



COLEÇÃO MÍDIA E GÊNERO NA CONTEMPORANEIDADE

GÊNEROS E MÍDIAS: ENTRELACES ENTRE EDUCAÇÃO E ASPECTOS PSICOSSOCIAIS

ORGANIZADORES:
ELIANE CADONÁ
GLÓRIA PINHEIRO
WILLIAN EDSON TOMASI



Coleção Mídia e Gênero na Contemporaneidade

**GÊNEROS E MÍDIAS:
ENTRELACES ENTRE EDUCAÇÃO
E ASPECTOS PSICOSSOCIAIS**



UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO
URUGUAI E DAS MISSÕES

REITOR

Arnaldo Nogaro

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Edite Maria Sudbrack

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-
GRADUAÇÃO

Marcelo Paulo Stracke

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Ezequiel Plínio Albarello

CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

Diretora Geral

Elisabete Cerutti

Diretor Acadêmico

Carlos Eduardo Blanco Linares

Diretor Administrativo

Alzenir José de Vargas

CÂMPUS DE ERECHIM

Diretor Geral

Paulo Roberto Giollo

Diretor Acadêmico

Adilson Luis Stankiewicz

Diretor Administrativo

Paulo José Sponchiado

CÂMPUS DE SANTO ÂNGELO

Diretora Geral

Berenice Beatriz Rossner Whatuba

Diretor Acadêmico

Carlos Augusto Fogliarini Lemos

Diretor Administrativo

Gilberto Pacheco

CÂMPUS DE SANTIAGO

Diretor Geral

Julio Cesar Wincher Soares

Diretora Acadêmica

Claudete Moreschi

CÂMPUS DE SÃO LUIZ GONZAGA

Diretora Geral

Renata Barth Machado

CÂMPUS DE CERRO LARGO

Diretor Geral

Renzo Thomas



CONSELHO EDITORIAL DA URI

Presidente

Luci Mary Duso Pacheco (URI/FW)

Conselho Editorial

Acir Dias da Silva (UNIOESTE)

Adriana Rotoli (URI/FW)

Alessandro Augusto de Azevedo (UFRN)

Alexandre Marino da Costa (UFSC)

Attico Inacio Chassot (Centro Universitário Metodista)

Carmen Lucia Barreto Matzenauer (UCPel)

Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)

Daniel Pulcherio Fensterseifer (URI/FW)

Dieter Rugard Siedenberg (UNIJUI)

Edite Maria Sudbrack (URI/FW)

Elisete Tomazetti (UFSM)

Elton Luiz Nardi (UNOESC)

Gelson Pelegrini (URI/FW)

João Ricardo Hauck Valle Machado (AGES)

José Alberto Correa (Universidade do Porto, Portugal)

Júlio Cesar Godoy Bertolin (UPF)

Lenir Basso Zanon (UNIJUI)

Leonel Piovezana (Unochapeco)

Leonor Scliar-Cabral Professor Emeritus (UFSC)

Liliana Locatelli (URI/FW)

Lisiane Ilha Librelotto (UFSC)

Lizandro Carlos Calegari (UFSM)

Lourdes Kaminski Alves (UNIOESTE)

Luis Pedro Hillesheim (URI/FW)

Luiz Fernando Framil Fernandes (FEEVALE)

Maria Simone Vione Schwengber (UNIJUI)

Marília dos Santos Lima (PUC/RS)

Mauro José Gaglietti (URI/Santo Ângelo)

Miguel Ângelo Silva da Costa (URI/FW)

Noemi Boer (URI/Santo Ângelo)

Patrícia Rodrigues Fortes (CESNORS/FW)

Paulo Vanderlei Vargas Groff (UERGS/FW)

Rosa Maria Locatelli Kalil (UPF)

Rosângela Angelin (URI/Santo Ângelo)

Sibila Luft (URI/Santo Ângelo)

Tania Maria Esperon Porto (UFPEL)

Vicente de Paula Almeida Junior (UFFS)

Walter Frantz (UNIJUI)

Ximena Antonia Diaz Merino (UNIOESTE)

Eliane Cadoná
Glória Pinheiro
Willian Edson Tomasi

Organizadores

**GÊNEROS E MÍDIAS:
ENTRELACES ENTRE EDUCAÇÃO
E ASPECTOS PSICOSSOCIAIS**



Frederico Westphalen
2023



Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>.

Organização: Eliane Cadoná; Glória Pinheiro; Willian Edson Tomasi

Revisão Linguística: Wilson Cadoná

Revisão Metodológica: Eliane Cadoná; Glória Pinheiro; Willian Edson Tomasi; Editora URI – Frederico Westph

Capa/Arte: Silvana Kliszcz

Diagramação: Editora URI – Frederico Westph

**O conteúdo dos textos é de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as).
Permitida a reprodução, desde que citada a fonte.**

Catálogo na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/FW

G29 Gêneros e mídias [recurso eletrônico] : entrelaces entre educação e aspectos psicossociais / organizadores Eliane Cadoná, Glória Pinheiro, Willian Edson Tomasi. – Frederico Westphalen : URI Frederico Westph, 2023.

1 recurso online. 167 p. – (Coleção Mídia e Gênero na Contemporaneidade ; 3)

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-89066-35-4

1. Educação. 2. Gênero. 3. Mídias. 4. Sexualidade. 5. Psicologia social. I. Cadoná, Eliane. II. Pinheiro, Glória. III. Tomasi, Willian Edson. IV. Título.

CDU 37:316.6

Bibliotecária Karol de Rosso Strasburger CRB 10/2687



URI – Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus de Frederico Westphalen:
Rua Assis Brasil, 709 – CEP 98400-000
Tel.: 55 3744 9223 – Fax: 55 3744-9265
E-mail: editora@uri.edu.br

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

~ APRESENTAÇÃO ~ 7

~ CAPÍTULO I ~ 10

"MULHER DE VERDADE, JÁ SOU DESDE QUE NASCI": UM ESTUDO SOBRE MULHERES TRANS EM CAPAS DE REVISTA (1980 - 2021)

Beatriz Dutra Costa Oliveira
Letícia Duarte Da Silva
Raquel De Barros Pinto Miguel
Savana A. A. Pessoa

~ CAPÍTULO II ~ 33

VIVÊNCIAS TRANS NO ENSINO SUPERIOR: O QUE DIZEM OS ESTUDOS?

Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros
Eliane Cadoná

~ CAPÍTULO III ~ 51

AS PERSPECTIVAS DE DOCENTES ACERCA DE SAÚDE, GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Willian Edson Tomasi
Eliane Cadoná

~ CAPÍTULO IV ~ 70

O QUE FALAM PROFESSORES/AS DO ENSINO MÉDIO SOBRE SAÚDE E GÊNERO

Glória Pinheiro
Eliane Cadoná

~ CAPÍTULO V ~ 84

CYBERBULLYING E SUAS INTERLOCUÇÕES COM A CONTEMPORANEIDADE: A PERSPECTIVA DE ADOLESCENTES QUE FREQUENTAM O ENSINO MÉDIO

Evelyn Karoline Dias Biancon
Eliane Cadoná

~ CAPÍTULO VI ~ 107

A DESIGUALDADE NA VISÃO DA PSICOLOGIA SOCIAL CRÍTICA: UMA ANÁLISE DO FILME O POÇO

*Fernanda Sponchiado
Eliane Cadoná*

~ CAPÍTULO VII ~ 128

DESAFIOS DOCENTES NA PANDEMIA

*Mariusca Rachevski
Eliane Cadoná*

~ CAPÍTULO VIII ~ 144

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS/AS E IDOSOS/AS: PENSANDO OS SABERES DOCENTES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CULTURA DIGITAL

*Cleide Oliveira
Eliane Cadoná*

~ SOBRE AS E OS AUTORES ~ 162

~ APRESENTAÇÃO ~

Chegamos ao terceiro livro da coleção “Mídia e Gênero na Contemporaneidade”. Nesta obra, apresentamos uma coletânea de textos que diversificam, no que tange aos assuntos, às perspectivas e enfoques, ainda que apresentem, todos, em seu cerne, o olhar crítico para os fenômenos contemporâneos.

O livro é composto por oito capítulos, oriundos de pesquisas que se debruçam para o campo social, para as questões de gênero, mídias e, conseqüentemente, para os processos de subjetivação que se desdobram em meio aos fenômenos contemporâneos.

A seguir, apresentamos um breve resumo de cada um deles:

O capítulo intitulado “‘Mulher de verdade, já sou desde que nasci’: um estudo sobre mulheres trans em capas de revista (1980 - 2021)”, de autoria de Beatriz Dutra Costa Oliveira, Letícia Duarte da Silva, Raquel de Barros Pinto Miguel e Savana A. A. Pessoa apresenta uma análise de 55 capas de revistas, dos anos 1980 a 2021, que tenham mulheres transgênero e/ou travestis em suas capas. A busca por revistas impressas e/ou digitais foi feita por meio da plataforma *Google*, utilizando o conjunto de descritores: “revista”, “mulher”, “trans”. A pesquisa contempla também capas de revistas que não sejam brasileiras, dessa forma, a busca foi feita utilizando os mesmos descritores em inglês, francês e espanhol. A representação de mulheres trans aparece em diversas temáticas, sendo elencados três nichos principais: estilo de vida, notícias e pornografia.

A pesquisa de Estéfani Barosa de Oliveira Medeiros e Eliane Cadoná, intitulada “Vivências *trans* no ensino superior: o que dizem os estudos?” apresenta uma revisão da literatura, e discorre sobre as vivências de pessoas transexuais no ensino superior, por intermédio de uma pesquisa junto à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Os estudos analisados apontam para o fato de que os sujeitos transexuais, ou que não se identificam como cisgêneros e heterossexuais são expostos a diversas formas de discriminações e exclusões, que são oriundas dos/as colegas, docentes e funcionários/as do ambiente acadêmico. As formas de discriminação que mais se sobressaíram foram a negação do uso do nome social em função de questões burocráticas das universidades, mas também dos preconceitos dos/as docentes e a privação do uso do banheiro. Tais discriminações podem ser

entendidas como violências simbólicas que conduzem os sujeitos às condições subalternas e à margem da sociedade, como é o caso da prostituição.

