária implicará transformações assertivas, nas quais o compromisso com a inclusão deve ser diário e responsável, em um processo colaborativo. Assim, o olhar para as famílias no quadro social escolar precisa ser inclusivo, com responsabilidades compartilhadas e valorização de suas opiniões.
Palavras-chave: Interseccionalidade; Deficiência; Família; Educação inclusiva; Desigualdade social.

1.INTRODUÇÃO

Este artigo discute a inclusão escolar à luz da perspectiva de cruzamento do desnivelamento socioeconômico e dos entraves impostos pelas disparidades estruturais. Segundo Crenshaw (2002, p. 177), "a interseccionalidade revela como diferentes formas de desigualdade frequentemente operam juntas e se exacerbam mutuamente". Compreender a realidade das famílias de estudantes com deficiência, exige considerar a sobreposição de fatores sociais que intensificam processos de exclusão. Perceber a estrutura social em que as famílias estão inseridas contribui para desconstruir prejulgamentos e reconhecer a singularidade de cada sujeito ao longo de sua existência. Quando acontece o acolhimento dos estudantes, por meio de estratégias adequadas e sensíveis às suas necessidades, favorece, de forma indireta, um processo colaborativo com os pais e/ou responsáveis, compreende-se que o processo de ensino deve considerar as diferenças individuais de cada estudante e promover uma prática metodológica participativa. Dessa forma, conclui-se que uma educação pautada no acolhimento, no respeito às individualidades e na participação

ativa de todos os envolvidos fortalece o processo de ensino e aprendizagem, bem como a parceria entre escola e família.

Segundo Hooks (2024, p.45):

> Os alunos teriam de ser vistos de acordo com suas particularidades individuais (me inspirei nas estratégias que as professoras do ensino fundamental usavam para nos conhecer), e a interação com eles teria de acompanhar suas necessidades (nesse ponto Freire foi útil).

A inclusão envolve também a família; é necessário que a comunidade escolar a conheça e atue como parceira, pois a relação entre família e escola é fundamental para o desenvolvimento psicossocial do estudante. Não há processo de inclusão no âmbito escolar plena sem a participação familiar, e o respeito as diversidades. Quando se fala em Educação, vale salientar duas instituições essenciais: família e escola, cujo objetivo é orientar a criança para que se torne um adulto responsável e com perspectivas de futuro. No art. 2º da LDB (Brasil, 2004, p. 27) sob essa ótica:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Fortalecer a parceria entre família e escola na conjuntura da escolarização inclusiva pressupõe reconhecer que a participação familiar e o respeito à identidade do outro são condições necessárias para a inclusão. Para além do marco legal, compreender a dinâmica das desigualdades exige um olhar teórico. Nesse sentido Bilge e Collins (2021) investigam, a interseccionalidade como as relações de poder interseccionais que influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais no cotidiano. Como ferramenta analítica, considera que categorias como raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária são inter-relacionadas e se moldam mutuamente.

No processo inclusivo, observa-se a dificuldade de superar um olhar capacitista não apenas em relação ao estudante com

deficiência, mas também entre seus familiares; é preciso ressignificar percepções, reconhecer potencialidades e promover a participação social do estudante em parceria com a escola. Quando se oportuniza aos familiares caminhos para participação e formações continuadas para equipe escolar, entende-se que o processo inclusivo estará presente, e sentir pertencido ao ambiente. A inclusão escolar pressupõe mudanças de atitude e a desconstrução de preconceitos que limitam a participação de estudantes com deficiência nos diferentes espaços sociais e educacionais (Mantoan, 2015). As assimetrias socias existentes na sociedade não atuam isoladamente, mas de forma interligada no convívio entre pessoas diversas; uma pessoa pode vivenciar múltiplas formas de marginalização simultaneamente, que se cruzam e afetam suas relações com o meio.

Os núcleos familiares acompanhados de estudantes com deficiência, em sua maioria, são silenciados por não disporem de espaços de discurso. É percebido que alguns familiares, excluem os filhos do cenário escolar, tentando os proteger do meio social, resultando impedimento dos mesmos ao acesso à escola, vida social, essa situação configura a discriminação, disfarçada de proteção. Portanto esse fator precisa ser desmistificado por meio de estratégias coletivas e de conscientização sobre esse sentimento, camuflado de proteção, oportunizando acolhimentos e dando suporte aos familiares. Diante dessa realidade, a escola emerge como espaço privilegiado de intervenção. Assim as práticas integradoras devem atuar em processos dialógicos igualitários, nos quais a participação efetiva e a compreensão de fatores relevantes favorecem a construção de oportunidades mais equitativas. Nesse ambiente, a Educação assume papel central na transformação social, consolidando o compromisso de aproximar escola e família em torno de uma perspectiva inclusiva e emancipadora.

Na comunidade escolar, as práticas pedagógicas integradoras e inclusivas (Alves, 2016) devem estarem presentes; por meio dessas metodologias, nos processos dialógicos, onde a participação e a compreensão de fatores relevantes tendem a evoluir,

promovendo oportunidades mais igualitárias e consolidando a aproximação entre escola e família como compromisso transformador. As observações interseccionais colaboram para a eliminação de preconceitos de gênero, raça, deficiência e classe, evidenciando aspectos comuns e diferenciados no cenário social. Nessa realidade, "a escola é um espaço de produção de subjetividades, onde se entrecruzam saberes, afetos e poderes, e onde o desafio é criar condições para que a diferença não se converta em desigualdade" (Fonseca, 2003, p. 57).

A assimetrias sociais revela quantos projetos de vida são esquecidos e quantas famílias ficam sem perspectivas, sofrendo discriminações e sem oportunidades; as relações interseccionais de poder prejudicam o convívio social e funcionam como entraves na vida das pessoas. Discursos excludentes dentro da escola reforçam barreiras atitudinais que impedem a participação; por isso, esses contextos familiares devem dispor de espaços legítimos para participar do processo dialógico na comunidade escolar. As histórias de vida das famílias provêm de conjunturas de diversas lutas, conquistas, perdas e reflexões que, por vezes, se expressam pelo silêncio e revelam fragilidades. Para Morin (2003), a comunicação só alcança seu sentido pleno quando promove a compreensão entre os sujeitos, incluindo a escuta e os momentos de silêncio reflexivo.

Embora a realidade social aponte para a persistência de exclusões, o ordenamento jurídico brasileiro estabelece garantias formais. A Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/88) garante a igualdade de direitos a todos perante a lei. Em seu artigo 205, afirma que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade. Essas garantias constitucionais, não são respeitadas em alguns cenários, ou mesmo, maquiados em "documentos", mas na prática os entraves são evidentes, tornando acessos e reinvindicações por demais dificultosas, sendo barreiras que fragilizam os que buscam suas prerrogativas seja individual ou coletivo. A escola deve ser o espaço que assegure o reconhecimento de legitimidade,

construindo caminhos assertivos em um processo colaborativo, nesse sentido:

A instituição educativa constitui o ambiente mais adequado para o desenvolvimento da inovação. Por essa razão, ainda que não se negue a possibilidade de o professor realizar certas inovações em sala de aula e de a administração apoiar esse processo, é a escola a unidade de mudança, e a comunidade escolar deve se comprometer para que haja continuidade (Torre, 2025, p. 26).

Ainda existem muitas barreiras de comunicação, de oportunidades e de convivência presencial nos ambientes em que os filhos estão inseridos diariamente. Esses espaços são fundamentais para a construção de valores sociais e devem assumir a responsabilidade pelo fortalecimento democrático. Com fundamento no diálogo com autores como Campbell (2009), Taylor (2015) e Wolbring (2008), Gesser, Block e Mello (2020) destacam que o capacitismo possui caráter estrutural e interseccional, sendo reproduzido em diversas instituições sociais e impactando a vida de pessoas atravessadas por múltiplas intersecções.

Nesse cenário de exclusões estruturais, observa-se desmotivação em diferentes setores sociais e educacionais. Esses obstáculos precisam ser desconstruídos por meio de projetos que valorizem a importância de avaliar as estruturas sociais e institucionais, possibilitando lidar com os problemas de forma integral e promovendo maior compreensão coletiva. Conforme Hooks (2024, p. 13) para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela.

O diálogo com os responsáveis pelos estudantes com deficiência é fundamental, pois fortalece as relações, de forma igualitária, por meio de uma escuta e fala sensíveis, promovendo a construção coletiva e assim o fortalecimento da democracia com ações discutidas e concretas. A ausência desses momentos de integração, gera relações hostis, conflituosas e complexas. Na escola,

é necessário criar momentos saudáveis e reescrever histórias, ouvir o que cada envolvido nesse espaço institucional, deseja, a partir daí evoluir buscando propostas em conjunto. Muitas vezes, os estudantes têm apenas o professor como referência, vindo de meios familiares desestruturados, buscando de maneira consciente ou até inconsciente suporte e apoio nessa conjuntura, tendo vivências singulares ao longo de suas jornadas. De acordo com Vasconcelos, Oliveira e Miura (2024, p. 10**),** a análise das intersecções sociais é um conceito relevante por reconhecer que as experiências de injustiça são individuais e ocorrem na interconexão entre construções de identidade de gênero, raça e classe social.

As identidades são formadas em condições socioeconômicas desiguais, repercutindo no cotidiano. O ambiente escolar precisa ser inclusivo, com a comunidade preparada por meio de formações continuadas para acolher estudantes e seus familiares. Uma educação transformadora e engajada possibilita que as pessoas atuem como protagonistas de suas histórias, mesmo em quadro social diferenciado. "Qualidade e equidade são conceitos inseparáveis; e a comunidade educativa é responsável pela aplicabilidade e êxito ou fracasso de políticas educativas de qualidade com equidade." (Vasconcelos; Oliveira; Miura, 2024, p. 25).

As inequidades sociais não operam isoladamente, mas por meio da sobreposição de marcadores como raça, classe, gênero e deficiência, que estruturam condições específicas de vulnerabilidade e invisibilização. No campo educacional, aos grupos familiares em questão que assumem frequentemente a centralidade do cuidado, enfrentando barreiras institucionais, sociais e econômicas que limitam o acesso a prerrogativas básicas, como práticas educativas integradoras e atendimento especializado. Essa realidade evidencia a persistência de uma divisão sexual do trabalho que atribui às mulheres a responsabilidade quase exclusiva pelo cuidado, intensificada quando associada à deficiência. Na maioria das vezes, a mulher assume maior responsabilidade pelos filhos, especialmente no que se refere à presença na escola. Esse fator é frequentemente

associado à falta de oportunidades de trabalho ou à condição de mães "solos", sobrecarregadas com atribuições domésticas e expostas a juízos depreciativos constantes no meio social. Muitas acabam se isolando devido a atitudes discriminatórias sofridas e à ausência de suporte e apoio, o que fomenta sentimentos intensos de preocupação com os filhos e consigo mesmas. Vivem em solidão e esgotamento emocional diante da falta de empatia social, não sendo respeitadas nem valorizadas em seus papéis.

Nessa conjuntura, é essencial compreender que diversas variáveis influenciam o grupo familiar. A forma como esses grupos se relaciona, administram demandas e encontram suporte é determinante para que se tornem sujeitos empoderados. "O empoderamento envolve a mobilização de recursos, a expansão das redes de suporte social e a participação ativa dos indivíduos na comunidade, favorecendo a autonomia e o fortalecimento dos sujeitos" (Ornelas, Vargas-Moniz; Duarte, 2010).

A articulação de indicadores de posição social, enquanto lente teórica, possibilita compreender como múltiplas opressões se articulam, produzindo experiências específicas de invisibilização e desníveis sociais. Mulheres mães de estudantes com deficiência, sobretudo quando atravessadas por marcadores raciais e de classe, enfrentam não apenas o capacitismo, mas também o racismo estrutural e o sexismo. Tais situações estão presentes em diferentes culturas, manifestando-se de formas distintas conforme as realidades históricas, sociais e culturais de cada país. Segundo Collins e Bilge (2016), homens e mulheres sofrem racismo ou intolerância de maneiras diferentes. Nesse sentido, evidencia-se que essas mulheres não ocupam apenas uma posição de vulnerabilidade, mas também de resistência. Ao reivindicarem o asseguramento de oportunidades, organizarem redes de apoio e lutarem por uma educação inclusiva, tornam-se agentes fundamentais na transformação das práticas sociais e educacionais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A interação entre marcadores sociais possibilita compreender a complexidade das disparidades estruturais. Crenshaw (2002, p. 178) afirma que "as políticas que não levam em conta a interseccionalidade frequentemente falham em atender aqueles que são mais marginalizados**".** Na perspectiva da inclusão, Mantoan (2003, p. 16) ressalta que "a inclusão não prevê práticas específicas para cada deficiência, mas a reorganização do sistema educacional". Assim, políticas que ignoram o olhar interseccional tendem a fracassar, pois os desnivelamentos socioenômicos não ocorrem isoladamente, mas resultam da interação entre fatores como raça, gênero, classe social e deficiência.

Compreender a realidade dos sujeitos exige analisar como múltiplas formas de exclusão se cruzam e impactam suas experiências. Em consonância com essa perspectiva, Mantoan (2003) reforça que a inclusão não consiste em criar práticas específicas para cada deficiência, mas em reorganizar o sistema educacional para acolher todos os estudantes. Dessa forma, a política de acolhimento pedagógico pressupõe mudanças na estrutura escolar, nas metodologias e nas atitudes, garantindo acessibilidade, participação e igualdade de oportunidades. O sentimento de pertencimento deve estar presente na realidade escolar e em todo meio social, seja do estudante ou família, entendendo que os espaços existem para todos serem quem realmente quer ser, sem necessitar esconder suas características, mudar comportamentos adaquados ou até viver buscando se encaixar para ser aceito. Aprofundando essa perspectiva, Collins (2000) argumenta que as opressões não se limitam ao plano individual, mas se estruturam institucionalmente, reproduzindo desigualdades sociais. Nesse contexto, as experiências dos sujeitos são moldadas pela intersecção de categorias como raça, gênero e classe. Assim, diferentes sistemas de opressão atuam de forma articulada, produzindo posições sociais distintas e reforçando as desigualdades presentes na sociedade.

Essa articulação evidencia que os sistemas de opressão se entrelaçam, produzindo posições sociais distintas e reforçando desnível social, o que exige uma análise interseccional capaz de compreender como múltiplas formas de afastamento dos espaços socias impactam diretamente a vida dos indivíduos e grupos sociais.