Willian Edson Tomasi e Eliane Cadoná discutem, em seu capítulo intitulado “As perspectivas de docentes acerca de saúde, gênero e sexualidade na educação infantil”, a etapa de conclusão da pesquisa de Iniciação Científica que teve como objetivo investigar as práticas discursivas e os sentidos narrativos de professores e professoras da Educação Infantil (EI) da Rede Municipal de uma cidade do Norte do Estado do Rio Grande do Sul, acerca das temáticas Orientação Sexual, Identidade de Gênero e Saúde. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, onde foram entrevistadas cinco professoras, por intermédio de entrevistas semiestruturadas. Destacam, em meio ao estudo, o pouco espaço destinado para as questões de gênero e sexualidade na escola e nos planejamentos escolares, assim como certa dificuldade em conceitualizar os temas abordados, por parte das entrevistadas.

O capítulo de autoria de Glória Pinheiro e Eliane Cadoná apresenta uma análise dos dados obtidos a partir do projeto de pesquisa "Práticas discursivas e produção de sentidos sobre gênero e saúde: com a palavra, professores/as do ensino médio. Foram realizadas entrevistas com 10 professores/as do ensino médio, com o objetivo de compreender as percepções e práticas referentes aos assuntos *gênero* e *sexualidade* na escola.

“Cyberbullying e suas interlocuções com a contemporaneidade: a perspectiva de adolescentes que frequentam o ensino médio” é o título do quinto capítulo desta obra, de autoria de Evelyn Karoline Dias Biancon e Eliane Cadoná. O referido estudo apresentado teve como objetivo investigar, através de uma pesquisa qualitativa, descritiva, com recorte transversal, como o fenômeno do *cyberbullying* é percebido pelos/as adolescentes do Ensino Médio de uma cidade do norte do Estado do Rio Grande do Sul. Os dados foram obtidos através de questionários impressos aplicados coletivamente em três turmas, com duração de 25 minutos cada. Embora os/as estudantes aparentem ter algum conhecimento sobre o assunto, é importante aprofundar as pesquisas sobre o tema, fazendo a diferenciação entre *bullying* e *ciberbullying*. Ainda, a prevenção, segundo as autoras, é a melhor maneira de combater a problemática, envolvendo toda a sociedade.

Fernanda Sponchiado e Eliane Cadoná são as autoras do sexto capítulo, que tem como título “A desigualdade na visão da psicologia social crítica: uma análise do filme O

poço”. Nele, apresentam uma análise sobre os fenômenos associados à desigualdade social, assim como os fatores que influenciam e fortalecem a existência dessas atitudes na sociedade atual. Da mesma forma, questionam, em meio aos seus escritos, se há possibilidade de mudança ou resolução dessa prática na sociedade contemporânea. Essas questões foram analisadas e relacionadas com aspectos trazidos no filme *O Poço*.

“Desafios docentes na pandemia”, de Mariusca Rachevski e Eliane Cadoná traz os resultados de um estudo sobre os aspectos relacionados à educação diante do contexto da pandemia, sendo que muitas escolas nesse período interromperam suas atividades e outras enfrentaram dificuldades com as aulas on-line. As autoras fazem uma análise sobre a saúde dos/as docentes nesse período, sobre os fenômenos do ensino remoto e sobre a importância dos encontros coletivos pedagógicos na produção de conhecimentos, por intermédio de uma revisão da literatura.

O capítulo de autoria de Cleide Oliveira e Eliane Cadoná, o último desta obra, discute a formação de professoras pensando nos saberes pedagógicos exigidos na sociedade das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs. Tal assunto é enfatizado tendo como ponto principal de reflexão a Educação de Jovens, Adultos/as e Idosos/as – EJA na cidade de Salvador, no ensino Fundamental I, anos iniciais de escolarização. Para as autoras, a utilização das TDICs na educação foi impulsionada pela pandemia da COVID-19 e, portanto, é essencial pensar nas práticas que foram produzidas nesse período e os saberes que estão e serão construídos a partir dessa nova realidade educacional. Apresentam, neste estudo de revisão, as atividades e práticas desenvolvidas nos anos de 2020 e 2021 na EJA, a partir das orientações pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Salvador. Tomaram como base os estudos de Lévy (1999) para apresentar conceitos concernentes à cultura digital, ciberespaço, cibercultura e inteligência coletiva. Em relação aos saberes docentes, utilizaram, principalmente, Pimenta (1997) e Gauthier (1998).

Esperamos que o contato com estes textos traga novas reflexões e desafios nas práticas cotidianas das e dos leitores.

Boa leitura!!!

Eliane Cadoná

Glória Pinheiro

Willian Edson Tomasi

~ CAPÍTULO I ~

"MULHER DE VERDADE, JÁ SOU DESDE QUE NASCI": UM ESTUDO SOBRE MULHERES TRANS EM CAPAS DE REVISTA (1980 - 2021)

Beatriz Dutra Costa Oliveira

Letícia Duarte da Silva

Raquel de Barros Pinto Miguel

Savana A. A. Pessoa

“Eu não tenho nenhuma vontade de ser cis (...). Inclusive, quando eu estou “passável”, eu não estou passável porque eu quero ser cis. É o seu olhar cisnormativo que diz que eu estou passável. Então reveja o modo como você vê essas performances, porque não é o meu intuito que você me veja como cis.”

(NASCIMENTO, 2022).¹

No dia 24 de outubro de 2022, Linn da Quebrada foi eleita a “Mulher do Ano” no prêmio “Geração Glamour 2022”, evento realizado anualmente pela revista brasileira Glamour² com a intenção de premiar mulheres que se destacaram, ao longo do ano, em diferentes setores, como arte, música e ciência. Linn, ou Lina Pereira dos Santos, foi a vencedora do maior prêmio da noite. Linn é cantora, compositora, apresentadora, atriz e ativista social. Linn é uma mulher trans³.

¹ Fala da professora Letícia Carolina Nascimento em seu perfil no Instagram (@profaleticia_), postado no dia 25 de outubro de 2022.

² A revista Glamour, que tem as mulheres como público-alvo, foi criada em 1939 nos EUA, hoje é publicada em diversos países. No Brasil, ela foi lançada em 2012 pela Editora Globo. O prêmio “Geração Glamour” existe desde 2015. <https://glamour.globo.com/>.

³ Usaremos, ao longo do texto, o termo “trans” como forma de abreviar a categoria “transgênero”. Cabe ressaltar que transgênero se refere à pessoa que possui uma identidade de gênero diferente do

Não é de hoje que se tem assistido na mídia ao aumento da presença de mulheres que fogem do padrão estético e identitário hegemônicos. Este fato é discutido pelas pesquisadoras Gilmara Arndt e Raquel Miguel (2018) em um estudo acerca do *femvertising*, que seria um tipo de publicidade que, através de um “olhar feminista”, se propõe a “empoderar mulheres e garotas” (MIEIRO, 2015, p. 5). Nestas publicidades, em ascensão desde 2014, é possível verificar a presença de mulheres gordas, negras, com deficiência, idosas, bem como de mulheres trans. A visibilidade proporcionada pelas redes sociais, bem como o aumento de discussões acadêmicas que apontam para a importância de reflexões que contemplem, no âmbito dos estudos de gênero, a noção de interseccionalidade⁴, fazem parte desse contexto.

Por outro lado, não se pode esquecer que a publicidade, e a mídia como um todo, funcionam regidas por fins mercadológicos. Pode-se, assim, conjecturar, que mais do que uma mudança de paradigma com relação às mulheres, o que temos presenciado nos últimos anos é a cooptação de pautas feministas, e de outros movimentos sociais, por parte da mídia, a fim de conquistar um novo nicho de mercado (ARNDT; MIGUEL, 2018).

Porém, mesmo que o fim seja mercadológico, é inegável que ao trazer mulheres que fogem aos padrões ditos anteriormente - seja em peças publicitárias, seja em séries ou ainda em capas de revista - são produzidas rupturas que podem levar a reflexões. Esta visão faz sentido, especialmente, quando se parte de uma análise que considera não apenas a perspectiva de quem produz o conteúdo e de quem controla sua distribuição; mas que agrega a esta análise a perspectiva dos/as consumidores/as de mídia e como se relacionam com os diferentes discursos disponíveis nos diversos produtos midiáticos.

Nesse sentido, cabe ressaltar que partimos da premissa de que a mídia é um instrumento de mediação que participa do processo de constituição de subjetividades, propagando modos de ser, crenças e valores (MIGUEL, 2012). Assim, ela opera como um dispositivo pedagógico, disponibilizando modelos de gênero, sexualidade, corporalidades, oferecendo referenciais estéticos e, por isso, participando na construção do imaginário social (FISCHER, 2002).

Considerando esse contexto, nos debruçaremos, neste texto, sobre a presença de mulheres trans em capas de revista. A capa é o “cartão de visita” de uma revista, é o que

designado no momento de seu nascimento. Incluindo, desta forma, travestis, transexuais, intersexuais e não binário.

a destaca entre as demais. A sua materialidade, a imagem que a ilustra, os textos que a compõem, trazem incutidas uma série de linguagens. Assim, ter uma mulher trans estampando uma capa de revista é bastante significativo, especialmente quando estamos diante de pessoas que são vítimas das mais variadas violências.