Retomando a perspectiva de Davis em obra posterior, a autora (2018, p.55) aprofunda a análise ao demonstrar que a exploração histórica das mulheres negras durante a escravidão instituiu desigualdades que ainda persistem, revelando como heranças do passado continuam a impactar suas vidas no presente. Muitos padrões de discriminação persistem, evidenciando a necessidade de fortalecer a luta por equidade. "As negras eram servas e as brancas, as senhoras." (Hooks, 2024, p. 120).

Essa situação social não apenas existiu no passado, mas ainda se perpetua nos tempos atuais, muitas vezes disfarçada, porém visível nas posturas excludentes vivenciadas por famílias que carregam diariamente a invisibilização, não apenas no âmbito escolar, mas em todo sistema social o qual faz parte. Na maioria são mulheres que foram submetidas ao trabalho exaustivo, à desvalorização social e à violência, sendo vistas prioritariamente como força produtiva e não como sujeitos de direitos, com seus sentimentos, dores, ansiedades e vivencias. A abordagem interseccional é um recurso analítico essencial para compreender identidades e diversidades, permitindo analisar múltiplas dimensões sociais que influenciam a vida das pessoas gênero, raça, classe, deficiência, entre outras e evidenciando que a diferença não pode ser analisada isoladamente, pois as opressões atuam em conjunto.

Collins e Bilge (2020) defendem a interseccionalidade como uma práxis crítica e investigativa, indispensável para compreender os entraves impostos por estruturas sociais preconceituosas e capacitistas. Entender as causas e consequências da opressão, discriminação e injustiça social favorece a construção de relações mais justas e solidárias, nas quais lutas coletivas possam gerar oportunidades e minimizar dificuldades. Nesse contexto, o

cruzamento de eixos de desigualdade exige um trabalho intelectual dialógico, comprometido com a transformação social (Collins; Bilge, 2020).

Acolher para transformar vidas deve ser uma diretriz essencial. Considerando atual, marcado por um racismo estrutural visível (Hooks, 2024), torna-se urgente combatê-lo por meio da ampliação do acesso a redes de apoio e da desconstrução de falas discriminatórias. É necessário defender a igualdade como princípio ético e social, valorizando o multiculturalismo presente em nossa sociedade. Nesse cenário, a prática de uma pedagogia engajada e libertadora torna-se ainda mais relevante. Tal pedagogia deve se opor ao autoritarismo e à passividade estudantil, promovendo a valorização das histórias de vida e a construção de políticas públicas inclusivas e equitativas, reforçando o poder da coletividade nas escolhas participativa.

As famílias estão incluídas em conjunturas diversas e complexas, as quais carregam crenças, valores, costumes, conceitos e discriminação que influenciam suas formas de agir e compreender o mundo. Nesse sentido, é fundamental que a escola promova uma momentos acolhedores e empático, favorecendo o desenvolvimento crítico e socioemocional dos sujeitos. Essa perspectiva dialoga com Morin (2015), ao defender que a educação deve estimular a compreensão humana e o reconhecimento da diversidade presente nas relações sociais. Além disso, a escola pode constituir-se como espaço de apoio e reflexão, incentivando a autocrítica e o questionamento das próprias ideias, atitudes e limitações. Conforme afirma Edgar Morin, "o conhecimento do conhecimento deve aparecer como necessidade primeira, que serviria de preparação para enfrentar os riscos permanentes de erro e de ilusão" (Morin, 2021, p. 14). Assim, reconhece-se que ninguém detém a verdade absoluta e que a construção coletiva do conhecimento se torna mais significativa, democrática e assertiva.

A luta por liberdade, justiça e equidade deve ser interseccional, abrangendo as múltiplas dimensões que compõem

a identidade humana e enfrentando os diversos sistemas de opressão que ainda persistem na sociedade.

De acordo com Davis (2018, p.55):

> O movimento antiescravagista oferecia às mulheres de classe média uma oportunidade de provar seu valor de acordo com parâmetros que não estavam ligados a seus papéis como esposas e mães. Nesse sentido, a campanha abolicionista era um espaço em que elas poderiam ser valorizadas por seu trabalho concreto. De fato, seu envolvimento político na luta contra a escravidão talvez tenha sido tão intenso, apaixonado e total porque podiam vivenciar uma estimulante alternativa à sua vida doméstica. E estavam resistindo a uma opressão que se assemelhava àquela que elas mesmas viviam. Além disso, no interior do movimento antiescravagista, aprenderam a desafiar a supremacia masculina. Ali, descobriram que o sexismo, que parecia inabalável no casamento, poderia ser questionado e combatido na arena da luta política. Sim, as mulheres brancas podiam ser instadas a defender intensamente seus direitos enquanto mulheres a fim de lutar pela emancipação do povo negro.

A partir dessa perspectiva, observa-se que o engajamento feminino no movimento abolicionista foi um marco importante na construção da consciência política das mulheres, permitindo que elas questionassem estruturas sociais opressivas, como o sexismo e a disparidade de gênero. A escola, portanto, deve ser um espaço de formação cidadã e construção comunitária, sem excluir a participação da família dos estudantes, promovendo acolhimento para transformar vidas, produzindo impactos positivos na vida das pessoas.

Collins e Bilge (2020) destacam a importância de um olhar voltado para o humano, para o estudante integral, capaz de modificar sua história de vida e contribuir para uma sociedade mais equitativa e crítica. Nessa circunstância, em que o racismo estrutural é visível, torna-se urgente combatê-lo, especialmente diante das dificuldades de acesso às redes de apoio. É necessário desconstruir falas discriminatórias, utilizando argumentos que reforcem a igualdade entre todos, numa união de corpo, mente e

espírito, de forma holística, reconhecendo e valorizando o multiculturalismo existente em nossa sociedade.

Quadro sinóptico – Autores e contribuições para a fundamentação teórica

Autor	**Contribuição principal**
Crenshaw	Introduziu o conceito de interseccionalidade; demonstra que políticas que não consideram múltiplas desigualdades falham em atender os mais marginalizados.
Mantoan	Defende que a inclusão não se limita a práticas específicas para cada deficiência, mas exige a reorganização do sistema educacional para acolher todos os estudantes.
Collins	Analisa como opressões operam simultaneamente em nível estrutural e individual, moldando experiências sociais distintas.
Bilge	Junto a Collins, reforça a análise das intersecções como práxis crítica e investigativa, indispensável para compreender entraves sociais e capacitistas.
Hooks	Ressalta a necessidade de uma pedagogia engajada e libertadora, combatendo racismo estrutural e sexismo, e valorizando as histórias de vida.
Davis	Evidencia a exploração histórica das mulheres negras e sua luta por equidade; destaca o papel do movimento abolicionista na consciência política feminina.
Morin	Defende uma educação voltada para a compreensão humana e para o reconhecimento da diversidade, valorizando a construção coletiva e crítica do conhecimento.

Fonte: Elaboração da autora, 2026

Mapa conceitual gráfico



3. DISCUSSÃO

As pesquisas evidenciam que as famílias de estudantes com deficiência vivenciam múltiplas formas de exclusão (Borges; Cia, 2002). Bourdieu (1998, p. 48) afirma que "o capital cultural e econômico influencia diretamente o sucesso escolar, contribuindo para a reprodução das desigualdades". Essa constatação demonstra que a deficiência, quando associada a outras categorias de diferenciação social, intensifica os processos de segregação.

Percebe-se, portanto, a importância da criação de suportes psicossociais e de projetos no ambiente escolar voltados para temáticas inclusivas, com a finalidade de despertar o papel colaborativo, desconstruir viés capacitista e promover uma visão interseccional entre os pares. Cada vivência é singular dentro de um enquadramento social diverso, devendo ser respeitada e acolhida.

A inovação, contudo, não prescinde da crítica aos modelos tradicionais de ensino. Nessa direção, hooks (apud Gomes, 2024, p. XIV) denuncia educação bancária, tendo em vista que o

conhecimento é construído de maneira conjunta, em um processo de interação, diálogo e compartilhamento de experiências. Esse processo requer estratégias de participação colaborativa (Torre, 2015, p. 26).

O processo de conhecimento deve ser construído coletivamente, por meio do diálogo horizontal e da participação ativa entre professores e estudantes. O modelo de "educação bancária", conceito desenvolvido por Freire (2000), em que o aluno é visto apenas como receptor passivo de informações, torna o processo educativo opressor e sem oportunidades de evolução para uma realidade educacional transformador. Nesse sentido, a aprendizagem é mais significativa quando há troca de experiências, questionamentos e reflexão crítica, permitindo que todos os envolvidos aprendam conjuntamente, entendendo que quando o coletivo se envolve, certamente a individualidade se destaca, baseado na reciprocidade.

De acordo com Borges, Gualda e Cia (2015), para que haja um bom relacionamento entre escola e família é necessário promover a troca de informações em um processo de diálogo. Nesses momentos, os conhecimentos referentes à criança e ao seu desenvolvimento são enfatizados. Nos encontros dialógicos, os familiares podem conhecer as atividades rotineiras da escola e colaborar oferecendo informações sobre os filhos.

A discussão sobre inclusão e análise multidimensional das inequidades revela que o fortalecimento das relações entre escola e família é essencial para a construção de uma educação transformadora. A escuta ativa e o diálogo sensível, pautado na escuta mútua, promovem o reconhecimento das singularidades e o sentimento de pertencimento, elementos indispensáveis para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas.

3.1 DESIGUALDADE SOCIAL E POLÍTICA PÚBLICA

Dimensão analisada	**Dados nacionais**	**Aplicações em políticas públicas**
Mulheres rurais	Diferença salarial média de 18% para mulheres; chega a cerca de 40% entre mulheres rurais (OIT/BID).	Programas de trabalho e renda devem considerar gênero + localização, garantindo equidade salarial e acesso a crédito agrícola.
Acesso digital	Mulheres têm menos acesso a celulares e internet; desigualdade maior em áreas rurais e Norte/Nordeste.	Estratégias de inclusão digital devem priorizar mulheres rurais e comunidades indígenas, ampliando conectividade e alfabetização digital.
Grupos vulneráveis	Afrodescendentes, indígenas, pessoas LGBTQ+, migrantes e pessoas com deficiência enfrentam barreiras múltiplas.	Políticas públicas devem integrar raça, gênero, deficiência e orientação sexual, evitando abordagens homogêneas.
Educação	Desigualdades no acesso escolar entre meninas negras, indígenas e rurais.	Programas educacionais devem incluir recursos acessíveis, bolsas de permanência e estratégias diversificadas.
Trabalho	Mulheres negras e rurais enfrentam maiores taxas de informalidade e desemprego.	Políticas de empregabilidade e qualificação profissional devem reconhecer desigualdades acumuladas.
Saúde	Mulheres indígenas e negras com deficiência têm acesso limitado a serviços de saúde.	Serviços devem ser desenhados considerando interseções de gênero, etnia e deficiência, ampliando cobertura do SUS.

Fonte: elaboração da autora (2026)

Os dados regionais do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) se refletem diretamente na realidade brasileira, evidenciando desigualdades estruturais que só podem ser enfrentadas por meio de políticas públicas interseccionais.

A síntese apresentada na tabela evidencia que as desigualdades no Brasil não podem ser compreendidas de forma isolada, mas sim a partir da sobreposição de múltiplas vulnerabilidades. Ao destacar dimensões como gênero, raça, localização e deficiência, os dados reforçam a relevância da interseccionalidade como ferramenta analítica e prática para orientar políticas públicas mais inclusivas. Dessa forma, o diálogo entre teoria e realidade nacional demonstra que somente por meio de estratégias interseccionais será possível avançar na construção de uma sociedade mais equitativa, participativa e comprometida com a justiça social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise confirma que as assimetrias sociais não são independentes, mas interligadas, impactando diretamente aos familiares de estudantes com deficiência. Diferentes fatores biopsicossociais podem se sobrepor, influenciando o cotidiano dessas famílias e tornando-se um desafio em suas vivências. A interseccionalidade apresenta-se como um instrumento de análise essencial para compreender e transformar a realidade educacional, contribuindo para políticas públicas e práticas pedagógicas inclusivas.

Os problemas sociais não acontecem de forma isolada; uma situação está associada a outra, formando uma tessitura constante. O desnivelamento social, a deficiência e outras dificuldades estão conectadas e afetam diretamente a vida das famílias, da escola e dos estudantes com deficiência. Nesse contexto (Alves, 2012, p. 32) enfatiza:

> É tempo de compreender que inclusão é a atitude de reverência à diversidade, é reconhecer que todos têm sua singularidade, que ninguém é igual e que todos nós somos fios dessa imensa teia da vida. Quanto maior a relação humanidade/diversidade, mais fortalecida torna-se essa tessitura.

A metáfora da tessitura, proposta por Alves (2012), encontra respaldo teórico em Crenshaw (2002, p. 177), para quem as discriminações de raça e de gênero não são fenômenos mutuamente excludente. A perspectiva integrada das diferenças sociais analisa essas diferentes realidades de forma articulada, evidenciando como as barreiras sociais, econômicas, culturais e institucionais se cruzam e impactam a vida dos pais e responsáveis por estudantes com deficiência, influenciando suas condições de acesso aos direitos, à participação social e ao acompanhamento do processo educacional de seus filhos. Quanto mais os sujeitos interagem com as diferenças, o grupo cresce em conhecimento, capacidade de enfrentar desafios e convivência. Esse cruzamento não opera de forma isolada, mas articulada em uma conjuntura social. "As discriminações de raça e de gênero não são fenômenos mutuamente excludentes." (Crenshsw, 2002, p. 177).

As diferentes formas de discrepância se entrelaçam e afetam diretamente a vida das pessoas e das famílias, sobretudo quando categorias de diferenciação social se combinam. Assim, muitas famílias enfrentam múltiplas vulnerabilidades simultaneamente, o que exige uma análise interseccional da realidade social e a busca de alternativas possíveis para garantir participação e oportunidades equitativas.

Diante desse cenário, torna-se essencial a prática de uma pedagogia participativa, engajada e libertadora, que se opõe ao autoritarismo e à passividade estudantil, enfatizando a importância da intersecção de valores para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e igualitária. Essa pedagogia deve valorizar histórias pessoais e promover ações de políticas públicas inclusivas. A luta por liberdade precisa ser interseccional em todos os segmentos. Hooks afirma: "Sou grata às muitas mulheres e homens que ousam criar teoria a partir do lugar da dor e da luta, que expõem corajosamente suas feridas para nos oferecer sua experiência como mestra e guia, como meio para mapear novas jornadas teóricas. O trabalho é libertador..." (hooks, 2024, p. 95).

É necessário valorizar a produção de conhecimento que nasce da experiência vivida, especialmente da dor e da luta. Quando pessoas compartilham suas trajetórias de forma honesta, transformam essas vivências em aprendizado coletivo. Esse processo não é apenas pessoal, mas também político e teórico, pois contribui para a criação de novos caminhos de pensamento. Assim, o ato de refletir e teorizar a partir dessas experiências torna-se libertador, promovendo consciência, transformação e possibilidade de mudança social.

Quando se observam os aspectos sociais no meio escolar, relacionados aos marcadores de gênero, raça, classe social e deficiência, bem como às suas construções dentro das complexidades das histórias de vida e culturais, compreende-se que ocorre uma modificação na concepção de identidade. Essa identidade deixa de estar rigidamente vinculada a uma configuração social marcada por padrões, definições e expectativas previamente estabelecidas, passando a assumir formas mais flexíveis e situadas fora desses modelos tradicionais, muitas vezes sustentados por juízo preconcebido. É relevante compreender que a identidade não deve ser vista apenas como algo determinado pelas normas sociais, mas como uma construção livre, baseada em diferentes experiências, contextos e formas de expressão que nem sempre seguem os modelos tradicionais.

Conclui-se que a análise interseccional não deve ser entendida apenas como um referencial interpretativo, mas como um elemento essencial para problematizar as desigualdades estruturais que afetam as famílias no ambiente educacional. Após essa problematização, torna-se possível implementar estratégias pedagógicas inclusivas e políticas institucionais que promovam maior equidade, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade e garantindo condições reais de participação e aprendizagem para todos os estudantes. A persistência de práticas e políticas pautadas em perspectivas homogêneas evidencia a necessidade de reconhecer como dimensões identitárias, econômicos e culturais se articulam na produção de exclusões e barreiras ao acesso, à

participação e à permanência escolar. Nesse panorama, a formulação de políticas públicas e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas exigem um compromisso efetivo com a escuta, o acolhimento e a participação ativa das famílias nos processos decisórios. Assim, mais do que promover a inclusão formal, torna-se imprescindível construir estratégias capazes de enfrentar desigualdades historicamente produzidas, fortalecendo a justiça social e a equidade como princípios fundamentais para uma educação verdadeiramente democrática e transformadora.

Diagrama conceitual: interseccionalidade, inclusão e pedagogia libertadora.



Fonte: elaboração da autora (2026).

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Dolores F. **Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas: uma tessitura de afetos, autoria e inclusão**. 2012.

Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

ALVES, Maria Dolores F. **Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas: autoconhecimento e motivação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO (BID). **O que é interseccionalidade e por que importa saber seu significado**. Blog IADB, 2022. Disponível em: <https://blogs.iadb.org>. Acesso em: 22 jul. 2026.

BORGES, L.; CIA, F. **Colaboração das famílias no contexto da inclusão: concepção dos professores após programa de intervenção**. Trilhas Pedagógicas, Pirassununga, v. 10, n. 12, p. 325-341, 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 1 maio 2026.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CAMPBELL, Fiona K. **Contours of ableism: the production of disability and abledness**. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2018.

FONSECA, Tânia Maria Galli. **Subjetividade, escola e produção de singularidades**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahi G. de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Pedro Henrique (org.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social.** Curitiba: CRV, 2020. p. 17-35.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: SummusL, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000, 2011.

MORIN, Edgar. A comunicação pelo meio (teoria complexa da comunicação). **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 10, n. 20, p. 7-12, 2003. Disponível em: DOI: 10.15448/1980-3729.2003.20.3197. Acesso em: 13 jun. 2026.

ORNELAS, José H.; VARGAS-MONIZ, Maria; DUARTE, Teresa. **Community Psychology and Social Change:** A Story from the field of Mental Health in Portugal. Global Journal of Community

Psychology Practice, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: <https://www.gjcpp.org/en/article.php?article=7&issue=1>. Acesso em: 11 jun. 2026.

TAYLOR, Alison. **The discourse of pathology: reproducing the able mind through bodies of colo**r. Hypatia: A Journal of Feminist Philosophy, [S. l.], v. 30, n. 1, p. 181-198, 2015.

TORRE, Saturnino de la. **Instituições educacionais criativas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2025.

VASCONCELOS, Angelina Nunes; OLIVEIRA, Adélia Augusto Souto; MIURA, Paula Orchiucci. **Equidade e interseccionalidade na psicologia e na educação**. Maceió: EDUFAL, 2024.

WOLBRING, Gregor. **The politics of ableism. Development, Washington**, v. 51, n. 2, p. 252-258, 2008.

Parte IV

Cultura, gênero e territórios de resistência

RACIONALIDADES EM UMA NARRATIVA CINEMATOGRÁFICA E AS TENSÕES ENTRE GÊNERO, CLASSE E RAÇA

Alícia de Araújo Silva[2]
Karina da Silva Figueiredo[3]

> A maioria de nós vai ao cinema para adentrar um mundo diferente daquele que conhecemos e no qual nos sentimos mais confortáveis. E, mesmo que grande parte das pessoas diga que vai ao cinema para se divertir, verdade seja dita: muitos de nós, e me incluo aí, vamos ao cinema para aprender coisas. Muitas vezes o que aprendemos transforma nossa vida de algum modo. (hooks, 2023, p. 19).

RESUMO

O presente estudo analisa as racionalidades que sustentam as hierarquias de gênero, raça e classe presentes na narrativa cinematográfica do filme *Que Horas Ela Volta?* (2015), dirigido por Anna Muylaert. Partindo da compreensão de que o cinema constitui um artefato cultural produtor de discursos e significados, o trabalho fundamenta-se na perspectiva foucaultiana sobre racionalidades, regimes de verdade e relações de poder, articulando à abordagem interseccional proposta por Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) e às contribuições de Sueli Carneiro (2011), Cida Bento (2022), bell hooks (2017, 2020, 2023), Angela Davis (2016) e Lélia Gonzalez (2020). A análise organiza-se em eixos temáticos que evidenciam como a distribuição dos espaços, as práticas cotidianas, as relações de cuidado e os processos de subjetivação produzem e naturalizam

[2] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e professora da rede estadual de ensino de Alagoas.
[3] Mestranda no mesmo programa e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

desigualdades sociais. A personagem Jéssica ocupa papel central ao questionar normas historicamente estabelecidas, tornando visíveis os mecanismos que regulam as fronteiras entre patrões e empregados e desestabilizando dispositivos de ordenamento incorporados por diferentes sujeitos. O estudo evidencia que gênero, raça e classe operam de forma interdependente na produção das desigualdades e demonstra que o filme não apenas representa essas relações, mas constitui um espaço de produção de conhecimento e de tensionamento das estruturas sociais. Conclui-se que a narrativa cinematográfica possui relevante potencial pedagógico ao favorecer reflexões críticas sobre as formas pelas quais discursos e práticas sociais produzem, legitimam e transformam relações de poder.
Palavras-chave: Cinema; Racionalidades; Interseccionalidade; Gênero, raça e classe.

INTRODUÇÃO

Com o avanço e o acesso às tecnologias, as pessoas modificaram a forma de consumir produções audiovisuais. O que antes demandava um planejamento maior - dedicar os finais de semana para ir a uma locadora de filmes ou ao cinema - vem sendo substituído por plataformas de streaming. Essa facilidade de acesso coloca as produções audiovisuais como parte da rotina de muitos brasileiros(as). Ao assistir a uma obra cinematográfica, o(a) espectador(a) imerge em distintas experiências, sejam elas fictícias ou realistas, contemporâneas ou de outras épocas. As narrativas construídas podem desencadear uma série de percepções e reflexões.

As narrativas cinematográficas exercem influência significativa sobre a compreensão que os sujeitos constroem acerca do mundo e das relações sociais, independentemente de haver, por parte dos espectadores, consciência sobre esse processo. As produções cinematográficas constituem ambientes de representação de diferentes culturas, sociedades, experiências e modos de vida, contribuindo para a construção e a circulação de

conhecimentos e significados. Esse processo pode assumir diferentes sentidos, uma vez que um filme pode tanto problematizar quanto reforçar estereótipos, preconceitos e relações de poder. Ao selecionar acontecimentos, construir personagens, organizar experiências e atribuir sentidos às situações representadas, as obras cinematográficas participam da circulação de discursos e da produção de significados, contribuindo para a elaboração de modos de interpretar o mundo, os sujeitos e as relações sociais.

O papel educativo das produções cinematográficas pode assumir diferentes configurações, uma vez que as obras audiovisuais participam da construção e da circulação de representações sobre os sujeitos e as relações sociais. As discussões acerca da representação de gênero, raça, classe e outros marcadores sociais presentes em produções cinematográficas evidenciam como o cinema pode contribuir tanto para a reprodução quanto para a problematização de concepções socialmente construídas. Nesse sentido, as escolhas realizadas na composição de sujeitos ficcionais, narrativas e conflitos podem originar diferentes formas de compreender as relações sociais, atribuindo visibilidade a determinadas experiências e perspectivas.

É nessa dimensão que o cinema pode ser compreendido também em sua potência educativa, considerando sua capacidade de provocar questionamentos, tensionar concepções naturalizadas e possibilitar reflexões sobre a realidade social. Nesta perspectiva, Este capítulo surge a partir das discussões nas aulas da disciplina Epistemologias, subjetividades, Inclusão e Diferenças/ Diversidades, do curso de Mestrado em Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE-UFAL), que contribuiu significativamente para pensarmos como essas categorias estão organizadas e os seus impactos.

Como narrativa cinematográfica escolhemos o filme *Que horas ela volta?* que além de ter feito parte da discussão da disciplina, foi escolhido por provocar o espectador, convidando-o a refletir sobre

as organizações de gênero, raça e classe no contexto brasileiro. Para isso, foi proposta uma discussão sobre racionalidades na perspectiva foucaultiana como base para compreender como estes mecanismos de poder são produzidos e sustentados, damos continuidade a partir das lentes analíticas da interseccionalidade com Collins e Bilge e fundamentamos as discussões de raça e gênero a partir de Sueli Carneiro, Cida Bento, Angela Davis e bell hooks.

A narrativa do audiovisual escolhida constitui um potente campo analítico para compreendermos as racionalidades que sustentam as hierarquias sociais, uma vez que permite observar como determinadas verdades sobre gênero, raça e classe são continuamente (re)produzidas nas relações ordinárias e incorporadas pelos próprios sujeitos. Nos questionamos sobre de que modo *Que Horas Ela Volta?* evidência racionalidades que sustentam as estratificações de gênero, raça e classe; com o objetivo de refletir sobre maneiras que a trama coloca em questão normas sociais, possibilitando a construção de um repertório de análise social para os espectadores.

A discussão que fomentamos à frente fundamenta-se, inicialmente, na perspectiva foucaultiana, a fim de discutir como a trama articula regimes de verdade que produzem e sustentam determinadas formas de compreender os sujeitos e as relações sociais.

RACIONALIDADES E A PRODUÇÃO DAS HIERARQUIAS SOCIAIS NO FILME *QUE HORAS ELA VOLTA?*

Para operacionalizar essa reflexão, é necessário, em primeiro lugar, situar o leitor sobre a importância das narrativas cinematográficas no campo das produções discursivas. Em de 2023, a editora Elefante publicou a primeira tradução do livro *Cinema vivido: raça, classe e sexo nas telas* de bell hooks. As primeiras palavras de hooks na introdução são: "O cinema produz magia. Modifica as coisas. Pega a realidade e a transforma em algo diferente bem diante dos nossos olhos" (hooks, 2023, p. 19). No

livro, a autora traz diversos filmes e produz ensaios críticos sobre suas histórias, seus significados e como representações de raça, classe e gênero aparecem no cinema, refletindo sobre o peso dessas representações nas telas, como isso molda obras cinematográficas e narrativas, e ainda sobre a responsabilidade estéticas dessas obras cinematográficas.

No livro, há um destaque para o papel educativo das produções de cinema. Ainda na introdução a autora afirma que "gostemos ou não, o cinema tem um papel pedagógico na vida de muitas pessoas. Mesmo que um cineasta não tenha a intenção de ensinar algo ao público, não significa que não haja ali uma lição a ser aprendida" (hooks, 2023, p. 20). Os filmes funcionam como ponto de partida para discussões e reflexões sobre assuntos considerados socialmente como "polêmicos", mas também para desvelar aqueles que são tão "naturais" que não são percebidos facilmente sem o foco de uma câmera.

O papel das obras cinematográficas não se restringe apenas aos temas que ela tangencia, muito menos a mero entretenimento, mas sim a um papel político e social. "Muitos artistas temem que refletir politicamente sobre sua obra interfira em uma visão 'pura', quando na verdade a própria noção de pureza visual é uma distorção. Em geral, temos uma noção muito estreita do que significa ser político" (hooks, 2023, p.19). Ao compreender as narrativas cinematográficas como uma prática de produção de conhecimento e de elaboração da experiência, hooks nos faz pensar as narrativas para além da dimensão representacional, enfatizando seu potencial para construir modos de compreender o mundo e de questionar relações de dominação.

Nessa perspectiva, a narrativa organiza sentidos, posiciona sujeitos e evidencia experiências sociais; ao dialogarmos essa dimensão com o pensamento de Michel Foucault surgem outras possibilidades de análise: os discursos como práticas que produzem sujeitos e regimes de verdade, compreendendo o cinema como um campo discursivo no qual circulam racionalidades que

regulamentam as relações sociais e definem o que pode ser visto, dito e legitimado.

Em *A arqueologia do saber*, Foucault (2008, p. 28) problematiza a ideia de que os discursos sejam produções individuais, destacando sua relação com uma rede de enunciados que os antecede e lhes confere condições de existência,

> todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um "jamais-dito", um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro.

Nesse trecho, Foucault chama nossa atenção para além do discurso manifesto, nos convida a ver os enunciados constituídos e as regras que organizam sua existência, que precisam ser percebidas e descritas. Não se trata de buscar uma verdade oculta, sua proposta consiste em analisar as condições de possibilidade dos discursos, isto é, as regras e regularidades que tornam possíveis determinados enunciados e delimitam aquilo que pode ser dito em um dado momento histórico.