O Brasil, no ano de 2021, ficou em primeiro lugar no ranking dos assassinatos de pessoas trans no mundo, lugar que ocupa há 14 anos. De acordo com a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA, 2021), a cada 10 assassinatos de pessoas trans no mundo, quatro ocorreram no Brasil. Invisibilidade, tempo de vida reduzido, passível de morte, humanidade negada, perseguida e marginalizada. As vozes trans precisam ser ouvidas. A mídia, por sua vez, poderia contribuir ao fazer circular outros modos de ser, de viver, de se expressar, conferindo visibilidade a certos grupos, ainda que a partir de pequenas brechas e com fins mercadológicos, a partir de uma "visibilidade cuidadosamente regulada" como sugere o Stuart Hall (2013).

Apesar da transgeneridade ser um processo singular, em que o sujeito o experiencia de modo muito particular, em sua essência é um fenômeno coletivo, visto que a categoria gênero é construída socialmente e compõe um dos sistemas de repressão mais violentos e eficientes da humanidade (LANZ, 2016). Segundo a filósofa Judith Butler, é o sistema de heterossexualidade compulsória que rege o caráter binário no qual feminino/mulher e masculino/homem estão em polos opostos. Ou seja: "essa concepção de gênero não só pressupõe uma relação causal entre sexo, gênero e desejo, mas sugere igualmente que o desejo reflete ou exprime o gênero, e que o gênero reflete ou exprime o desejo" (BUTLER, 2003, p. 45). Dessa forma, estamos diante de um ideal normativo marcado por práticas reguladoras de gênero, pautado na ideia de que "o sistema binário produz e reproduz a ideia de que o gênero reflete e espelha o sexo, e que todas as outras esferas constitutivas dos sujeitos são permeadas por essa determinação inicial" (BENTO, 2008, p. 17).

O fato da pessoa transgênera estar à margem desse sistema de controle a torna uma espécie de "não-ser". Significa que mesmo que a pessoa tenha uma existência material, esta não é legitimada e reconhecida, lhe sendo negadas garantias e proteções legais, ou seja, o seu caráter enquanto sujeito de direito, que denota aquele que é reconhecido e protegido pela lei (LANZ, 2016). Esta estrutura de poder criada pelo

⁴ Interseccionalidade é um conceito desenvolvido por Kimberlé Crenshaw, entendido como uma ferramenta útil para a compreensão de múltiplas opressões que se articulam a partir do

corpo social estipulou de modo artificial e arbitrário o que seria a "normalidade", por meio de um discurso político-cultural amparado pelas camadas sociais no poder e apoiado por "dogmas" religiosos ou supostas pesquisas e saberes "científicos" (LANZ, 2016).

Da crítica às binariedades e à cisheteronormatividade⁵, e a luta pela possibilidade de expressão plural das identidades sexuais e de gênero, surge a Teoria Queer (NARDELLI; FERREIRA, 2015). A palavra "*queer*", em inglês, carrega um sentido pejorativo, podendo ser traduzida para o português como algo esquisito, incomum, e, por muito tempo, foi utilizada para insultar pessoas LGBTQIA+. Para a teoria, ela é ressignificada através de uma perspectiva contestadora, que visa romper com a norma excludente, sobretudo da cisheteronormatividade - mas também do padrão da homossexualidade dominante. Queer é transgredir, é colocar-se contra toda forma de normalização na sociedade (LOURO, 2001).

Segunda a pesquisadora Letícia Nascimento (2021), todos os corpos trans desafiam as normas cisgêneras de diversos modos, ao recriarem outros modos de experienciar as feminilidades e masculinidades, a exemplo do surgimento da não binariedade. Os corpos podem funcionar como pontos de apoio para as identidades e, devido a isso, é essencial o entendimento das suas multiplicidades, a fim de romper com um jogo hierárquico que promove adoecimentos, opressão e mortes. Ao assumirem uma performance de gênero que vai contra a normatização sexo-gênero-desejo, os corpos trans deflagram o processo de produção que os corpos cisgêneros muito procuram encobrir.

O transfeminismo⁶, ao se debruçar sobre a máquina de guerra analítica da cisgeneridade, ratifica o processo de desconstrução da aparência estática do gênero, experimentada, sobretudo, por pessoas cis. É imprescindível possibilitar um processo de desnaturalização dos corpos, permitindo surgir performances de gênero para além da lógica simplista do feminino e masculino, construídas através de um corpo natural. Faz-se necessário "bagunçar as fronteiras entre a suposta naturalidade e a artificialidade,

intercruzamento de marcadores como classe, raça, gênero, entre outros (CRENSHAW, 2004).

⁵ Essa perspectiva compreende como norma universal a heterossexualidade como base das relações matrimoniais e a cisgeneridade como base das vivências de gênero (MATTOS; CIDADE, 2016).

⁶ Transfeminismo compreende uma vertente do feminismo voltada às questões da transgeneridade. De acordo com Nascimento (2021, p. 22), o transfeminismo seria "[...] uma possibilidade de repensar relações entre sexo-gênero-desejo e pluralizar as sujeitas do feminismo, de modo a superar universalidade e essencialismos limitantes à liberdade de performance de gênero."

uma vez que corpos trans são tão artificiais quanto os corpos cis” (NASCIMENTO, 2021, p. 123).

Os estudos de gênero relacionados a pessoas trans, comumente são produzidos por pessoas cis, que ao escreverem sobre o outro, partem de um lugar de conhecimento supervalorizado. Tais pesquisadores/as, muitas vezes, não questionam sua perspectiva, uma vez que se colocam como norma social, e deste modo, o sujeito desviante é digno de “investigação” (LANZ, 2016).

Djamila Ribeiro (2017) discute o conceito de privilégio epistêmico, que consiste em uma hierarquização de saberes, em que um conhecimento é considerado superior e universal - aquele produzido pelo homem branco, cisgênero, heterossexual, cristão e ocidental -, e inviabiliza e deslegitima outras produções, como a de mulheres negras e pessoas LGBTQ+. Podemos estender este conceito para nossa discussão, visto que “quem possui o privilégio social possui o privilégio epistêmico” (RIBEIRO, 2017, p. 16), ou seja, o modelo de conhecimento hegemônico é aquele que se discute a partir de uma perspectiva universal do ser humano, que exclui os sujeitos fora da norma. Desse modo, é necessário que a/o pesquisador/a cisgênero entenda seu vínculo com a sociedade transfóbica, e não se coloque no papel de um saber “normal” sobre o outro, objetificando o sujeito trans na forma de um silenciamento epistemológico (DUMARESQ, 2016).

Assim, enquanto pesquisadoras cisgêneras, buscaremos, ao longo deste texto, sempre colocar em perspectiva o nosso conhecimento sobre os estudos de gênero relacionados a pessoas trans, uma vez que por mais que tenhamos estudado o tema, temos limitações, já que a nossa vivência é diferente da existência de uma mulher trans e nunca poderemos (e nem queremos) falar por elas.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para a realização da presente pesquisa, tivemos como fonte revistas impressas e/ou digitais que traziam mulheres transgênero e/ou travestis em suas capas. A fim de atingir esse fim, foram realizadas buscas por meio da plataforma de pesquisa *Google*, utilizando a seguinte combinação de descritores: “revista”, “mulher”, “trans”. Uma vez que nossa intenção era ter acesso não apenas a revistas brasileiras, realizamos a busca utilizando, também, os mesmos descritores em inglês, francês e espanhol. As revistas encontradas por vezes nos levavam a outras revistas que traziam mulheres trans em

suas capas. Dessa forma, utilizamos, também, a técnica de “bola de neve” (VINUTO, 2014).

Diante destes dois caminhos de busca, tivemos acesso a revistas da América Latina (Brasil e México), Europa (Alemanha, Espanha, França, Itália e Portugal), Estados Unidos da América e Canadá. A amostra inicial contou com 69 capas. Cabe ressaltar que todas as capas analisadas, mesmo quando as revistas eram publicadas exclusivamente em papel, estavam no formato digital, ou seja, as capas de revistas impressas que encontramos estavam digitalizadas. Em uma primeira análise, excluímos revistas com as seguintes características: baixa qualidade da imagem e/ou ilegibilidade dos textos da capa (revistas impressas com digitalização de má qualidade); ano de publicação indisponível; ausência de informações sobre quem era a modelo da capa.

Também foram excluídas as capas oriundas de revistas que tinham como público-alvo pessoas trans/travestis, uma vez que nossa intenção era verificar a presença de mulheres trans/travestis em capas de revistas voltadas para o grande público. Em algumas situações, foram encontradas revistas que apresentavam, para uma única edição, diferentes versões de capa. Nestes casos, contabilizamos apenas uma das versões da capa. Diante de tais critérios de exclusão, a amostra final totalizou 55 capas.

Uma vez selecionadas, as revistas foram classificadas de acordo com o país de origem, ano de publicação, público-alvo da revista, conteúdo/temática principal da revista. Após essa etapa, nos debruçamos sobre a análise tanto das imagens quanto dos elementos textuais presentes nas 55 capas. Para tanto, um primeiro passo foi a descrição das imagens. Uma vez que estas são polissêmicas, descrevê-las é tarefa fundamental. A importância da descrição é ressaltada por Roland Barthes (1964), encontrando eco nos escritos de Martine Joly (2006), quando esta afirma que uma imagem é indefinidamente descritível.

Tanto a descrição, quanto o que vem após ela dependerão dos objetivos e dos questionamentos que circundam a pesquisa. Uma vez que nosso foco estava na investigação sobre como mulheres trans são representadas nas capas de revistas voltadas ao grande público, ao longo da história, concentramos nosso processo de análise em alguns pontos: as características físicas da modelo; as roupas e maquiagem por elas utilizadas; a pose da modelo; o cenário da foto. Também foram analisados os textos presentes na capa que faziam referências à modelo, buscando identificar quais as palavras escolhidas para apresentá-la, bem como se tais chamadas de capa faziam

referência – e como o faziam – à transgeneridade. Além das informações encontradas nas próprias capas, buscamos informações sobre cada uma das modelos que protagonizaram as capas analisadas, tais como: idade atual, idade no momento de publicação da capa e, ainda, sua profissão.