Foucault nomeia esse método analítico como arqueologia do saber, pois para compreendermos como determinado discurso se tornou possível e passou a funcionar, o que temos a tratar, "em sua neutralidade inicial, é uma população de acontecimentos no espaço do discurso em geral" (2008, p.30) isto é, olhar os enunciados como acontecimentos históricos, sem julgamentos prévios e dentro das suas singularidades, que geram efeitos na sua realidade.

Em *Microfísica do Poder*, Foucault (1979) discute como o que determinada sociedade reconhece como verdadeiro ou natural é produzido historicamente por meio de múltiplas coerções, que dão legitimidade a determinados discursos e acarretam efeitos regulamentados de poder. Nessa perspectiva, cada sociedade possui seu regime de verdade: "os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns dos outros [...]" (Foucault, 1979,

p.12), isto é, os mecanismos pelos quais a verdade se institui e é legitimada socialmente, determinando o que pode ser dito, quem pode dizê-lo e o poder regulamentado a partir desses discursos.

Para compreendermos a racionalidade em Foucault, recorremos a explicação de Judith Revel (2005), que contextualiza que a existência da razão só é possível porque existe a não-razão, para Foucault essas lógicas se manifestam quando "a razão busca apoderar-se da não-razão para lhe arrancar sua verdade, isto é, para desdobrar o que ela parece, entretanto, excluir, as malhas de seu poder sob a tripla forma de discursos de saber, de instituições e de práticas." (Revel, 2005, p.72). Isso significa que as racionalidades organizam modos de pensar e de agir, orientando práticas, regulando condutas e tornando possíveis determinadas formas de governo dos indivíduos e das populações.

Compreender os discursos como acontecimentos históricos implica voltar a atenção para os diferentes artefatos culturais nos quais eles circulam e suscitam efeitos de verdade. As narrativas cinematográficas constituem um desses lugares privilegiados, pois organizam enunciados, posicionam sujeitos e tornam visíveis formas específicas de compreender e ordenar o mundo social. Nessa perspectiva, o filme *Que Horas Ela Volta?* é tomado neste estudo como um campo discursivo que possibilita analisar as lógicas de funcionamento que sustentam as relações entre gênero, classe e raça.

Para ilustrar essas dinâmicas, toma-se como campo empírico a narrativa audiovisual dirigida por Anna Muylaert, lançada em 2015, *Que Horas Ela Volta?* emerge em um contexto marcado por intensas transformações nas relações de classe no Brasil, como a ampliação do acesso ao ensino superior por meio das políticas de ação afirmativa e a formalização do trabalho doméstico, produziram deslocamentos nas formas colonialistas de organização das desigualdades sociais. Essas mudanças tensionaram espaços historicamente marcados pela dominação dos/as patrões/as em relação aos/as empregados/as, desnaturalizando essas relações.

Na obra, os mecanismos pelos quais as desigualdades sociais são originadas, legitimadas e sustentadas no contexto social brasileiro aparecem como pano de fundo. A trama apresenta a rotina de Val, mulher negra, nordestina, que se mudou para São Paulo em busca de melhores condições de vida, para isso precisou deixar sua filha ainda criança (Jéssica) aos cuidados da tia. Val trabalha como empregada doméstica e reside na casa da família empregadora, branca e abastada. Jéssica, agora adulta, vai para São Paulo para prestar o vestibular de arquitetura; com sua chegada, as normas invisíveis que organizam a convivência nesta casa são desestabilizadas.

Partindo dessa perspectiva, o olhar analítico para o filme não obedece uma ordem cronológica dos acontecimentos, foram definidos eixos temáticos e as recorrências das cenas dentro desses eixos, com o objetivo de compreender como os diálogos, a organização dos setores da casa e as relações estabelecidas entre os/as personagens fazem operar racionalidades que suscitam e legitimam hierarquias de classe descrevendo as práticas e os mecanismos pelos quais essas diferenças são naturalizadas, problematizadas ou deslocadas ao longo da narrativa.

A DISTRIBUIÇÃO DOS ESPAÇOS E A PRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES

Ao longo da narrativa de *Que horas ela volta?*, o espectador conhece a residência da família a partir das atividades de Val durante sua jornada de trabalho. Cada tarefa doméstica conduz a protagonista a um ambiente específico da casa: a cozinha, a lavanderia, a área de serviço, o quarto dos patrões e, ao final do dia, seu próprio dormitório. Enquanto os espaços ocupados pela família são amplos, iluminados e destinados ao descanso e à convivência, aqueles destinados aos/às funcionários/as são reduzidos, pouco ventilados, marcados pelo ruído constante dos equipamentos da casa e pela proximidade com ambientes de serviço.

Para Foucault, a arquitetura funciona como um dispositivo que distribui posições sociais, estabelece barreiras e produz efeitos de normalização. Não há necessidade de regras explicitamente anunciadas para impedir que Val ocupe determinados ambientes; a própria organização espacial opera como um regime que legitima aquilo que parece ser o "lugar" de cada figura, agindo como uma tecnologia cotidiana de organização dos corpos, na qual cada sujeito aprende quais zonas da residência pode ocupar, por quanto tempo e sob quais condições.

Essa lógica se manifesta de forma ainda mais evidente com a chegada de Jéssica. Diferentemente da mãe, ela não reconhece essas barreiras como naturais, ao ocupar o quarto de hóspedes, sentar-se à mesa ou entrar na piscina, sua conduta rompe uma norma espacial que organiza silenciosamente as relações entre empregadores e empregados. O desconforto provocado por essas ações decorre da ruptura de uma racionalidade historicamente construída que torna evidente a separação entre aqueles que servem e aqueles que são servidos.

Uma cena bastante elucidativa é quando Jéssica tem seu café servido pela senhora da casa, pois Val acordou atrasada e chega nesse contexto: Bárbara (patroa) de pé e Jéssica à mesa, com sua chegada a dona da casa se retira e comenta: "sua filha adorou a geleia". Val repreende Jéssica imediatamente: "*onde já se viu? Filha de empregada sentar na mesa dos patrões?*" e Jéssica responde: "*mesa dos patrões! E cadê a outra mesa que eu num tô vendo? É pra eu comer em pé, é*?". Quando Bárbara diz apenas que Jéssica adorou a geleia, o não dito está comunicando o descumprimento de uma norma e convocando Val a restabelecê-la. A mesa deixa de ser um objeto e passa a ser um dispositivo de poder, quem pode estar sentado à mesa no horário do café? A distinção entre "mesa dos patrões" e "mesa dos empregados" é simbólica, parte de uma lógica de funcionamento que a faz parecer óbvia e normal.

O filme provoca o espectador a perceber que as hierarquias sociais são construídas por práticas ordinárias, pela distribuição dos espaços, pelos modos de circulação e pelas condutas esperadas

de cada sujeito. É justamente na aparente banalidade dessas práticas que está sua eficácia, pois transformam relações históricas de dominação em formas aparentemente naturais de convivência.

Outra cena que deixa claro a divisão dos setores da casa como prática de poder é quando, após muitos atritos, Bárbara diz para Val: "*enquanto ela tiver aqui, deixe ela da porta da cozinha pra lá!*" O "lá" surge como uma barreira discursiva, corresponde a matriz de compreensão que distingue "lugar de patrão" e "lugar de empregado" exigindo o restabelecimento da norma, o fato de Val não se opor significa que ela incorporou e reproduz esse modo de pensar, Bárbara abandona a gentileza polida e exige explicitamente que Val coloque em prática as normas invisíveis da casa.

Jéssica representa uma figura fundamental para a construção da narrativa, os questionamentos que ela faz além de desestabilizar as normas implícitas naquelas relações de poder, também provocam o espectador a repensar a construção dessas áreas na obra cinematográfica e na realidade. O filme retrata fielmente a posição de servidão vivida por Val, mas isso não faz dele um reprodutor dessas racionalidades, a narrativa tensiona e subverte as normas.

CONTESTAÇÃO DAS HIERARQUIAS HISTORICAMENTE ESTABELECIDAS

Se a distribuição dos espaços revela a operação silenciosa das hierarquias, a chegada de Jéssica introduz um elemento de ruptura nessa ordem, trouxemos alguns fragmentos de cenas que ilustram essas rupturas: quando Val anuncia a chegada da filha para prestar vestibular, Bárbara pede que seja providenciado o melhor colchão, Jéssica, por sua vez, fica no quarto de hóspedes; Jéssica é jogada na piscina e se diverte com Fabinho e o amigo, Bárbara liga para assistência e manda esvaziar a piscina, justificando que encontrou um rato; Val e a outra funcionária da casa esperam que Jéssica ajude no trabalho doméstico, mas ela passa o dia no quarto estudando. Esses antagonismos surgem com a quebra das

expectativas da família em relação à posição social que deveria ser ocupada pela filha da empregada doméstica.

Podemos vislumbrar isso a partir do diálogo entre Val e Jéssica, logo após ter sido jogada na piscina. Jéssica: "*num sei onde é que tu aprendeu essas coisas de 'pode isso', 'num pode aquilo'*"; Val: "*isso aí ninguém precisa explicar não, a pessoa já nasce sabendo!*". Jéssica contesta as ordenações sociais e rompe com as normas por não ceder aos regimes de verdade que lhe é imposto. Enquanto isso a fala de Val exemplifica o já-dito, explicado por Foucault, ninguém precisou explicar formalmente a Val porque Jéssica não pode entrar na piscina, pois essa norma circula nas práticas, nas condutas. Quando ela diz "a pessoa já nasce sabendo" resume perfeitamente o efeito das racionalidades, são profundamente incorporadas e passam a ser vistas como naturais, como se todos/as já nascessem cientes delas.

Nessa perspectiva, o filme permite refletir que as assimetrias sociais se sustentam pela incorporação de dispositivos de ordenamento que orientam os sujeitos a reconhecer os lugares que podem ocupar e as condutas que devem assumir. É justamente quando Jéssica deixa de responder a essas expectativas, que tais lógicas de funcionamento deixam de operar como verdade e passam a aparecer como construções históricas, passíveis de questionamento e de transformação.

QUE HORAS ELA VOLTA?

O título do filme unifica a fala de duas crianças que cresceram à espera da mãe, por razões e condições sociais distintas, a maternidade de Bárbara é parcialmente delegada à empregada doméstica, enquanto a maternidade de Val é delegada a outros membros de sua família. Em ambos os casos, o afeto é transferido, mas por matrizes de compreensão distintas. No primeiro, trata-se de uma possibilidade produzida pelos privilégios de classe; no segundo, de uma necessidade imposta pelas condições materiais de existência.

Essa organização do cuidado evidencia permanências de uma racionalidade constituída durante a escravidão, na qual mulheres negras eram responsáveis pelo assistência e pela criação dos filhos das famílias senhoriais, enquanto suas próprias experiências de maternidade eram sistematicamente atravessadas pela separação e pela exploração. Embora o filme trate de um contexto histórico distinto, essas relações revelam continuidades na forma como o trabalho de zelo de mulheres negras permanece socialmente apropriado e desigualmente distribuído.

Ao evidenciar que Val exerce cotidianamente a maternidade por Bárbara enquanto sua própria maternidade é atravessada pela distância, o filme tensiona uma lógica de pensamento que naturaliza a disponibilidade permanente das mulheres pobres para cuidar dos filhos de outras famílias, em função de abrir mão da convivência com seus próprios filhos.

Uma cena interessante para análise é quando Jéssica sai da casa dos patrões de Val, após saber que Bárbara quer que ela fique fora de vista, quando Val vai visitá-la elas discutem sobre sofrer essa ausência. Jéssica: "*tu num sabe o tanto que eu sofri por tua conta, Val*"; Val: "*tu é que num sabe o tanto que eu sofri por tua causa!*"; Jéssica: "*é, sofreu porque quis, né não? Aparecia lá cheia de presente na mão, me dizendo isso, me dizendo aquilo. Depois me deixava feito idiota lá, perguntando 'ah que horas que mainha volta?', 'que horas que ela volta?' [...] Tu num voltasse, porquê?*"; Val: "*tu num sabe minha agonia, quanto mais eu num voltava, mais eu queria voltar, mas passava o tempo, aí mermo é que eu num voltava.*". Esse diálogo contém uma dualidade unida pelo sofrimento, Jéssica justifica o sofrimento de filha abandonada, enquanto Val justifica o sofrimento da mãe obrigada a partir, o próprio filme não culpa nenhuma delas por se ressentir, as narrativas conduzem os espectadores às condições sociais que originaram essa separação. A última fala de Val, nos faz refletir que não é apenas a distância que está em jogo, o retorno se torna cada vez mais difícil à medida que os vínculos do trabalho, a dependência econômica e a culpa materna se solidificam.

Nessa cena o espectador toma consciência de que Jéssica tem um filho e que ela também precisou deixá-lo aos cuidados de outros famíliares para conseguir cursar arquitetura em São Paulo, apesar do ciclo se repetir, são por razões diferentes, Jéssica busca melhores condições de vida a partir do ensino superior, mas ainda não tem condições materiais para trazer o filho. Val compreende o peso dessa ausência e a importância dos estudos de Jéssica, pede demissão do trabalho e enquanto monta um jogo de xícaras com cores alternadas (preto no branco) ela diz: "*é diferente que nem tu… Vá buscar teu fi! Eu pago a passagem, de avião!*", Jéssica: "*é sério mermo?... tu vai cuidar dele, mãe?*". Quando Val diz que Jéssica é diferente, ela reconhece que Jéssica resiste às lógicas normativas; ao pedir demissão, Val, rompe uma racionalidade que orientou sua vida, sacrificar a maternidade para garantir o sustento, ela recusa que essa lógica também seja reproduzida por Jéssica, é nesse momento que Jéssica a chama de mãe pela primeira vez, demonstrando que até as relações mais subjetivas são atravessadas por lógicas de funcionamento e suas rupturas modificam as formas de nos relacionarmos.

O filme não sugere a superação das relações de poder, elucida formas de resistência e de transformação social. Nesse sentido, a reorganização do cuidado e o reconhecimento mútuo entre mãe e filha constituem formas de questionar regimes de verdades historicamente naturalizados, abrindo espaço para outras formas de existência e de relação.

Na próxima seção discutiremos que para compreender a complexidade das relações de poder retratadas, é preciso ir além de uma análise isolada de marcadores sociais da diferença, é necessário refletir sobre o modo como a interação de múltiplas categorias de classificação gera formas específicas de opressão.