Por fim, como afirma Denise Sant’Anna (1997), a relação entre pesquisador/a e objeto é como uma coprodução que depende, diretamente, da assiduidade do relacionamento entre o sujeito e suas fontes. Dessa forma, o contato frequente e constante com as capas analisadas – subsidiado pelas teorias que nos embasam - nos permitiu acesso não apenas às informações que buscávamos, como também a outras reflexões que estarão presentes ao longo deste artigo.

SOBRE AS REVISTAS

Entre as 55 capas analisadas, encontramos um número expressivo de revistas brasileiras e estadunidenses: 22 e 21 respectivamente. Foram encontradas quatro capas espanholas e duas francesas. Países como México, Austrália, Alemanha, Canadá, Itália e Portugal computaram, cada um, uma capa. Um analisador relevante dessa amostra é o predomínio de mídias ocidentais, sobretudo americanas. Tal fato pode estar atrelado aos idiomas utilizados para a busca de dados (português, inglês, francês e espanhol), que nos direcionaram para sites e conteúdos dos países citados. Outra hipótese é de que a liberdade para expressão de gênero em cada país, assim como direitos civis, estejam atrelados a possibilidades de representação de mulheres trans nos meios de comunicação. Nesse sentido, países em que são ilegais manifestações de gênero e sexualidade destoantes da cisheteronormatividade, possivelmente terão pouca ou nenhuma representatividade trans em revistas.

Susan Stryker (2021) pontua a necessidade de atenção cuidadosa a contextos nacionais, ao tentarmos entender não somente os fenômenos transgênero em si, mas também como eles têm sido interpretados e representados em diferentes contextos. A exemplo do Brasil, ainda que a população trans tenha conquistado direitos civis, e tenha, gradativamente, conquistado espaço na mídia, esbarramos no triste cenário do país com o maior número de assassinatos de pessoas trans no mundo (ANTRA, 2021).

A respeito da temática das revistas que compuseram a amostra, as capas analisadas foram classificadas em três principais nichos: estilo de vida, notícias e

pornografia. O nicho “estilo de vida” inclui conteúdos de moda, beleza, saúde e entretenimento que, em geral, se interseccionam. Esta categoria se destacou com quarenta e um exemplares, contando com revistas de grande circulação, como as revistas estadunidenses Elle, Marie Claire, Vogue, Harper’s Bazaar e Paper, a revista brasileira Claudia, entre outras. Tais revistas são voltadas sobretudo para o público feminino, e suas capas apresentam, majoritariamente, mulheres cisgêneras.

Na temática de “notícias” foram encontradas seis capas, entre as revistas Manchete, Gente, Fatos e Fotos - ambas brasileiras -, Time e InTouch - ambas estadunidenses. Tal categoria também pode ser chamada como “revistas de fofocas”, englobando periódicos que buscam compartilhar informações a respeito da vida e carreira de pessoas públicas. Nesse sentido, tais capas remetem a alguma notícia a respeito da vida/intimidade das mulheres nelas representadas, como “Enfim mulher: Roberta Close muda de sexo”, onde a cirurgia de redesignação sexual de Roberta é o assunto noticiado pela revista Manchete em 1990, trazendo uma entrevista com Roberta sobre este procedimento cirúrgico.

Já o nicho “pornografia” foi constituído por oito capas, sendo cinco exemplares da revista Playboy de diferentes países (Brasil, México, Itália e Alemanha), e os outros três de revistas brasileiras: Mais Jr., Close e Sexy - todas voltadas ao público masculino. Tal dado remete a uma representação da mulher trans como objeto de desejo sexual masculino. O imaginário social da curiosidade pelos corpos trans expõe a objetificação e invisibilização de sua existência enquanto sujeitos.

Tecemos reflexões, também, acerca do ano de publicação das capas analisadas, visando refletir sobre as representações de mulheres trans e travestis ao longo das décadas. A primeira década em que capas foram encontradas foi a de 1980, com quatro capas, sendo duas do nicho pornografia e duas do nicho notícias. Foi localizada apenas uma capa publicada durante a década de 1990, sob o nicho de notícias. Já na década de 2000, não localizamos nenhum exemplar. A década de 2010 a 2019, por sua vez, destacou-se com vinte e seis capas, e os anos 2020 a 2021, com 23.

Fazendo um resgate histórico, os estudos transgênero nos Estados Unidos remontam aos anos 1990, assim como movimentos políticos que fomentaram os debates e discursos que trouxeram visibilidade ao tema. Assim como na Europa, ainda havia pouco ativismo formal sobre as questões transgêneras até essa década, comparado aos movimentos por liberação sexual vigentes e os estudos queer. Só a partir de 1995 que o

tema começa a ganhar mais espaço, atrelado à expansão da internet, sendo inserido em disciplinas e teses por universidades da América do Norte e Europa (STRYKER, 2021). No Brasil, a realidade é parecida, visto que é apenas por volta dos anos 2000 que as experiências trans e travestis tornaram-se temáticas mais presentes no meio acadêmico (AMARAL *et al*, 2014). Nesse sentido, é compreensível a baixa representação das mulheres trans nas capas da década de 1980 e, quando há, está atrelada a um contexto de curiosidade, em que a identidade transgênero das mulheres ganha posição de destaque nas chamadas de capa.

Nos anos seguintes, houve um período de latência das representações, voltando a ganhar destaque a partir dos anos 2010. Com o ritmo da globalização cada vez mais acelerado, o crescimento das redes sociais, a expansão e democratização das discussões de gênero em espaços fora dos muros acadêmicos, a causa LGBTQ+ foi ganhando visibilidade positiva. Nesse momento, novas personalidades surgem na mídia e as mulheres trans passam a receber reconhecimento em seus trabalhos artísticos, como modelos, atrizes e cantoras, por exemplo. Tal fato se traduz na grande quantidade de revistas das últimas décadas, especialmente as voltadas para o nicho estilo de vida, em que o foco nas narrativas não está na transgeneridade das modelos, mas no uso da sua imagem como influenciadora - ainda que as marcas aproveitem tal “representatividade” para sua promoção como apoiadoras da causa LGBTQ+.

A GAROTA DA CAPA: QUEM SÃO ELAS?

As 55 capas de revista analisadas foram protagonizadas por 26 modelos. No Brasil, foram 11 modelos: Lea T (4 capas), Carol Marra (1 capa), Ana Carolina Apocalypse (1 capa), Liniker (2 capas), Cecília Gama dos Santos (1), Lina Pereira dos Santos (1), Marcela Porto (1), Valentina Sampaio (6), Roberta Close (5), Sâmella Vinter (2) e Majur (1). Nos EUA, foram sete modelos: Laverne Cox (4), Josie Totah (1), Jari Jones (2), Indya Moore (4), Hunter Schafer, Caitlyn Marie Jenner (2) e Amelia Gapin (1). Também tiveram modelos de outros países, como México: Victoria Volkova (1); Inglaterra: Munroe Bergdorf (5) e Sophie Xeon (1); Austrália: Summer Jane Day (1) e Andreja Pejić (2); Itália: Vittoria Schisano (1); Canadá: Jesyka Szopko (1) e Alemanha: Giuliana Farfalla (1).

A modelo mais jovem a aparecer na capa foi Roberta Close, aos 16 anos, em uma revista pornográfica brasileira de 1980, já a mais velha foi Caitlyn Jenner, aos 66 anos, em uma revista estadunidense do nicho notícia de 2015.

A maioria das mulheres trans que ilustraram as capas analisadas estão inseridas no meio artístico, sendo muitas delas modelos, algumas cantoras e outras atrizes. Seis delas podem ser identificadas como ativistas dos direitos LGBTQIA+. Há outras profissões que aparecem em menor quantidade, como produtora de TV, estilista, influenciadora digital, engenheira de software e motorista.

Muitas são pioneiras em seu nicho de atuação, protagonizando a conquista de marcos positivos para a população trans em suas áreas, como é o caso de Carol Marra, a primeira mulher trans a protagonizar um beijo na TV, na série *Psi*, em 2014. Já Valentina Sampaio foi a primeira mulher trans a ser contratada como modelo da marca internacionalmente conhecida, *Victoria 's Secret' s*, em 2019. Marcela Porto foi a primeira mulher trans a desfilarem no carnaval como madrinha em uma escola de samba, a Unidos da Ponte, em 2022. Laverne Alison Cox e Sophie Xeon também foram pioneiras em indicações para premiações por suas atuações artísticas. Cox foi indicada ao Emmy Awards, em 2014, na categoria de melhor atriz convidada numa série de comédia, por sua atuação em *“Orange is the New Black”*. Xeon, por sua vez, concorreu ao Grammy Awards pelo álbum *“Oil of Every Pearl’s Un-Insides”*, em 2018, na categoria de melhor disco de dance ou música eletrônica. Indya Adrianna Moore foi apontada pela revista *Time* como uma das 100 pessoas mais influentes do mundo, em 2019. Já Hunter Schafer foi eleita pela mesma revista, em 2021, como umas das 100 líderes emergentes que influenciam o futuro.

Um fato que nos chamou a atenção ao analisar as capas foi que a grande maioria das mulheres trans que as ilustram estão dentro do padrão de beleza vigente: brancas, magras, cabelos longos, sem deficiência. E, quando não estão, são celebridades do mundo da moda, música ou da mídia em geral. Esta constatação também foi feita por Ana Pereira *et al* (2018) em um estudo sobre capas de 2017 da revista *Vogue* que traziam a modelo trans brasileira Valentina Sampaio. É importante ressaltar que esta característica foi encontrada ao longo de todas as décadas analisadas, não sendo, portanto, um fenômeno pontual.

Esta característica faz com que revistas que trazem mulheres trans em suas capas se misturem às demais nas bancas de revista. Isso pode trazer um elemento positivo,

uma vez que - dependendo da chamada de capa que acompanha a imagem - coloca as mulheres trans em “pé de igualdade” com as mulheres cis. Por outro lado, assistimos à perpetuação e massificação de um determinado padrão, ao qual cabe às mulheres, sejam elas cis ou trans, se encaixarem, caso almejem o sucesso e a visibilidade.

Neste cenário, a beleza apresenta-se como intrínseca à feminilidade (SANT'ANNA, 1997) Desta maneira, pode-se refletir sobre o corpo como estratégia de poder, sendo este corpo treinado e marcado em favor do controle político e social das massas (FOUCAULT, 1979). Cria-se, assim, uma nova economia a partir destes corpos, com a intenção de domá-los e de retirar o máximo de proveito e lucro, criando, desta forma, novas estratégias de domínio e poder (MAZUREGA, 2019).

Diante deste contexto, pode-se conjecturar que aderir aos padrões de beleza e de feminilidade pode ser vista como estratégia de sobrevivência para as mulheres, especialmente para as mulheres trans. Assim, as existências trans e travestis ao negarem a suposta verdade biológica determinada pelo CISTema sexo-gênero-desejo, passam a ocupar um não-lugar, tendo como referência o gênero normativo e, devido a isso, as suas vivências são precarizadas. As experiências de outreridades, que são impostas pelos corpos cis, os quais possuem privilégios na colonialidade de gênero, fazem estas outras vivências serem privadas de uma condição de inteligibilidade humana. À medida que se autodefinem dentro das feminilidades, os corpos trans aproximam-se de uma validação dentro de uma inteligibilidade de gênero e humana, mas também, colaboram para a desnaturalização da “categoria” mulher até então instituída (NASCIMENTO, 2021).

A fim de ilustrar estas reflexões, trazemos como exemplos uma capa da revista Elle brasileira de 2012 (Figura 1), ilustrada por Lea T., bem como uma capa da revista Elle francesa, de 2019 (Figura 2) com Valentina Sampaio. Em ambas é possível perceber a presença de belas mulheres brancas, magras, dentro do padrão estético comum às capas de revista no mundo ocidental. Ambas poderiam, facilmente, serem lidas como as mulheres cis que costumam estampar capas de revista.



Figura 1 – Capa da Revista Elle Brasil, MD/2012¹



Figura 2 – Capa da Revista Elle França, n. 3851, out./2019

Tais reflexões nos levam ao conceito de “passabilidade”. Este termo está relacionado à capacidade de uma pessoa ser considerada como membro de um grupo ou categoria identitária diferente da sua (GINSBERG, 1996). Com base neste conceito, pode-se afirmar que a grande maioria das mulheres trans que estavam nas capas das revistas analisadas atendem aos critérios de passabilidade. Ou seja, são mulheres trans que performam feminilidade, especialmente a feminilidade “padrão capa de revista”.

Especialmente a partir do ano de 2016, assistimos a um significativo aumento de capas com mulheres trans. De acordo com a nossa amostra, o ano 2020 foi o que reuniu o maior número de capas, somando um total de 15. Seria ingenuidade pensarmos que isso significa que a sociedade se abriu à recepção de diferentes formas de ser e estar no mundo que fujam à cis-heteronormatividade. Principalmente quando lembramos, como dito anteriormente, que o Brasil é, há 14 anos, o país que mais matou pessoas trans no mundo. Cabe, porém, destacar que entendemos que independente de seguir, ou não, um determinado padrão de beleza, é de suma importância a presença de mulheres trans em capas de revistas, como uma forma de garantir um mínimo de representatividade, apresentando mulheres que vivem e resistem em uma sociedade transfóbica, machista e sexista.

UMA IMAGEM FALA MAIS QUE MIL PALAVRAS, MAS AS PALAVRAS TAMBÉM DIZEM MUITO...

Ao analisar as capas, nos voltamos tanto para as imagens quanto para as chamadas de capa. Entendemos como chamada de capa todos os textos escritos presentes na capa da revista. Foram analisadas as chamadas que faziam menção à mulher que as ilustrava. Do total de 55 revistas, 52 trazem estas chamadas. Vale apontar, ainda, que entre estas 45, 14 mencionam ou fazem referência direta à transgeneridade.

As chamadas foram classificadas em quatro categorias: empoderamento, neutra, sexualização e ofensiva. A categoria “empoderamento”⁷ reúne as chamadas que trazem expressões e fazem menção a um poder pessoal das mulheres, referindo-se ao orgulho de “serem quem são”. A maioria das capas, somando um total de 33, enquadraram-se nesta categoria.

Podemos trazer como exemplo as chamadas: “Pride”⁸, “The breakout star using her platform to fight back against the system”⁹, assim como “Símbolo transgênero de uma era”, “Nunca é tarde para ser feliz” e “Quanto mais visíveis os modelos trans são, mais normalizadas elas se tornam”. Dentre as 33, nove referem-se explicitamente à transgeneridade.

Classificamos como “neutras” as chamadas que se referem às modelos de uma forma nem positiva, nem negativa, reunindo um total de dez chamadas. São exemplos: “Lea T. fala de moda, preconceito, amor e sexo!” e “En portada, la top Valentina Sampaio”¹⁰. Entre estas dez, duas fazem menção à transgeneridade, com os dizeres: “Cromossoma XX(Y): Andeja Pejic”¹¹ e “Bruce’s story: My life as a woman”¹².

A categoria “sexualização” reúne as chamadas de cunho sexual e/ou que objetificam as mulheres. Das sete chamadas que compõem esta categoria, seis foram encontradas em revistas pornográficas, em que servem de exemplo: “Toda a sensualidade da trans Marcela Porto, a mulher abacaxi”, “Travestis: ‘Os homens querem

⁷ O termo “empoderamento” “[...] refere-se a princípios, como a capacidade de indivíduos e grupos agirem para garantir seu próprio bem-estar ou seu direito de participar da tomada de decisões que lhes dizem respeito” (BERTH, 2018, p. 27). A partir desta definição, cabe destacar que ele coaduna com preceitos neoliberais que têm, entre seus preceitos básicos, o individualismo e a meritocracia.

⁸ “Orgulho”.

⁹ “The breakout star using her platform to fight back against the system”.

¹⁰ “Na capa, a top Valentina Sampaio”.

¹¹ “Cromossomo XX(Y): Andeja Pejic”.

¹² “A história de Bruce: minha vida como mulher”.

é dar pra gente”’. Duas fazem referência direta à transgeneridade. A única revista fora deste nicho que traz chamada classificada nesta categoria é a Fatos e fotos, de 1984, com a seguinte frase: “O mito e o mistério de Roberta Close”’.

Por fim, a categoria que classificamos como “ofensiva” reuniu chamadas que se referem às mulheres trans de forma negativa, pejorativa. Esta apareceu em duas capas, uma delas na revista Manchete, de 1990 (Figura 3), referindo-se à mulher como “O mais famoso transexual brasileiro revela o antes e o depois da cirurgia que liberou sua porção mulher”. Na segunda, a revista canadense Summum, de 2016 (Figura 4), do nicho pornografia, traz os dizeres: “Ne vous fiez paz aux apparences... Derrière ce visage angélique se cache une véritable démons”¹³, não fazendo referência direta ao fato da modelo ser uma mulher trans.



Figura 3 – Capa da Revista Manchete, n. 1969, jan./1990



Figura 4 – Capa da Revista Summum, maio/2016

O pesquisador Lucas Podestá (2019), ao discutir o conceito de transfobia - que inclui tanto o medo às pessoas trans, quanto a repulsa, o ódio e a indignação, que acabam por gerar comportamentos negativos frente a essas pessoas – aborda violências específicas voltadas às pessoas trans. Entre elas, o autor destaca “a exposição genital para verificação do gênero” (PODESTÁ, 2019, p. 376). Ao analisarmos a chamada desta capa (Figura 4) é possível perceber que, ainda que não faça menção direta à identidade de gênero e à transexualidade, ela traz um tom de desconfiança, fazendo referência a um disfarce, há algo de sua identidade que a modelo esconde. Entre comportamentos

¹³ “Não confie nas aparências... Por trás desse rosto angelical se esconde uma verdadeira demônia”.

transfóbicos, é frequente encontrarmos este tipo de fala, como se a pessoa trans não "revela" que é trans quisesse "dar um golpe", ou "se passar por". Ou seja, fica "velada" uma imposição de que seu genital seja exposto para que a verdade seja revelada: a falsidade do anjo habita, na verdade, o demônio.

Uma vez analisadas as chamadas, debruçamo-nos sobre as imagens, verificando aspectos como a pose da modelo, o cenário, a roupa utilizada, o ângulo da fotografia. A partir destes elementos, classificamos as imagens em cinco categorias: sensual, poderosa, cotidiana, frágil e exótica. Vale destacar que algumas das capas encaixaram-se em mais de uma categoria.

Das 55 capas, 27, ou seja, quase metade da amostra, compuseram a categoria "sensual", novamente reforçando o lugar de objetificação das mulheres trans e travestis na mídia. Foram classificadas como tal, capas que trazem as mulheres em poses e/ou roupas sensuais, usando lingerie, biquíni ou seminuas. Um dado interessante é que essas capas não foram encontradas, somente, em revistas do nicho pornografia, que tem como fim a sexualização dos corpos (oito exemplares). Este tipo de capa foi bastante frequente, também, no nicho estilo de vida (15 exemplares) e no de notícias (4 exemplares). Para exemplificar, trazemos as imagens da revista Playboy de 2020 (Figura 5), com Sâmela Vinter na capa, e da revista Marie Claire de 2017 (Figura 6), com Lea T.



Figura 5 – Capa da Revista Playboy, MD/2020.



Figura 6 – Capa da Revista Marie Claire, mar./2017.