GÊNERO, RAÇA E CLASSE SOB O OLHAR ANALÍTICO DA INTERSECCIONALIDADE

O título da obra explicita uma diferença entre os dois personagens jovens da trama. A pergunta "*que horas ela volta?*" Para Fabinho, significa no fim do dia, para Jéssica, significa em meses, ou anos, ou um tempo não estipulado. Posteriormente, quando Jéssica decide viajar para São Paulo, Val afirma que não vê a filha há dez anos, e que não fala com ela há três. É observando essa e outras realidades que Sueli Carneiro (2011, p. 57) afirma: "Pobreza tem cor no Brasil. E existem dois Brasis".

Se faz necessário neste momento entender essas relações a partir da interseccionalidade. Na sociedade contemporânea há diversos marcadores sociais que impactam positiva ou negativamente a vida das pessoas que são "marcadas" por eles. Raça; Classe; Gênero; Sexualidade; Deficiência; Peso… são alguns dos vetores de desigualdades sociais que modificam as vivências de todas as pessoas, e a definição de **como** esses indicadores de posicionamento social impactam os indivíduos na sociedade se dá por meio de relações de poder.

> (...) em determinada sociedade, em determinado período, as relações de poder que envolvem raça, classe e gênero, por exemplo, não se manifestam como entidades distintas e mutuamente excludentes. De fato, essas categorias se sobrepõem e funcionam de maneira unificada. Além disso, apesar de geralmente invisíveis, essas relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio social (Collins; Bilge, 2021, p. 16)

Isto é, estes marcadores não operam isoladamente, mas mutuamente se moldam e se entrecruzam produzindo formas específicas de opressão e privilégio. Para as autoras, a interseccionalidade é uma ferramenta analítica fundamental para compreendermos a complexidade das desigualdades sociais. No livro Interseccionalidade da coleção Feminismo Plurais, Carla Akotirene (2019, p. 30) afirma que "Interseccionalidade revela o que classe pode dizer de raça, da mesma forma que raça informa sobre classe. "Raça

é a maneira como a classe é vivida", conforme ensina Angela Davis". Não há como pensar um recorte social desconsiderando outro, de forma que estão todos sobrepostos e interligados.

No filme podemos observar que Bárbara é uma mulher, branca, rica, magra, empresária, heterossexual… A "patroa" possui um conjunto de eixos de diferenciação que lhe confere uma posição privilegiada: acessa lugares, vive experiências específicas, lhe proporciona uma subjetividade "universal", dominante. Analisando a experiência de Bárbara através da interseccionalidade, podemos perceber que, nessas relações de poder, ela ocupa o topo da hierarquia, posição que lhe concede proteção e domínio sobre quem está abaixo. Lhe dando a condição de determinar as práticas e as relações sociais: se inserindo, inserindo outros e também removendo as possibilidades de vivências de outros. Ela não é apenas branca ou rica ou empresária. Ela é um conjunto desses marcadores, e isso a dá poder.

Quando Jéssica é ousada, pedindo o quarto de hóspedes, o livro emprestado, sendo **servida** por Bárbara no café da manhã, ela questiona a força dessas categorias sociais que nunca foram questionados anteriormente naquele ambiente. Ela não aceita o lugar que essas relações de poder querem impor sobre ela, e a todo momento ela é vista como invasora do lugar, tanto que é "indiretamente" expulsa da casa por Bárbara.

No livro O Pacto da Branquitude, Cida Bento (2022, p. 75) afirma que "os negros são vistos como invasores do que os brancos consideram seu espaço privativo, seu território. Os negros estão fora de lugar quando ocupam espaços considerados de prestígio, poder e mando". É importante destacar que "o pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o 'diferente' ameaçasse o 'normal', o 'universal'" (Bento, 2022, p. 18). Esse pacto movimenta diversas relações de poder para sua execução, principalmente no controle do tipo de vida que terão os privilegiados e prejudicados por ele. Em suas obras, Foucault explica que o poder moderno desloca seu foco da morte para a administração da vida, para o controle. O biopoder opera por meio

da gestão das populações, investindo na produção, na proteção e na regulação da vida, sobre isso, Carneiro (2011, p. 134) faz uma análise atravessada pela raça ao afirmar que:

> Michel Foucault demonstrou que o direito de "fazer é viver e deixar morrer" é uma das dimensões do poder de soberania dos Estados modernos e que esse direito de vida e de morte "só se exerce de uma forma desequilibrada e sempre do lado da morte". É esse poder que permite à sociedade livrar-se de seus seres indesejáveis. Essa estratégia Michel Foucault nomeou de biopoder, que permite ao Estado decidir quem deve morrer e quem deve viver. E o racismo seria, de acordo com Foucault, um elemento essencial para fazer essa escolha. É essa política de extermínio que cada vez mais se instala no Brasil, pelo Estado, com a conivência de grande parte da sociedade.

Ao dialogar com Foucault, Sueli Carneiro (2011) analisa como o racismo opera como dispositivo. Ela mostra que determinados corpos, incluindo o de mulheres negras, pobres e periféricas; ocupam posições historicamente marcadas pela precarização das condições de existência. Os impactos do pacto da branquitude mostram suas forças nesses momentos, em que são delimitadas as possibilidades de vida de quem mora na periferia, de quem tem o direito de acessar determinados lugares, de quem pode viver determinada vida. Embora o filme não retrate diretamente a violência policial, a lógica que sustenta essa letalidade é a mesma que organiza os locais da casa de Bárbara.

A lógica interseccional que gere a matriz da narrativa *Que horas ela volta?* não permitiria que Jéssica ocupasse os ambientes que ela fez questão de ocupar. De forma diretiva, a personagem cometia pequenos "erros" que para todos ao seu redor eram impensáveis, como comer do sorvete e da geleia; sentar à mesa com a família empregadora; não ajudar a mãe nas tarefas; ficar na piscina ou estudar para arquitetura.

Em uma cena específica, Val conversa com Fabinho e afirma, em tom pejorativo, que sua filha é "*segura demais de si*". É um risco para ela, saber o que quer e ir atrás. Em algum momento de sua vida, Val deve ter aprendido, e não entende como sua filha também não

aprendeu o mesmo que ela. Isso surge claramente na cena em que Jéssica pede um pouco do sorvete de Fabinho, dizendo que haviam oferecido e permitido que ela pegasse, e Val repreende a jovem dizendo que "*quando eles oferecem alguma coisa que é deles é por educação. É porque eles tem certeza que a gente vai dizer 'não!'*". Há um jogo de imagens presente nessa racionalidade, assim como na expulsão de Jéssica da casa: a senhora da casa finge aceitar, e até mesmo querer a presença de Jéssica na casa, para mostrar sua benevolência a pessoas que precisam dela, mas também não pode aceitar que essa pessoa ocupe um lugar que não é dela de direito. É o que Cida Bento pontua sobre o pacto narcísico da branquitude, no qual essas figuras preocupam-se com suas imagens, mas também com suas posições, que não podem ser ameaçadas, ou roubadas.

Quando a "ameaça" se aproxima dos lugares de poder, alguns movimentos são reconhecíveis, como a invalidação do sentimento de frustração ou a invalidação do esforço. Sobre o primeiro, ao falar sobre os desafios enfrentados por mulheres negras e a hostilidade resultante, hooks (2017, p. 138) afirma que "em vez de explorar as razões pelas quais essas hostilidade existe ou de lhe atribuir alguma legitimidade como reação adequada à dominação e à exploração, elas veem a mulher negra como teimosa, problemática, irracional e 'louca'." É muito comum que mulheres, principalmente negras, que são "seguras demais de si", sejam vistas em determinados contextos sociais como teimosas ou problemáticas e, quando se impõem, são tomadas por loucas. Os olhares que Val direcionava para sua filha eram olhares que refletiam essas lógicas de pensamento.

Sobre o segundo tipo de movimento, de invalidação do esforço, podemos destacar a cena do filme em que Jéssica conta para seus anfitriões que quer estudar arquitetura da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU) da Universidade de São Paulo (USP). O sentimento de incredulidade de todos a mesa é visível, e também falado. Fabinho afirma que "*a FAU é uma das faculdades mais difíceis de entrar*", e Bárbara complementa com "*Ai, tadinha!*". Essa cena já demonstra o que é esperado de uma menina jovem,

negra, estudante de escola pública e nordestina, mas o arco se complementa quando Jéssica alcança uma pontuação superior à de Fabinho no vestibular e garante sua chance na segunda etapa, enquanto o filho da patroa não obteve nota suficiente. Na cena, enquanto Val comemora a nota da filha, Bárbara começa a invalidar a conquista da jovem, dizendo que ainda há a segunda fase, que o mais difícil ainda virá. Jéssica deixou de ser apenas uma jovem nordestina com o sonho da universidade e passou a ser uma ameaça, tomando o lugar de Fabinho, e por isso precisa ser deslegitimada, ser lembrada que seu esforço não é suficiente.

Algo a ser pontuado ainda sobre o lugar que Jéssica "deveria" ocupar faz referência a seu gênero. Como uma mulher periférica, pobre, é esperado que servisse.

> As mulheres negras brasileiras compõem, em grande parte, o contigente de trabalhadores em postos de trabalho considerados pelos especialistas os mais vulneráveis do mercado, ou seja, os trabalhadores sem carteira assinada, os autônomos, os trabalhadores familiares e os empregados domésticos (Carneiro, 2011, p. 129).

Val ocupa esse lugar, ela faz parte dos brasileiros que ocupam esses postos de trabalho que a autora se refere. Mais do que isso, ela não sabe não ocupar esse lugar. Val mora na casa de sua patroa, cuida de seu patrão, é babá, é cuidadora, cozinheira, faxineira… "quase da família". Esse lugar é um lugar herdado. O lugar da Mãe Preta. "A branca, a chamada legítima esposa, é justamente a outra, que, por impossível que pareça, só serve para parir os filhos do senhor. Não exerce a função materna. Esta é efetuada pela negra. Por isso, a 'mãe preta' é a mãe" (Gonzalez, 2020, p. 88). É possível ver em diversos momentos Val sendo a mãe de Fabinho, enquanto não conhece a própria filha. Esse é um papel, de gênero e de raça, imputados a Val, tão internalizados que ela pouco ou nada os questiona no decorrer da trama.

> A expressão "matriarcado da miséria" foi cunhada pelo poeta negro nordestino Arnaldo Xavier para mostrar como as mulheres negras

> brasileiras tiveram sua experiência histórica marcada pela exclusão, pela discriminação e pela rejeição social, e revelar, a despeito dessas condições, o seu papel de resistência e liderança em suas comunidades miseráveis em todo o país (Carneiro, 2011, p. 130).

Apesar da conformidade de Val com a sua realidade, a presença de sua filha a tira de um posto de indiferença. Em dois momentos podemos perceber vislumbres do matriarcado da miséria, apesar da conformidade de Val com as posições que lhe são socialmente atribuídas, a presença de Jéssica provoca deslocamentos em sua maneira de perceber e ocupar aquele espaço. A cena da piscina constitui um desses momentos de ruptura. Depois que Bárbara determina a troca da água da piscina sob a justificativa de ter encontrado um rato, Val entra na água e, ao telefone com a filha, compartilha emocionada a experiência de finalmente ter realizado algo que, até então, reconhecia como proibido, entrar na piscina representa, simultaneamente, a transgressão de uma fronteira social e o reconhecimento da possibilidade de ocupar aquele lugar.

A comemoração pela aprovação de Jéssica no vestibular potencializa esse deslocamento, uma vez que a conquista da filha também parece suscitar em Val a possibilidade de questionar os limites que havia reconhecido como óbvios ao longo da sua vida. A resistência de Val, nesse sentido, contraria uma tradição que, como assinala Davis (2016), restringiu sistematicamente as mulheres ao ambiente privado.

> Uma consequência ideológica do capitalismo industrial foi o desenvolvimento de uma ideia mais rigorosa de inferioridade feminina. De fato, parecia que quanto mais as tarefas domésticas das mulheres eram reduzidas, devido ao impacto da industrialização, mais intransigente se tornava a afirmação de que "o lugar da mulher é em casa" (Davis, 2016, p. 50).

Val foi sempre impelida a ocupar esse lugar de inferioridade, que seu lugar era "*da porta da cozinha pra lá*", como Bárbara argumenta em certo momento. Ainda que inicialmente realizados

de maneira discreta, seus gestos de transgressão demonstram que a submissão não elimina a capacidade de questionar e deslocar as normas que organizam sua posição social.

O outro momento de demonstração de resistência pela protagonista é quando ela pede demissão. Ao falar com Bárbara, Val diz que quer se demitir por ela mesma, que ela mesma que sabe e que quer ficar com a filha. Pode parecer uma ação simples, mas para a personagem significava uma grande mudança, e uma grande ação. Durante anos ela viveu para servir a uma família, e agora fazer algo por si, se mostra um ato revolucionário, Foucault (2025, p.104) afirma que "onde há poder, há resistência", elas surgem dentro das relações de poder e esses movimentos rompem com barreiras, deixando de parecer naturais e se tornam disputas.

Há ainda uma importante série de movimentos que refletem diversas relações de poder: as investidas sexuais de Carlos sobre Jéssica. Logo que a menina chega à casa dos patrões de sua mãe, vemos que o homem direciona olhares para a jovem, oferecendo à ela o que a interessa, conversando e se aproximando dela. Jéssica dá pouca ou nenhuma atenção aos movimentos de Carlos, até o momento que ele se aproxima dela em uma visita a um prédio. A jovem tenta se mudar logo após o acontecimento, mas por um desarranjo acaba voltando à casa dos patrões de sua mãe, e Carlos surge na cozinha, puxando uma conversa rotineira e logo após pedindo a menina em casamento. Jéssica ri e sai da conversa.

Essas cenas revelam uma realidade do poder dado socialmente ao homem. Ele não se sente envergonhado por assediar a jovem, e apenas se envergonha quando ela nega seu pedido de casamento. Ele, um homem idoso, branco, casado, rico, se sente no direito de dar investidas em uma jovem, já marcada socialmente como negra e pobre. Essa também é uma das heranças do período escravocrata que Lélia Gonzalez destaca, do olhar de posse e sexualização sobre o corpo da mulher negra. Os resquícios da lógica de posse do senhor de escravos sobre a mucama. Jéssica consegue evitar, mas essa não é a realidade de muitas jovens negras em nossa sociedade.