Importante ressaltar que mulheres em poses/roupas sensuais em capas de revista são algo comum e frequente nas revistas dos mais diversos nichos. Ou seja, este não é um fenômeno atrelado, exclusivamente, às mulheres trans. Nessa direção, é possível conjecturar que um corpo sensual é aquele que está dentro dos padrões estéticos vigentes, ao qual, além de todas as características que já mencionamos ao longo deste texto, podemos associar, ainda, à juventude. Nessa direção, Santaella (2004, p. 129) afirma que este corpo ideal retrata um “corpo homogeneizado como lugar de produção de signos: o mesmo olhar sobre o mesmo tipo de maquiagem, os mesmos lábios enxertados como manda o ideal de sensualidade do momento, o mesmo tamanho do sorriso [...]”. De acordo com esta lógica homogeneizadora e, sem esquecer que a capa é, como já dito, o “cartão de visitas” de uma revista, nada mais esperado que os produtores escolham para suas capas mulheres que despertem o desejo de ser como elas são: belas, poderosas, sensuais.

A categoria “poderosa” reuniu 25 capas, um número, também, bastante expressivo. Esta categoria diz respeito a imagens que trazem as mulheres revestidas por uma aura de poder, tanto por meio de suas poses, quanto pelas roupas, maquiagem e cenário escolhidos. Foi interessante perceber que, muitas vezes, estas imagens que remetem ao poder estão associadas a mulheres trans que são referências no mundo da moda, musical e/ou artístico, dando destaque a seu aspecto profissional. Entendemos que este é um analisador importante, uma vez que destaca o papel dessas mulheres na sociedade e se distancia da ótica da objetificação. Ao mesmo tempo, não se pode desconsiderar que a ênfase no poder como capacidade individual das mulheres que ocupam o topo da hierarquia em seus trabalhos está atrelada a uma perspectiva neoliberal, que destaca o individualismo e a meritocracia.

Por outro lado, verificamos que as categorias “sensual” e “poderosa” foram as que mais se interseccionam: sete revistas foram classificadas nestas duas categorias ao mesmo tempo (para exemplificar, a capa da revista estadunidense *Times*, de 2014 (Figura 7), com Laverne Cox na capa). Como visto na categoria “sensual”, a sensualidade parece configurar como um elemento a mais na conformação da mulher que se encaixa nos padrões vigentes.



Figura 7 – Capa da Revista Time, jun./2014.

Somando um total de nove capas, a categoria “exótica” reúne capas que exploram a representação das mulheres trans como seres místicos, futurísticos ou selvagens. Este tipo de associação é bastante significativo, uma vez que vivemos em uma sociedade cis-hetero-normativa, calcada no binarismo homem/mulher e que, por esse motivo, trata como “anormal” – ou seja, de forma patologizante - tudo e todos/as que fujam desta norma. Essa questão é abordada por Gonçalves (2015), ao referir-se à importância dos estudos queer. De acordo com o pesquisador:

Entende-se que narrativas queer podem permitir pensar as ambiguidades e a fluidez das identidades de gênero e orientações sexuais. Elas podem sugerir novas formas de pensar a cultura, o conhecimento e o poder de forma que as diferenças não sejam apreciadas com curiosidade exotificante. Narrativas queer estariam voltadas para a instabilidade das identidades e em como a diferença alheia passa a ser vista ao lado, dentro e integrada nas redes do cotidiano (GONÇALVES, 2015, p. 12).

Como exemplo desta categoria, trazemos duas capas: uma de 1984 (Figura 8), estampada pela modelo Roberta Close acariciando um tigre, e uma de 2017 (Figura 9), com Lea T. representando a obra “O nascimento de Vênus”, do pintor italiano Sandro Botticelli.

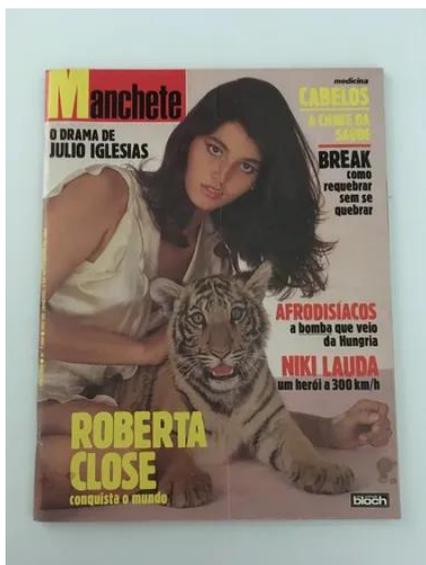


Figura 8 – Capa da Revista Manchete, MD/1984.



Figura 9 – Capa da Revista Brasil, dez/2017.

A categoria “cotidiano” engloba imagens que poderíamos chamar de comuns, ou seja, fotos de mulheres que não deixam explícita nenhuma intenção, como as das demais categorias. Oito capas foram classificadas como “cotidianas”, entre elas, a capa de 2016, da revista estadunidense Women’s running (Figura 10), que traz a maratonista Amelia Gapin.



Figura 10 – Capa da Revista Women’s running, jul./2016.

Ao analisar cada uma das capas, atentando-nos tanto ao texto escrito quanto imagético, pudemos perceber que sim, aconteceram mudanças ao longo das cinco

décadas que compuseram a amostra. Certamente, é importante considerar que a amostra não representa a totalidade, mas nos traz indícios dos caminhos das mulheres trans na mídia.

Dentro de nossa amostra foi possível perceber, ao longo da década de 1980 e início da década de 1990 no Brasil, a centralidade da modelo Roberta Close, ilustrando todas as cinco capas deste período. Roberta Close - modelo, atriz, cantora - despertava o fascínio do público brasileiro, tendo sido a primeira mulher trans brasileira a ganhar amplo espaço na mídia, seja em capas de revistas ou em programas de televisão. Esse período histórico, no Brasil, é marcado pelo início da redemocratização, com o fim da ditadura militar. De acordo com Ronaldo Canabarro e Marlise Meyrer (2016, p. 220),

O corpo censurado, torturado e conformado dava espaço a um corpo sexuado, identificado, visível, midiático e, por vezes, transgressor. (...) Essa questão política contribuiu para a emergência, no espaço público, de personagens como Roberta Close, uma transmulher definida frequentemente pela mídia, como uma pessoa triste porque nasceu no “corpo errado”. Essa ambiguidade em relação a personagem, servia de atrativo ao público leitor, cuja curiosidade era instigada pelas chamadas de capa e imagens de impacto visual e simbólico, que destacavam a identidade (trans)feminina de Roberta.

Sem dúvidas, Roberta Close foi um grande símbolo de representatividade. Porém, cabe refletir sobre a forma como ela era representada. Em nossa amostra, todas as capas por ela ilustradas foram classificadas, no que tange à imagem, na categoria sensual. Nestas capas, a modelo aparece vestindo somente lingerie, biquíni, baby-doll e/ou com os seios à mostra. As chamadas de capa, por sua vez, exploram de forma sensacionalista o fato de ela ser uma pessoa transgênero, referindo-se a ela, algumas vezes, no masculino: “O mais famoso transexual brasileiro revela o antes e o depois da cirurgia que liberou sua porção mulher” (REVISTA MANCHETE, 1990).

Outro momento que merece destaque é o período que vai de 2014 a 2021, que reuniu 48 capas. Nelas predominam, sem sombra de dúvidas, discursos e imagens no, tão em voga, tom “empoderador”. Isso não é por acaso, uma vez que este período coincide com um momento que algumas autoras denominam como a “quarta onda do movimento feminista” (PEDRO; LEMES, 2019; HOLLANDA, 2018). Esta onda se caracterizara por manter a pauta da interseccionalidade (atrelada à terceira onda), mas com o diferencial de sua difusão e visibilidade por meio da internet e as novas plataformas digitais, possibilitando uma expressão direta e pluralidade no protagonismo. “É nesse cenário que grupos como o movimento de mulheres negras,

lésbicas, de pessoas trans e pessoas com deficiência, entre outros, encontram espaço para difundir suas reflexões teóricas, suas lutas e agendas, conquistando maior visibilidade” (MIGUEL; MARX; ARNDT, 2020, p. 124).

Porém, a despeito da popularização e maior visibilidade de pautas feministas, não se pode perder de vista uma possível pasteurização e mercantilização do movimento, uma vez que em um contexto marcado pelos preceitos e práticas neoliberais, os ideais feministas acabam sendo cooptados para fins mercadológicos (ARNDT; MIGUEL, 2018). Haja vista o fenômeno do “femvertising”, como discutido anteriormente. Os mesmos discursos encontrados neste tipo de publicidade podem ser vistos em chamadas de capa que pertencem a esse período. O enfoque em termos como “empoderamento” e “representatividade” podem ser exemplos, uma vez que “ambos, em sua versão adaptada ao léxico neoliberal, dão a entender que basta que algumas mulheres ocupem lugares de poder para que se considere uma ascensão à equidade/igualdade de todo o grupo de mulheres” (MIGUEL; MARX; ARNDT, 2020, p. 128).

Com isso não queremos desmerecer os avanços no que tange à visibilidade das mulheres trans na mídia. O fato de uma mulher trans estampar a capa de uma revista, mesmo que seja uma conquista individual, também é coletiva. Apenas ressaltamos a importância para o risco que se corre de, ao centrar no indivíduo, em seus méritos e suas conquistas, acabar por invisibilizar pautas e lutas políticas do movimento de pessoas trans, que é plural. Nessa direção, cabe trazer a fala de Letícia Nascimento (2021) que destaca a importância de um transfeminismo interseccional, articulando marcadores raciais, de classe, etárias, de localização geográfica, entre outras. Segundo Letícia:

Desde o início de minha vivência como mulher travesti, comecei a perceber, pelos encontros virtuais e presenciais, o quanto esse espaço de autodefinição é importante. Passei a compreender que minhas dores não são só minhas, que minhas lutas não são só minhas; perceber-me como singular, mas também como coletivo (NASCIMENTO, 2021, p. 90).