Em suma, a trama aborda muitas realidades e muitas possibilidades de reflexão. Contudo, vamos direcionar o olhar para o final da obra cinematográfica, mais especificamente para o diálogo entre mãe e filha. A narrativa se encerra com um ar de união entre duas mulheres que tiveram poucas oportunidades de ser mãe e filha em uma relação, mas que parecem conseguir chegar a esse patamar ao fim do arco da história. Essa possibilidade se dá apenas pelo diálogo desenvolvido por elas algumas cenas antes, em que Jéssica revela a falta que sentiu da mãe e Val anuncia a falta que sentia da filha, e ambas esclarecem informações que a outra não tinha clareza, sobre sua vida e suas experiências. É nesse momento que Jéssica assume que tem um filho e Val reconhece as dificuldades que sua filha também enfrentou.

Torna-se evidente que "(...) é por meio do diálogo que melhor lutamos por uma compreensão mais clara da cultura do dominador e das dinâmicas específicas de raça, gênero, classe e sexualidade que dela emergem" (hooks, 2020, p. 74). Nessa perspectiva, o diálogo entre as personagens adquire uma dimensão política, ao compartilharem suas vivências, elas constroem uma nova forma de relação, marcada pelo reconhecimento dos atravessamentos e pelo fortalecimento do vínculo para transformar sua realidade.

Esse movimento é particularmente significativo para Val, que, a partir desse encontro, encontra forças para romper com uma posição que lhe havia sido socialmente imposta e tomar uma decisão em favor de si mesma e de sua filha. Pedir demissão, nesse sentido, constitui um gesto de ruptura com uma lógica de subordinação que havia orientado sua trajetória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do percurso analítico desenvolvido, é possível concluir que as narrativas cinematográficas constituem uma importante área de produção e circulação de discursos que possuem um caráter pedagógico, capaz de ensinar, questionar, ressignificar e reorganizar modos de compreender a realidade

social. O filme *Que Horas Ela Volta?* ultrapassa apenas a condição de objeto de entretenimento e passa a assumir um papel pedagógico, educativo e político, evidenciando racionalidades de gênero, raça e classe no contexto brasileiro.

Acompanhando as experiências de Val, Jéssica e da família dos patrões, a obra desvela mecanismos de opressão, desvalorização e controle que não se operam apenas por poderes físicos, jurídicos ou econômicos, mas sim por modos de pensar que constituem, regulam e sustentam as condutas dos indivíduos no quesito social. Essas racionalidades operam no cotidiano, em práticas aparentemente banais e comuns, por meio de regimes de verdade que delimitam quem pode ocupar determinados ambientes, assim como exercer determinados direitos ou viver determinados modos de vida.

A perspectiva foucaultiana mostrou-se relevante para compreender como essas desigualdades estruturadas, lógicas e racionalidades não são naturais, mas sim produzidas social e historicamente. Nossa sociedade é abarcada por normas que orientam comportamentos e buscam controlar os corpos, estabelecendo fronteiras simbólicas a fim de diferenciar indivíduos por meio de marcadores sociais, e essas fronteiras simbólicas são evidenciadas por narrativas como a cinematográfica.

Na narrativa, pode-se observar elementos como a organização da casa; os espaços proibidos e os permitidos; os pequenos gestos e ações; as formas de tratamento; os silêncios; os olhares e as formas de expressão agem como dispositivos que dão origem e reafirmam posições sociais. Essas racionalidades são incorporadas não apenas pelos que se privilegiam delas, mas também pelos indivíduos que sofrem por elas. Val reproduz normas que foram internalizadas por ela ao longo de sua vida, e se espanta quando Jéssica não se submete à algo que para ela é absoluto.

Quando direcionamos um olhar interseccional para a obra, é possível observar que os indicadores de posicionamentos sociais de gênero, raça e classe social não atuam isoladamente, mas sim em conjunto com as experiências vividas pelas personagens. Val, assim como sua filha, é negra, nordestina e pobre, e esse conjunto eixos

de diferenciação carregam um estigma sobre suas vivências, de forma entrelaçada, atuando na produção de desigualdades e oportunidades para a personagem. Da mesma forma, a posição de Bárbara evidencia que seus marcadores configuram formas específicas de privilégios, permitindo a ela acesso a diversas áreas, possibilidades e diferentes formas de exercício de poder.

Nesse contexto, Jéssica assume o papel tensionador nessa realidade. A personagem provoca, se impõe e não aceita o que não reconhece como seu. Ela tensiona as racionalidades estabelecidas social e historicamente. Sua recusa em se submeter a determinados limites evidencia que aquilo que é considerado natural e imutável é resultado de construções culturais geradas por um determinado grupo social ao longo da história, em uma dinâmica de relações de poder.

Também pode-se destacar o papel materno como uma posição atravessada por diversos marcadores sociais. A maternidade é uma categoria de análise da obra, que se mostra marcada pela raça e classe reproduzindo continuidades históricas vinculadas ao período da escravização, como a figura da mãe-preta. Contudo, o movimento de Val de pedir demissão e incentivar que sua filha busque o próprio filho representa uma ruptura, um contramovimento, que indica formas de resistência dentro dessas estruturas de poder.

Por fim, é possível destacar que as narrativas cinematográficas, enquanto artefatos culturais, originadas em determinados lugares sociais e históricos, são capazes de contribuir para a formação crítica e política de seus telespectadores. O papel pedagógico de um objeto não se dá somente pelo princípio - ou não - educativo da obra, mas sim ao provocar quem a consome a reconhecer mecanismos que se ocultam nas relações sociais. *Que Horas Ela Volta?* amplia as possibilidades de reflexão sobre as formas de permanência e mudança da desigualdade no Brasil. Mais do que oferecer respostas inquestionáveis, essa obra cinematográfica e as análises produzidas intencionam à construção de novos olhares sobre as relações de poder, a construção de

hierarquias sociais e como o olhar analítico da interseccionalidade enriquece a compreensão das desigualdades e impulsiona práticas de transformação e justiça social.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Intersecionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRESWELL, J. D. **Projeto de Pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2ª Ed. Porto Alegre: Penso, 2007.

DAVIS, Angela. **Mulher, Raça e Classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 19. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2025.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, bell. **Cinema vivido**: raça, classe e sexo nas telas. São Paulo: Elefante, 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** A educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo B. Cipolla, 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

REVEL, Judith. **Michel Foucault:** conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

QUE HORAS ELA VOLTA?. Direção de Anna Muylaert. Produção: Gullane, África Filmes, Globo Filmes. Brasil: Pandora Filmes, 2015. 1 vídeo (114 min), son., color.

LIDERANÇAS FEMININAS, VULNERABILIDADES SOCIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTO DE LUTA POR MORADIA

Ana Sara Amorim da Silva
Iris Alves Correa
Cleriston Izidro dos Anjos

RESUMO
A pesquisa discute sobre práticas de resistência e solidariedade em territórios marcados pela vulnerabilidade social, articulando gênero, raça e classe com foco na Ocupação Tereza de Benguela, em Maceió/AL, sob uma perspectiva de educação popular e decolonial. A partir de referenciais teóricos como Davis (2016), Carneiro (2003), Gonzalez(2020) e Louro (2014), demonstra-se que o cuidado, a educação e a partilha são atos políticos que sustentam a luta por moradia e dignidade. A entrevista com Maria Irisdelma Mendonça (Íris) mostra a força das mulheres na gestão comunitária, na educação das crianças e na preservação da ancestralidade. Conclui-se que a Educação Infantil, nesse contexto, surge como um ato de esperança e reconstrução coletiva, destacando a potência das mulheres como agentes de transformação social.
PALAVRAS-CHAVE: Mulheres; Educação Infantil; Educação Popular; MTST; Resistência.

1. INTRODUÇÃO

A discussão proposta neste artigo articula as dimensões de gênero, raça, lideranças femininas e a Educação Infantil como eixos indissociáveis para a compreensão da experiência social em contexto de luta por moradia, especificamente na Ocupação Tereza de

Benguela. Investiga-se, portanto, como os corpos historicamente subalternizados ressignificam o espaço urbano e constroem práticas educativas contra-hegemônicas. Esta produção se alicerça nas perspectivas das pedagogias decoloniais, dos estudos de gênero e das epistemologias do corpo, sendo fruto das reflexões e das leituras desenvolvidas na disciplina "Epistemologias, Subjetividades, Inclusão e Diversidades", vinculada ao curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Ao abordar a atuação das mulheres nas ocupações urbanas, buscamos entender como as práticas do cotidiano promovem formas de resistência coletiva, característica principal dessas comunidades de luta por moradia. Esses territórios podem ser compreendidos como "famílias horizontais", conceito defendido por Fonseca (2005), um conceito que mostra como as classes populares superam a estrutura tradicional de parentesco restrita a pais e filhos. Nesse sentido, a família popular quebra paradigmas ao abranger outros atores sociais, como sobrinhos, primos e tios. Nesse panorama, há uma extensa rede de apoio, onde toda a comunidade é beneficiada em situações diárias e na complexidade das dinâmicas sociais.

Majoritariamente, as ocupações urbanas são estigmatizadas, vistas ambientes marginalizados, como favelas e caracterizadas pela extrema pobreza e vulnerabilidade social. Nesses espaços, a luta não se designa apenas para a moradia, mas engloba a reivindicação de direitos sociais que são negligenciados pelo Estado. No entanto, é preciso enxergar para além das aparências, esses territórios se constituem como espaços de múltiplas potencialidades, saberes ancestrais, feministas, antirracistas, antifascistas e processos de educação popular.

De acordo com Ramos e Aquino (2019), as ocupações representam uma tentativa de romper com o modo de vida individualista dominante, que rege as formas de viver na cidade e se relacionar na sociedade capitalista. Propõem, em contrapartida, vivências coletivas que promovem à comunidade um novo modo

de viver o mundo em suas contradições, onde o poder aquisitivo é utilizado como um instrumento de dominação.

Nessa lógica, analisaremos as nuances de uma liderança composta por mulheres que, ao ocuparem territórios historicamente marginalizados, seguem na construção de práticas comunitárias de resistência e solidariedade. Embora o foco das pesquisas de mestrado que dão origem a este trabalho seja o público infantil, abordam-se aqui os aspectos estruturais que atravessam e moldam as vivências dessas crianças.

É importante ressaltar que a ocupação urbana à qual estamos nos referindo neste artigo é aliada ao Movimento dos Trabalhadores sem Teto (MTST), especificamente, a Ocupação Tereza de Benguela. No entanto, a partir de 2026, a comunidade passou a adotar formalmente também a autodefinição de Quilombo Tereza de Benguela. Essa mudança identitária demonstra o amadurecimento de uma consciência coletiva que abrange a disputa material pela moradia à recuperação da memória ancestral e à afirmação étnico-territorial das famílias.

Esse território de luta por moradia e direitos sociais foi nomeado em homenagem à líder quilombola, Tereza de Benguela, que representa resistência negra e feminina. É uma escolha política, visto que remete à força feminina das mulheres negras na luta por direitos negligenciados pelo sistema desde o período colonial. Essa referência coaduna com Davis (2016), que explicita em sua obra o enfrentamento de mulheres negras diante do racismo e sexismo, ao exercerem papéis de protagonismo nas lutas sociais.

Segundo a autora, as relações de gênero, raça e classe não podem ser dissociadas, pois interligam-se na produção das desigualdades sociais e moldam as experiências das mulheres nas lutas coletivas. Dessa maneira, as lideranças femininas nas ocupações urbanas expressam um feminismo popular e comunitário que emerge da prática cotidiana.

Para aprofundar essa análise, foi realizada uma entrevista com Maria Irisdelma, conhecida como Íris, militante do Quilombo Tereza de Benguela. Embora não exerça liderança formal, sua

atuação na organização da Escolinha Formigueiro e no sistema agroflorestal Chico Mendes demonstra o protagonismo das mulheres na sustentação da comunidade e na luta contra o neoliberalismo.

2. SOBRE O OCUPAÇÃO URBANA

Nesta seção, debruçamos brevemente, sobre o campo desta pesquisa, o Quilombo Tereza de Benguela, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), localizado no Conjunto Village Campestre II que também compõe o bairro Cidade Universitária, em Maceió, Alagoas.

De acordo com Santos *et al*. (2021) antes de se tornar uma ocupação urbana, o espaço servia para o descarte irregular de lixo e, por apresentar pouca circulação de pessoas, se tornava propício para constantes assaltos e inseguranças. Além disso, os autores relatam que os ocupantes são pessoas de baixa renda que sobrevivem com menos de um salário mínimo, alguns trabalham com reciclagens, e assim, não possuem condições para custear aluguéis.

A seguir, apresentamos o marco visual dessa territorialidade, a Imagem 1 ilustra a entrada da ocupação urbana, espaço que simboliza a materialidade da resistência e a luta pelo direito à moradia na capital alagoana.

Imagem 1: Entrada da ocupação urbana (MTST), localizada em Maceió/AL.



Fonte: As autoras, 2026.

Diante dessa identidade política e territorial, a centralidade feminina nas dinâmicas cotidianas da comunidade ganha contornos relevantes. Santos *et al*.(2021, p.20) discorrem sobre o papel da

mulher na ocupação: "a mulher vem ganhando bastante força, se impondo e enfrentando todas as dificuldades que a sociedade confere a elas, trabalhando, cuidando dos filhos, e ainda combatendo todo o preconceito decorrente do patriarcado, do machismo e da misoginia". Nesse contexto, os autores acrescentam que as mulheres estão assumindo um protagonismo importante nos movimentos sociais, trabalhando, cuidando dos filhos e no combate aos preconceitos impostos pelo patriarcado, machismo e misoginia.

Dados apresentados por meio de uma pesquisa empírica realizada por Carmo (2021) trazem a dimensão dessa liderança ao apontar que a coordenação do MTST é composta majoritariamente por mulheres, atingindo a marca de 60%. O estudo constata que a vivência no território subverte os papéis tradicionais de homens e mulheres a partir de um processo de disputa interna pelos espaços de decisão, o que impulsiona transformações revolucionárias nas relações políticas locais.

Além disso, a pesquisa de Carmo (2021) comprova a naturalização das funções de gênero ao defender que o cuidado com a comunidade deve ser uma tarefa equalizada entre todos os sujeitos, inclusive os homens. Apesar do machismo estrutural gerar resistências masculinas nesse processo, o regimento interno do movimento incentiva a reflexão sobre essas barreiras sociais.

A partir dessa compreensão sobre o território, passamos agora, à Fundamentação Teórica, onde abordaremos as contribuições de autoras/es estudadas durantes a disciplina, que nos ajudam a desenvolver um olhar crítico e fundamentado sobre as relações entre gênero, raça, classe, educação popular e resistência nos movimentos sociais.

3. DIALÉTICAS ENTRE GÊNERO, CORPOS E RESISTÊNCIA FEMININA

Em primeiro momento, buscamos contextualizar historicamente como as opressões de gênero atravessam as trajetórias das mulheres negras e trabalhadoras. Angela Davis

(2016), em "Mulher, raça e classe", discorre que as opressões de gênero, raça e classe estão presentes nas histórias de vida dessas mulheres. A autora mostra como, historicamente, as mulheres negras e de classes subalternas foram condicionadas a papéis desvalorizados, voltados ao trabalho doméstico, à lavanderia e à manufatura. No âmbito do poder e da decisão, essas mulheres eram excluídas por não serem consideradas capazes de participar das esferas políticas e intelectuais, tendo em vista que a subordinação imposta de forma cruel pelo patriarcado e pelo racismo estrutural era um dos seus pontos marcantes.

Davis (2016, p. 68) aponta que "durante o período da pós-escravatura, a maior parte das mulheres negras trabalhadoras que não trabalhavam na lida dos campos foram forçadas a tornarem-se criadas domésticas". Por meio dessa afirmação, observa-se que, mesmo após o fim da escravidão, as relações de exploração continuaram sendo cultivadas para manter as mulheres negras em posição de subalternidade. Ou seja, a abolição da escravatura não foi, de fato, a emancipação, mas uma reorganização estrutural que deu continuidade ao racismo e ao patriarcado.

Com essa leitura, compreendemos que a luta das mulheres negras por autonomia é histórica e coletiva. Articulando esse debate com o protagonismo feminino no Quilombo Tereza de Benguela, observa-se que as mulheres reivindicam moradia e constroem juntas práticas de resistência frente a um sistema neoliberal onde tudo é mercadoria. Assim, contemplamos concretamente que a resistência feminina surge das condições de opressão, a qual a sua coragem é reconhecida como força política e social.

Por falar em opressões de gênero, raça e classe, discutidas por Davis (2016), encontramos reflexões potentes em Sueli Carneiro, que também problematiza o lugar das mulheres negras dentro do movimento feminista. Carneiro (2003) levanta a necessidade de "enegrecer o feminismo", como uma crítica ao feminismo eurocêntrico que parte das carências das mulheres brancas de classe média. A autora busca desmistificar o mito da fragilidade feminina:

> Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas… Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados (CARNEIRO, 2003).

A desconstrução do mito da fragilidade ganha novo sentido no Quilombo Tereza de Benguela, pois as mulheres, historicamente marginalizadas, assumem papéis de liderança e protagonismo. Distantes de serem um "sexo frágil", elas enfrentam diariamente as vulnerabilidades sociais decorrentes das desigualdades de gênero, raça e classe. A diversidade de suas vivências mostra múltiplas formas de resistência e organização, elementos que historicamente foram ignorados pelas narrativas hegemônicas sobre as mulheres.

Lélia Gonzalez (2020) enriquece a nossa discussão ao propor o conceito de amefricanidade, e aborda como as mulheres negras latino-americanas constroem identidades próprias. Identidades que são permeadas pela ancestralidade africana e sobretudo, pela resistência às violências coloniais. É nessa luta que as mulheres reafirmam a sua força como protagonistas sociais.

Para escancarar esse mecanismo de exclusão, Gonzalez (2020, p.83) tece críticas à democracia racial e ao rito carnavalesco que objetifica sexualmente as mulheres negras:

> Os porteiros dos edifícios obrigam-nas a entrar pela porta de serviço, obedecendo às instruções dos síndicos brancos (os mesmos que as "comem com os olhos" no Carnaval ou nos oba-oba da vida). Afinal, se é preta só pode ser doméstica, logo, entrada de serviço.

Essa crítica deixa claro que, mesmo em momentos festivos da cultura negra, como o Carnaval, o corpo da mulher negra é reduzido

à sexualidade e à servidão. No entanto, o quadro muda quando a festa acaba e a rotina volta ao normal, o racismo e o sexismo passam a se expressar de forma explícita nas relações sociais, intensificando a exclusão e a desumanização dessas mulheres.

Essa discussão sobre o controle dos corpos nos leva aos escritos de Guacira Lopes Louro (1997). A estudiosa sobre corpos e gênero nos ajuda a entender que os corpos são marcados por relações de poder e saber por longos anos, além de serem regulados por normas de gênero e sexualidade. Quando se trata dos corpos femininos, o controle é ainda maior: são vigiados e disciplinados para atender às expectativas patriarcais que buscam silenciá-los em todos os aspectos.

Diante disso, Louro (1997) propõe a desconstrução e a pluralização dos gêneros. Para ela, compreender os gêneros enquanto construções sociais e múltiplas abre espaço para as diferentes formas de resistência, tendo em vista que a lógica binária masculino/feminino sustenta hierarquias e invisibiliza, majoritariamente, as mulheres. Assim, a mulheridade negra, indígena, quilombola e a vivência de identidades ancestrais é, por si só, um ato de transgressão, pois desafia as normas coloniais que criam padrões de comportamento e postura para as mulheres desde os primeiros anos de vida.

É possível observar por meio de um olhar sociológico que as desigualdades de gênero também estão presentes na relação de trabalho. A socióloga Kergoat (2009) explica que a sociedade costuma dividir o trabalho de forma hierárquica, o trabalho público para o homem; o doméstico para a mulher, e quando as mulheres subvertem essa lógica e levam o trabalho de cuidado para o espaço público, transformam essa prática em ação política e coletiva. Contudo Kergoat (2009) também salienta que essas relações sociais de sexo são históricas e caracterizadas pelo conflito, abrindo margem para a insubordinação. Dessa forma, as mulheres vêm ressignificando as dinâmicas de poder e geram novos modos de insurgência nos territórios que ocupam.

No que tange às ocupações urbanas, Boulos (2015) explica que ocupar não é crime, mas um direito. Nesse sentido, os trabalhadores sem-teto que ocupam espaços públicos exigem o cumprimento da função social da propriedade e então reivindicam o direito à moradia digna que também é um direito previsto na Constituição Federal de 1988.

O autor ainda esclarece que ninguém ocupa por escolha, mas por necessidade. Isso ocorre devido a lógica capitalista de transformar o direito à moradia em mercadoria e isso exclui muita gente, em vista disso, Boulos (2015, p.82) afirma: "do mesmo modo que nem todos podem comprar certos produtos numa loja, muitos trabalhadores não têm como adquirir uma casa. Até porque elas estão cada vez mais caras".

Diante desse contexto de disputas intensas, Milton Santos (2000) em sua obra "Por outra globalização" defende que a mercantilização dos territórios é um exemplo da globalização perversa. Essa lógica afasta as classes populares de seus direitos fundamentais e as empurra para as periferias das cidades. Sob esse enfoque, a Ocupação Quilombo Tereza de Benguela se materializa como uma experiência empírica desse mundo como possibilidade. Frente à violência da segregação habitacional, a organização comunitária enfrenta essa lógica da mercadoria para instituir um espaço de acolhimento, onde a necessidade e a falta de condições são os principais motores que levam milhares de famílias a lutar por moradia.

É nesse contexto solidário que a resistência feminina ganha centralidade. As mulheres, ao liderarem a gestão do cotidiano, constroem redes de apoio mútuo que se tornam verdadeiras respostas políticas diretas à perversidade do sistema urbano dominante que é por uma lógica neoliberal que mercantiliza a vida em sociedade e desumaniza as relações.

A educação das crianças é a base para um futuro livre das amarras históricas que aprisionam corpos femininos e dão continuidade às desigualdades. Educar, nesse cenário, é um ato de esperança e de reconstrução coletiva. É na infância que se consegue

semear valores de respeito, empatia e consciência social. Passamos agora a discutir sobre a Educação Infantil sob um olhar contra-hegemônico, que corresponde às práticas de resistência que foram abordadas até aqui.

3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ATO DE ESPERANÇA: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é um momento crucial na formação da identidade dos sujeitos, visto que o seu objetivo consiste em desenvolver de forma integral os aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais das crianças de zero a cinco anos. Diferentemente do que se pensou por muito tempo, a Educação Infantil não é uma fase preparatória para o ensino fundamental. A educação de crianças pequenas e bem pequenas não deve girar em torno de um vir a ser, pois desde o nascimento, as crianças já são sujeitos de direitos e de saberes próprios.

Neste tópico, partimos de uma Educação Infantil decolonial que corresponde às práticas de resistência e ancestralidade construídas por mulheres periféricas e negras que geracionalmente vêm sendo discriminadas. Essa perspectiva ultrapassa a visão tradicional de escolarização pautada em exercícios mecânicos e atividades prontas, mas se constitui como uma prática educativa que valoriza os saberes originários em detrimento de um currículo homogêneo com foco em atingir competências e habilidades.

Trazendo para o âmbito do Quilombo Tereza de Benguela, a Educação Infantil desempenha um papel central na formação das crianças que são oriundas da luta por moradia. É uma forma de dar continuidade à memória, à cultura e à valorização da luta coletiva. Nesse sentido, a infância é acolhida como espaço de pertencimento e resistência, onde vivem em meio a práticas políticas e populares no cotidiano da comunidade.

Conforme argumenta Abramowicz (2013), a Educação Infantil deve reconhecer a diferença como elemento essencial das infâncias, valorizando as diversas formas de ser, viver e produzir cultura.

Assim, as crianças não são vistas como sujeitos que precisam se adequar a padrões previamente estabelecidos, mas como protagonistas de processos singulares de construção identitária.

Sob essa ótica, fortalecer referências étnico-raciais e ancestrais historicamente silenciadas nos processos coloniais é um compromisso político. As práticas educativas desenvolvidas nesse contexto contribuem para que as crianças se reconheçam como sujeitos pertencentes a uma história coletiva de luta e resistência. Ao promover o contato com manifestações culturais, narrativas comunitárias e experiências junto à natureza, o espaço escolar transborda a mera instrução e se torna um polo de produção de conhecimento e valorização da diversidade.

A partir desse entendimento, a diferença deixa de ser vista como déficit e passa a ser reconhecida como potência pedagógica. Esse redirecionamento fortifica o papel político da primeira etapa da Educação Básica ao reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e produtoras de cultura, processo fundamental para a formação de sujeitos conscientes de sua identidade e cultura.

Maria Walburga Santos (2010) em um estudo de caso etnográfico no quilombo de Bombas, localizado no sul de São Paulo, adensa as nossas reflexões ao pesquisar as infâncias nos territórios tradicionais. A pesquisadora afirma que a educação na comunidade deriva do convívio com o grupo, onde as crianças aprendem participando do cotidiano, e não apenas observando ou por meio do discurso dos mais velhos.

Ao analisar a relevância de disseminar estudos que abordam as relações étnico-raciais, a autora assevera que:

> Conhecimentos dos povos tradicionais, das florestas, dos mangues, das terras secas, se devidamente reconhecidos e divulgados, permitem assumir a diversidade e colaboram com as proposições e demandas da educação e das relações étnico-raciais. (Santos, 2010, p.105)

A apropriação dessas epistemologias é o alicerce necessário para a efetivação de uma Educação Infantil de caráter antifascista. Na contemporaneidade, as pedagogias decoloniais enfrentam o

fascismo e o autoritarismo desde a educação de crianças pequenas e bem pequenas. Para tanto, é preciso desmontar as microviolências do cotidiano escolar, como a domesticação dos corpos infantis e o apagamento das diferenças. Dessa maneira, Sampaio (2025, p.23) explica as principais barreiras estruturais que precisam ser rompidas no cenário nacional: "um dos principais desafios do antifascismo é a superação do caráter tradicional, conservador, racista, sexista, misógino, lgbtfóbico, exclusivista, classista e colonial da educação brasileira" (p. 23).

Com tais preceitos, reafirmamos que o ato de educar na primeira infância, em contextos de vulnerabilidade e insurgência, caminha obrigatoriamente pela descolonização dos saberes e pela afirmação das subjetividades. É nesse horizonte de esperança e insubordinação que se assenta a Escolinha Formigueiro na Ocupação Tereza de Benguela, um território composto pela resistência feminina cotidiana onde, longe da padronização colonial do capital, as infâncias populares inauguram novas formas de viver, pertencer e ressignificar o próprio direito à cidade.

Passamos agora, à apresentação da entrevista com análises interpretativas que buscam dialogar de forma estreita com os referenciais teóricos mobilizados ao longo desta produção.

4. ENTREVISTA: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E CUIDADO

A entrevistada, Maria Irisdelma Mendonça, conhecida como Íris, tem 27 anos, se identifica como parda e atua como militante do MTST. Além disso, é graduanda do curso de Agroecologia no CECA/UFAL e trabalha como artesã, confecciona biojoias, sua principal fonte de renda. Sua trajetória pessoal é de uma jovem mulher que articula estudo, trabalho e militância, inserida em um contexto de resistência comunitária.

A entrevista foi realizada na Ocupação Tereza de Benguela, especificamente na biblioteca Paulo Freire, no dia 10 de junho de 2026, no qual foi explicado sobre a entrevista, onde a participante

assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), como também nos autorizou expor seu nome e alguns dados pessoais para a escrita deste artigo.

Ao ser questionada sobre o papel das mulheres na ocupação, Íris respondeu:

> Descrevo como um processo de existência no cuidado das sementes crioulas que são as crianças. Atuação na Cozinha Solidária, no setor de educação, no sistema florestal, as mulheres são protagonistas. A nossa coordenadora nacional é uma mulher. (ÍRIS.Entrevista concedida em 10/06/2026)

Através desta fala, percebemos as múltiplas dimensões do papel das mulheres que abrange desde o cuidado com as crianças, chamadas de "sementes crioulas", termo que vem da prática ancestral de agricultores, até a atuação na Cozinha Solidária, política pública que fornece alimentos no combate à fome e em favor da soberania alimentar. O sistema agroflorestal também é coordenado por uma mulher militante do MTST. Com essas informações, as mulheres ocupam responsabilidades centrais no território de luta por moradia e o feminismo popular e comunitário é uma realidade tecida com as práticas de resistência política.