Em um contexto não apenas nacional, mas também mundial, em que, diariamente, pessoas que fogem à cis-hetero-norma sofrem violências das mais diversas formas pelo simples fato de existirem, é imprescindível possibilitar um processo de desnaturalização dos corpos, permitindo surgir performances de gênero para além da lógica simplista do feminino e masculino construídos através de um “corpo natural”. Faz-se necessário “bagunçar as fronteiras entre a suposta naturalidade e a

artificialidade, uma vez que corpos trans são tão artificiais quanto os corpos cis” (NASCIMENTO, 2021, p. 123).

É essencial o entendimento da existência das múltiplas formas de ser, a fim de romper com um jogo hierárquico que promove adoecimentos, opressão e mortes. Torná-las visíveis não no sentido de tentar normatizá-las, encaixando-as nos padrões já existentes, mas sim com a intenção de trazer a potência dos múltiplos corpos e das diferentes possibilidades de ser no mundo. É imperativo que se rompam as fronteiras, que sejam ocupadas as fissuras, que se abram brechas para criar espaços de visibilidade, permitindo atos de resistência e de reexistência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Marília dos Santos *et al.* “Do travestismo às travestilidades”: uma revisão do discurso acadêmico no Brasil entre 2001-2010. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, p. 301-311, 2014.

ARNDT, Gilmar J.; MIGUEL, Raquel de B. P. Para todes: reflexões acerca do femvertising. *In: CRUZ, Milena Freire de Oliveira (Org.). **Publicidade e gênero: representações e práticas em questão***. Santa Maria: Facos UFSM, 2018, v. 1, p. 171-194.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. ANTRA Brasil, 2021. Disponível em: <https://antrabrasil.org/>.

BARTHES, Roland. **Rhétorique de l'image**. Paris: Communications, 1964.

BENTO, Berenice Alves de Melo. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANABARRO, Ronaldo; MEYRER, Marlise R. A mulher mais bonita do Brasil: os closes de Roberta nas capas da revista Manchete: a construção de identidades transfemininas (1984-1994). **Revista de História Comparada**, v. 10, n. 2, p. 212-234, 2016.

CARVALHO, Mario; CARRARA, Sérgio. Em direito a um futuro trans?: contribuição para a história do movimento de travestis e transexuais no Brasil. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 319-351, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-64872013000200015>. Acesso em: 13 nov. 2022.

CRENSHAW, Kimberle Willians. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. *In: VV.AA. **Cruzamento: raça e gênero***. Painel 1, Unifem, Brasília, p. 7-16, 2004.

DUMARESQ, Leila. Ensaio (travesti) sobre a escuta (cisgênera). **Revista Periódicus**, v. 1, n. 5, p. 121-131, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/17180>.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Leya, 1979.

GINSBERG, Eliane K. **Passing and the Frictions of Identity**. Durham: Duke University Press, 1996.

GONÇALVES, Gean Oliveira. Narrativas Queer no Jornalismo: o desafio da complexidade e das compreensões sobre gêneros e sexualidades. In: **Anais Congresso Nacional da Intercom**. Rio de Janeiro: UFRJ. 2015. Disponível em: <https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-0754-1.pdf>.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. 480 p.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papirus, 2006.

LANZ, Letícia. Ser uma pessoa transgênera é ser um não-ser. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 5, p. 205-220, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/17188>.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas** [online], v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>.

MATTOS, Amana Rocha; CIDADE, Maria Luiza Rovaris. Para pensar a cisheteronormatividade na psicologia: lições tomadas do transfeminismo. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 5, p. 132-153, 2016.

MAZUREGA, Juliana Cristina. **Um olhar psicanalítico sobre o padrão de beleza feminino na atualidade**. 2019.

MIEIRO, Maria de A. **Las actitudes de las consumidoras hacia al fenómeno 'femvertising'**: estudio comparativo de la respuesta de consumidoras de la Generación Y hacia la publicidad pro-mujer. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2015.

MIGUEL, Raquel de Barros P.; MARX, Djenifer S.; ARNDT, Gilmar J. Surfando na onda digital: feminismos em rede no Brasil. **Ex aequo**, Lisboa, n. 42, p. 119-134, dez. 2020. Disponível em: http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-55602020000200008&lng=pt&nrm=iso.

MIGUEL, Raquel de Barros P. Os cuidados de si e os cuidados do outro: lugares de gênero na publicidade da revista Capricho (décadas de 1950-1960). **Projeto História**, São Paulo, n. 45, p. 219-242, dez. 2012.

NARDELLI, Renata C.; FERREIRA, Marcelo. S. Teoria queer e Psicologia. **Mnemosine**, v. 11, n. 1, p. 36-51, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41607>.

NASCIMENTO, Letícia. **Transfeminismo**. Editora Jandaíra, 2021.

PEREIRA, Ana Tereza May; ANDRÉ, Hendryó; BASÍLIA, Eliane. Transgenia na capa da revista Vogue Paris. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. 2018. **Anais** [...]. 2018. Disponível em: <https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2018/resumos/R13-2349-1.pdf>.

PODESTÁ, Lucas Lima de. Ensaio sobre o conceito de transfobia. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 11, p. 363-380, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/27873>.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Justificado, 2017.

SANT'ANNA, Denise B. de. "Propaganda e História: antigos problemas, novas questões". In: **Projeto história**, n. 14, abril. São Paulo: Editora da PUC-SP, 1997, p. 89-112.

SANTAELLA, Lucia. **Corpo e comunicação: sintoma da cultura**. São Paulo: Paulus, 2004.

STRYKER, Susan. Saberes (des) sujeitados: uma introdução aos estudos transgênero. **Ponto Urbe. Revista do núcleo de antropologia urbana da USP**, n. 28, 2021.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, n. 22, v. 44, p. 203-220, 2014.

~ CAPÍTULO II ~

VIVÊNCIAS TRANS NO ENSINO SUPERIOR: O QUE DIZEM OS ESTUDOS?

Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros

Eliane Cadoná

PRIMEIRAS PALAVRAS

A Educação é um direito Constitucional de todos/as/es os/as cidadãos e cidadãs brasileiros/as, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. Outros documentos legais voltados à educação a reafirmam como direito e postulam sobre o respeito à diversidade de gênero, étnico-racial, sexo, etc., sem qualquer tipo de discriminação, em todos os ambientes, o que inclui o espaço escolar e acadêmico. (BRASIL, 1988).

Todavia, ainda há muitos avanços em termos de respeito à diversidade, levando em conta as inúmeras situações de violência e discriminação cometidas às pessoas que destoam da norma vigente. O público que nos interessa, quando falamos em direito à educação, é o LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexo, assexuais, entre outros), pois são pessoas que estão suscetíveis a todos os tipos de violência e discriminação e que, em muitas ocasiões, não possuem esse direito garantido, por não seguirem um padrão heteronormativo, ainda considerado, por muitos/as, como o único possível e aceitável.

Desse modo, este trabalho, por meio da revisão da literatura, tem como objetivo discorrer sobre as vivências de pessoas transexuais no ensino superior, público o qual estamos nos debruçando para desenvolver nossos estudos, atualmente. Optamos pelo ensino superior, por compreendermos que esse ensino fica destinado a uma parcela

restrita da população, e por termos ainda uma educação elitizada, em meio a preocupantes desigualdades sociais e econômicas que avassalam o Brasil.

Pessoas transexuais são pessoas que não se identificam com o sexo biológico designado ao nascimento, ou seja, se identificam com o sexo oposto. É comum, portanto, que se submetam a cirurgias e tratamentos hormonais para “adequar” o corpo à identidade de gênero pela qual se identificam (JORGE; TRAVASSOS, 2018).

Gênero é entendido aqui como uma construção cultural que determina os papéis “adequados” para homens e mulheres. Portanto, pode ser compreendido como uma categoria analítica que envolve um sistema complexo de relações que pode incluir o sexo, mas não está diretamente determinado por aspectos biológicos. Nesse sentido, sexo é a designação biológica que o indivíduo recebe ao nascer (genitálias), já a sexualidade assume um caráter discursivo e performativo, que possibilita a produção de novas concepções sobre sexo e gênero (BUTLER, 2015). Cabe destacar, entretanto, que a própria designação biológica que fazemos de nossos corpos ganha forma e vida por intermédio da linguagem e, portanto, o sexo biológico também não pode ser tomado aqui como uma evidência, pois é significado, narrado e investido discursivamente, carregado de sentidos culturais.

Socialmente, há a imposição de normas e regras para cada um/a de nós e estas normas estão, também, relacionadas aos chamados estereótipos de gênero, que são embasados em uma visão binária e dicotômica. Aprendemos, no meio social e cultural, que meninas usam determinadas cores, roupas, e se comportam de determinadas formas, e o mesmo acontece com os meninos. Essa padronização e regulação das manifestações dos indivíduos ocorre por meio de instituições como a família, igrejas, leis, religiões e nas próprias instituições de ensino. As escolas também contribuem para a homogeneização das vivências de sexo, gênero e sexualidade e, portanto, com a padronização, controle e regulação dos corpos (LOURO, 2009).

Nossas identidades são construídas por meio das relações que estabelecemos com a sociedade e com os outros. Dessa forma, construímos e reconstruímos nossas identidades no ambiente escolar. Nessa linha de pensamento, nossas identidades podem ser fortalecidas ou negadas com o respaldo das práticas educativas. Em viés semelhante, Louro (2013) compreende que a educação, por meio dos currículos e das práticas educativas, mesmo que reconheça que existem muitas formas de manifestações de vivências de gênero e sexualidade, norteia as suas ações sob viés heteronormativo e

cisnormativo, que assume o sujeito homem cisgênero, branco, de classe média alta como o padrão.