A quebra da lógica individualista do sistema capitalista e a produção de novas subjetividades se manifestam de forma muito viva no cotidiano das crianças que habitam a comunidade. Ao analisar a corporeidade e a ocupação dos espaços pelas infâncias do território, Íris descreve como as crianças vivem no território:

> As crianças vivem livremente, andam por toda a ocupação, vão em outros barracos, brincam descalças, com a terra, de boneca, plantam, mas também mexem no celular e gostam de imitar as danças do tiktok. (ÍRIS. Entrevista concedida em 10/06/2026)

Essa descrição mostra uma infância que experimenta a liberdade no território e o contato direto com a natureza, em sintonia com os saberes tradicionais do plantio e do convívio comunitário. No entanto, a imersão dessas crianças no uso de

celulares e na reprodução de danças da plataforma *TikTok*, deixa claro que as infâncias populares não estão isoladas do mundo globalizado. Isso não significa perda de identidade, essa dinâmica é uma riqueza dialética, pois os pequenos valorizam as heranças ancestrais do quilombo urbano com as tecnologias contemporâneas. Assim, ressignificam o próprio brincar.

Contudo, esse território vivo que acolhe a infância bate de frente com o olhar higienista da sociedade urbana neoliberal, que se recusa a enxergar a ocupação como um espaço de potencialidade. A estigmatização fica explícita na rotulação dos moradores por meio de estereótipos criminosos e classistas, conforme Íris denuncia ao comentar a percepção do preconceito:

> Sim. Muitas pessoas enxergam as pessoas da ocupação como maloqueiro, desocupado. Mas são mães e pais de família que não têm condições de pagar um aluguel e por isso estão na luta por moradia. Todo mundo se organiza para limpar, varrer, cuidar das plantações e ajudar na cozinha. (ÍRIS. Entrevista concedida em 10/06/2026)

O ato físico de se organizar coletivamente para varrer, limpar, plantar e gerir o cotidiano mostra que essa gestão do território não se restringe à subsistência dos adultos, mas estende-se diretamente à formação das próximas gerações. É nessa dinâmica de trabalho comunitário e cuidado que as lideranças femininas atuam como referências fundamentais na sobrevivência diária e na educação dos filhos na luta:

> Contribuem com a educação popular para fortalecer a identidade ancestral de cada criança com atividades, rodas de conversas, cultura. Também temos a parceria com o projeto Cine Parte Alta para todas as idades, isso tudo faz parte da educação popular.(ÍRIS. Entrevista concedida em 10/06/2026)

Ao refletirmos sobre essa fala, compreendemos uma concepção de educação popular que perpassa os muros da escola tradicional e se fundamenta na relação com o território. O cotidiano das crianças na ocupação é marcado por uma riqueza dialética, pois ao mesmo tempo em que vivem livremente, brincam descalças na

terra, plantam e resgatam identidades ancestrais, elas também estão imersas no no acesso à arte e das exibições do Cine Parte Alta.

Essa perspectiva coaduna com o pensamento de Walsh (2009), que compreende a decolonialidade como um processo de reconstrução de saberes que desafia a razão única e eurocêntrica, reconhecendo as experiências dos povos subalternizados. Muitas vezes, as questões étnico-raciais são abordadas de forma superficial nos espaços escolares formais, ao serem discutidas apenas em datas comemorativas que não promovem uma reflexão crítica sobre a diversidade e as estruturas de poder.

Nesse sentido, buscamos compreender quais práticas de solidariedade ou resistência são consideradas mais marcantes na ocupação. Ao ser questionada sobre essa temática, Íris destacou:

> Partilha do alimento, porque a gente do MTST acredita que de barriga vazia a mente não pensa, assim não prospera. Temos direito à soberania e segurança alimentar. (ÍRIS.Entrevista concedida em 10/06/2026)

A partilha do alimento é uma prática que confronta a lógica neoliberal e individualista que prioriza os grupos com maiores poderes aquisitivos e massacra a mão de obra barata com a superexploração. É marcante quando a entrevistada afirma que " de barriga vazia a mente não pensa", lembramos de Carolina de Jesus, autora de Quarto de Despejo (1960), que de forma poética denunciou a fome como expressão da exclusão social. Assim como Carolina, Íris também contempla o direito à soberania e segurança alimentar enquanto ato político.

Em relação ao reconhecimento do papel das mulheres como lideranças, Íris relatou:

> "Muito pouca. Precisamos ser mais respeitadas como uma fonte de sabedoria do quilombo". (ÍRIS. Entrevista concedida em 10/06/2026).

Embora as mulheres carreguem o território nas costas por meio do trabalho de cuidado, da alimentação e da educação popular, o reconhecimento de sua soberania política ainda é

negligenciado. Como aponta Boaventura de Sousa Santos (2010), é preciso superar a monocultura da razão eurocêntrica e abrir espaço para as Epistemologias do Sul, que reconhecem a sabedoria dos povos subalternizados.

Em relação à diversidade, perguntamos como a ocupação lida com as questões de gênero, raça e sexualidade, e Íris declarou:

> Com naturalidade e respeito. Lá temos espaço para ser quem somos. Por lá também ser um quilombo há enaltecimento da cor e raça. Tem muitas pessoas da comunidade LGBTQIA+ que são tratados com igualdade e respeito, isso não é um problema para nós. (ÍRIS.Entrevista concedida em 10/06/2026)

No que tange à comunidade LGBTQIA+, a afirmação da entrevistada rompe com os padrões excludentes e discursos preconceituosos que, infelizmente, ainda estão presentes em muitos espaços sociais. A ocupação, ao se reconhecer como quilombo, se torna também um território de acolhimento e liberdade, onde as identidades são vividas com naturalidade e dignidade.

A presença da comunidade LGBTQIA+ na Ocupação Tereza de Benguela explicita que as formas de resistência não são apenas voltadas para a luta por moradia, mas engloba o direito de ser e existir plenamente, sem discriminação. Como lembra a obra de Butler (2004), o direito de existir plenamente envolve o reconhecimento das identidades que desafiam as normas de gênero e sexualidade impostas pela sociedade.

Agora, partimos para uma pergunta com um viés mais pessoal: O que significa, para você, ser mulher e liderança dentro da ocupação?

> Ser mulher já não é fácil desde sempre, e lidar com liderança é mais desafiador ainda. Mas acredito que é um ato de coragem, tem que ter consciência política para enfrentar os problemas que surgem. Admiro muito todas as companheiras que fazem parte desse quilombo, porque são mulheres de força. (ÍRIS.Entrevista concedida em 10/06/2026)

O relato da entrevistada expõe que a liderança feminina é atravessada por dificuldades estruturais e para o enfrentamento é necessário ter consciência política que envolve conhecimento do movimento e suas pautas. Ao falar que "ser mulher já não é fácil desde sempre", Íris reconhece que a desigualdade de gênero é uma luta contínua e enxerga a liderança feminina como um ato de coragem, expressando sua admiração por todas as mulheres que compõem a liderança, a quem chama de mulheres de força.

Catherine Walsh (2013) afirma que práticas como essas representam formas de pensamento decolonial, que rompem com as hierarquias impostas e afirmam saberes ancestrais e comunitários como fontes legítimas de poder e transformação. A entrevista, em seu conjunto, expressa o protagonismo das mulheres como agentes de transformação, que articulam cuidado, militância, educação e saberes comunitários na construção de um território de luta e dignidade.

Por fim, ao olhar para o futuro da comunidade, Íris compartilha os principais sonhos e desejos das famílias que constroem a ocupação:

> A construção do residencial Tereza de Benguela com casas confortáveis e dignas para todas as famílias que fazem parte da luta, com parque para as crianças. (ÍRIS. Entrevista concedida em 10/06/2026)

Com esse desejo por habitações confortáveis e espaços de lazer para as crianças, a ocupação é o início das conquistas por moradia digna, não o ponto final. Como aponta Boulos (2015), essa busca reflete a necessidade real de garantir que o direito à moradia deixe de ser uma mercadoria cara e se torne um direito acessível para todos. Assim, o sonho do residencial definitivo resume a luta dessas mulheres por um futuro mais justo.

5. METODOLOGIA

O estudo se trata de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada nos textos discutidos durante a disciplina Epistemologias, Subjetividades, Inclusão e Diversidades e complementada por uma entrevista semiestruturada realizada com uma militante da Ocupação Tereza de Benguela. A abordagem é qualitativa, pois busca compreender as experiências, percepções e práticas das mulheres que atuam como lideranças comunitárias em um contexto de vulnerabilidade social.

Conforme Minayo (2001), a pesquisa qualitativa busca compreender aspectos específicos da realidade social, valorizando os elementos subjetivos que não podem ser reduzidos a dados numéricos. Nessa abordagem, o foco está na interpretação das experiências, das construções sociais e dos significados atribuídos pelos sujeitos, permitindo uma leitura mais profunda dos valores e das percepções presentes no contexto estudado.

A entrevista foi conduzida na Ocupação Tereza de Benguela no dia 23 de maio de 2026, com a participante Maria Irisdelma Mendonça, conhecida como Íris, militante do MTST. Antes da realização, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o respeito aos princípios éticos da pesquisa.

A entrevista semiestruturada foi formulada com antecedência, a partir de questões ligadas à temática do artigo, e de acordo com as falas da entrevistada foram realizadas análises e reflexões interligadas a grandes pensadores que dialogam com o assunto. Segundo Ludke e André (1986), a entrevista aberta e semiestruturada concede uma maior interação com os indivíduos entrevistados por meio de um diálogo direto entre o participante e o pesquisador.

Com essa abordagem, buscamos compreender como as práticas de resistência, cuidado e educação são reais nas vivências das mulheres que vivem na Ocupação Tereza de Benguela. Os relatos da entrevistada foram analisados de forma interpretativa,

associando à autores que dialogam com a temática. A metodologia adotada nos concede a valorização das narrativas como fontes de conhecimento que brotam do cotidiano e caminham na contramão dos modelos patriarcais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa, tecemos uma análise no contexto de luta por moradia, conduzida pelo MTST, que transcende a reivindicação por um teto e se configura como um movimento de resistência coletiva que desafia o caráter individualista e mercantilista do sistema capitalista e neoliberal. Ao longo do trabalho, ficou claro que as mulheres militantes gerenciam a sobrevivência cotidiana e constroem uma "família horizontal", organização que expande os laços de cuidado e solidariedade para além do núcleo tradicional.

Contudo, os dados coletados na entrevista com a militante Íris explicitam uma contradição, embora as mulheres sejam as principais responsáveis pela sustentação da comunidade, ainda enfrentam desafios estruturais, como o preconceito externo que estigmatiza o território. Faz-se urgente avançar na justiça epistêmica e reconhecer os saberes produzidos nesses espaços como fontes legítimas de conhecimento e transformação social.

O Quilombo Tereza de Benguela apresenta-se, portanto, como um espaço de múltiplas potencialidades, onde a diversidade, incluindo a comunidade LGBTQIA+ é acolhida com respeito, e a Educação Infantil com viés popular e decolonial são grandes pilares para a valorização das subjetividades.

A liderança feminina nesse contexto é, como sintetizado na pesquisa, um ato de coragem e consciência política que mantém viva a chama da esperança por um mundo mais justo e digno, pois é na união entre corpos, saberes e afetos que se desenha o horizonte de uma outra sociedade possível.

Apontamos para a necessidade de mais pesquisas com mulheres inseridas nos movimentos sociais, visto que há uma

carência de trabalhos que abordam os corpos femininos nesses ambientes. Faz-se necessário desmistificar tabus e estereótipos que vandalizam a figura dos sujeitos oriundos da luta por teto ou terra. Sigamos nessa postura transgressora, por mais pesquisas intelectualmente desobedientes, metodologicamente sérias e politicamente necessárias.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Apresentação. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (orgs.). **Educação infantil e diferença**. Campinas: Papirus, 2013. p 7-169.

BUTLER, Judith. **Desfazendo gênero**. Tradução de AMADO, N. São Paulo: Editora Unesp, 2022. (Original publicado em 2004).

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, v. 49, p. 49-58, 2003.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-133, set./dez. 2003.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Boitempo editorial, 2016.

DO CARMO, Carolina Guida Cardoso. "Nossa Luta é Transversal": Ocupação Tereza de Benguela e a Luta das Mulheres do MTST ("Our Struggle is Transversal": Occupation Tereza de Benguela and MTST Women's Struggle). **Emancipação**, v. 21, n. 1, p. 9, 2021.

Epistemologia e Educação: Saberes, políticas e práticas docentes/ Organizadores: Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Kamilly Suzany Félix Alves; Mário Allan da Silva Lopes; Sandy da Conceição Dias; Thaís da Silva Mendonça. Belém: CCSE-UEPA, 2018. p.308

FONSECA, Claudia. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Saúde e sociedade**, v. 14, p. 50-59, 2005.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

KERGOAT, D. "Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo", in HIRATA, H. et al (orgs.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, pp. 67-75.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Lisboa: Porto editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teo... *(incompleta)*

RAMOS, Márcia Mara; DE AQUINO, Ligia Leão. As crianças sem terrinha e as mobilizações infantis no Brasil. **Praxis & Saber**, v. 10, n. 23, p. 157-176, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Isabele Tenório et al. Ocupação Tereza de Benguela: um território de luta e resistência. **Diversitas Journal**, v. 6, n. 1, p. 1043-1066, 2021.

SANTOS, Maria Walburga dos. **Saberes da terra: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola (estudo de caso etnográfico)**. 2010. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

Neste livro, a educação deixa de ser território neutro para se revelar campo de disputa: os saberes que sustentam a diferença são aqui trazidos do silêncio para o centro da reflexão, mostrando que subjetividades não se fabricam, mas se afirmam, resistem e se reinventam. Cada capítulo convida o leitor a problematizar o que sempre lhe pareceu óbvio sobre ensinar, aprender e existir, deslocando o olhar das teorias dominantes para epistemologias historicamente silenciadas. A pergunta que atravessa estas páginas é incômoda e necessária: de que maneira a escola pode, ou não, ser espaço de transformação quando quem ensina também é quem precisa desaprender? Mais do que uma obra acadêmica, trata-se de um convite à escuta atenta das vozes que a tradição intelectual insiste em marginalizar. Quem termina esta leitura raramente volta a ver a educação com os mesmos olhos com que a encontrou.

Pedro & João Editores
pedroejoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-3345-1