Há que se pensar em uma educação que de fato garanta um espaço em que todos/as/es os indivíduos possam ser cidadãos e possam se manifestar diante de suas singularidades e diversidades. Pensar na diversidade e nos sujeitos que compõem o ambiente escolar significa prospectar uma sociedade plural, que se inter-relaciona culturalmente diante das mais variadas formas e possibilidades (SANTIAGO, AKKARI, MARQUES, 2013).

Este trabalho é de abordagem qualitativa, sua finalidade é exploratória e se ancora na perspectiva do pós-estruturalismo. Na próxima seção, discutiremos concepções de gênero em face à educação e, na seção referente aos resultados e discussões, apresentaremos a análise dos estudos selecionados. E, por fim, encerraremos com as proposições finais. Vale mencionar que as exposições deste capítulo se referem às reflexões iniciais da primeira autora, na sua formação do Doutorado em Educação, tendo como sua orientadora a segunda autora.

CONCEPÇÕES DE GÊNERO FACE À EDUCAÇÃO

De modo geral, o conceito de gênero é entendido como uma construção social e histórica dos sexos, em que o caráter social das distinções baseadas no sexo é acentuada. Já, de modo mais abrangente, refletir sobre gênero implica compreender que os sujeitos se constroem como homem e mulher num processo contínuo e dinâmico. Esse processo não é acabado e encerrado no momento do nascimento, mas sim, construído por meio das práticas sociais e das concepções de masculinidade e feminilidade que vamos internalizando diante das diversas concepções da sociedade. Desse modo, gênero nada mais é do que uma identidade aprendida, uma categoria inserida nas instituições sociais - justiça, igreja, escola, linguagem, dentre outras (LOURO, 1995).

As instituições sociais supracitadas estão alicerçadas, em maior ou menor grau, no sistema patriarcal que defende e sustenta a manutenção do *status quo*, ou seja, da dominação masculina sob as mulheres, crianças e a população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual e outros (LGBTQIA+). Com efeito, o gênero tido como a norma é o masculino. Os homens são os que detêm o poder em todas

as instituições importantes da sociedade, e são por elas favorecidos, enquanto as outras pessoas ficam em posições desprivilegiadas (LERNER, 2019).

O sistema patriarcal, por legitimar apenas uma identidade – a do homem branco e heterossexual, ignora e/ou anula as diversas manifestações das identidades. E esse movimento parte da cristalização dos estereótipos de gênero construídos socialmente, por meio do desempenho de papéis designados para ambos os gêneros (LERNER, 2019; AGUIAR, 2015).

Mesmo com todas as imposições e determinações desse sistema e das normas de gênero, as identidades dissidentes buscam reivindicar seus espaços e usar suas vozes. Como consequência, o centro materializado pela cultura e existência do homem branco ocidental heterossexual passa a ser desafiado e contestado. A contestação não é apenas ao sujeito, mas aos espaços em que eles são produzidos e construídos, o que envolve criticar questões de ordem cultural, de ética, de ciência, de educação, etc. (LOURO, 2013).

As identidades até então apagadas ganham visibilidade e demandam que a cultura seja reconhecida como complexa, múltipla, desarmoniosa e descontínua, ao invés de monolítica e homogênea. Tais identidades, tidas como excêntricas ou desconhecidas geram alvoroço e desconforto principalmente na pós-modernidade, período em que as diversas identidades se manifestam, se formam e se transformam (LOURO, 2013).

As instituições de ensino, espaços onde ocorre o ensino formal, são propícios para manifestações das identidades, por conseguinte, nas escolas ou universidades, identidades são reconhecidas ou anuladas. Louro (2013) discorre que as escolas e as práticas escolares têm uma noção singular de gênero e sexualidade e mesmo que, em tese, reconheçam que existem inúmeras formas de vivenciar os gêneros e a sexualidade, se colocam no papel de normatizar os sujeitos, ou seja, inseri-los em um padrão. Dessa maneira, as pessoas que se afastam do padrão, são vistas como desviantes, excêntricas e problemáticas. A identidade masculina heterossexual, branca e de classe média, é supostamente uma identidade “segura” e “confiável”.

As escolas, as ciências, as narrativas históricas, têm como referência essa identidade e todas as produções da cultura, construídas fora desse eixo norteador, são vistas como incômodas e até mesmo excluídas do currículo escolar. O currículo pode ser entendido como “[...] a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, ou conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos

professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19). Pode ser entendido, também, como a ideia de organização, prévia ou não, de experiências e situações de aprendizagem realizadas por docentes e instituições de ensino.

De acordo com Gómez (2015) o currículo não pode ser restringido a uma mera listagem dos conhecimentos que precisam ser adquiridos, portanto, precisa contemplar um conjunto de componentes que constituem as competências e qualidades humanas básicas, que envolvem os conhecimentos, habilidades, emoções, atitudes e valores. Nessa linha de pensamento, podemos entender que o currículo nada mais é do que uma construção social sob influência de preceitos sociais, econômicos e políticos, o que o torna carregado de implicação e da não neutralidade.

Paraíso (2019, p. 1416) destaca ser necessário compreender como tais conhecimentos são elencados e selecionados: “[...] Na base dessa crítica, que fizemos ao conhecimento selecionado e priorizado pelos currículos, está uma luta pela significação; uma preocupação com os processos de subjetivação”. A autora (2019) discorre que a preocupação não reside apenas no que deve ser ensinado, mas também nas análises sobre os modos de produção desse conhecimento. De que forma tal conhecimento é produzido? Como ele é validado? A partir de quais premissas e sentidos os conhecimentos são produzidos e tidos como verdadeiros? Esses questionamentos são inquietantes e urgentes (CORAZZA; SILVA, 2003).

É possível compreendermos que há uma intencionalidade por trás dos conhecimentos selecionados e dos próprios objetivos da escola e das instituições de ensino. Aqui, tratamos da escola, por compreendermos que a educação formal ocorre por meio de um processo contínuo, em que se inicia na educação básica, em que nossa identidade está em construção e se estende para a pós-graduação – momento em que as identidades são afirmadas, reafirmadas ou até mesmo abandonadas. É preciso pensar numa educação que respeite as diferentes identidades.

Stuart Hall (2006), em sua obra “A identidade cultural na pós-modernidade” apresenta importantes contribuições a respeito da temática. Para o autor, a questão da identidade está sendo amplamente discutida pelas teorias sociais. As premissas que giram em torno do assunto, de modo geral, são balizadas pela ideia de que as identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social estão em declínio, o que

faz surgir novas identidades, que com efeito, fragmentam o indivíduo moderno, visto anteriormente como unificado.

Para Hall (2006), o sujeito pós-moderno é caracterizado justamente por não ter apenas uma identidade única e estável. Nesse sentido, o sujeito que antes tinha uma identidade unificada, com as mudanças da pós-modernidade passa a ter não apenas uma, mas várias identidades. As mudanças estruturais e institucionais e o próprio processo de identificação, através do qual projetamos nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório e variável. Esse processo produz o sujeito pós-moderno.

Ademais, o autor (HALL, 2006) alude que a identidade é transformada continuamente, tendo em vista as relações culturais que estamos expostos/as e que nos rodeiam. A identidade, portanto, é constituída historicamente. Nas palavras de Hall (2006, p. 13):

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Tendo em vista a multiplicidade de identidades e que elas se manifestam nas instituições de ensino, é necessário pensar em como tais instituições acolhem aqueles/as que destoam das normas vigentes. Conforme pontua Louro (2013), as escolas, mesmo que reconheçam as diferenças, produzem e reproduzem tais normas e promovem as desigualdades. De acordo com a autora (2013), as escolas não estão preparadas para trabalhar com pessoas que não se encaixam nas normas e que, sobretudo, resistem a elas.

VIVÊNCIAS TRANS NO ENSINO SUPERIOR

Essa seção apresenta os resultados da pesquisa bibliográfica realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) com os respectivos descritores: “transsexual” and “ensino superior”. Foram selecionados estudos mais congruentes com o objetivo desse trabalho e a análise dos mesmos teve como referência as perspectivas pós-estruturalistas.

A Tese de Milene Soares Agreli (2017), intitulada “A inclusão da diversidade sexual na universidade” objetivou conhecer as histórias de vida de estudantes universitárias que vivenciam a diversidade sexual e identificar a recepção dos docentes em sala de aula, com o intuito de compreender a inclusão da diversidade sexual na universidade. Para tanto, participaram do estudo cinco estudantes, três transexuais, um intersexual e uma *drag queen* e cinco docentes, sendo um homem e quatro mulheres. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista fenomenológica e a estratégia adotada foi a das Histórias de Vida.

Os/as participantes da pesquisa de Agreli (2017) relatam particularidades em suas vivências na educação formal. Todavia, experiências hostis advindas de colegas e dos/as professores/as são destaques em suas falas. Ariel, sujeito do estudo, relatou que os/as docentes sugeriam que o seu destino seria o HIV ou a morte. Sua professora da primeira série foi, para Ariel, a figura central da violência psicológica. Dominique, em perspectiva semelhante, também relata ter sofrido discriminação baseada em estereótipos de gênero, em que os/as professores/as, por meio da linguagem, a discriminavam. Xingamentos pejorativos como “veado”, “bichinha” e “mulherzinha” eram direcionados frequentemente a Ariel e Dominique.

As vivências de discriminação e transfobia de Ariel e Dominique, oriundas dos/as próprios/as professores/as mostram que as crianças cujas características não se assemelham às da heterossexualidade, são expostas a um ambiente escolar repleto de hostilidade. Dessa maneira, os/as docentes que poderiam trabalhar a transfobia acabam por perpetuá-la (BORRILLO, 2009).

Já no tocante às experiências na universidade, apenas um/a participante mencionou que teve uma experiência agradável, apesar da discriminação. Os/as demais relatam que as vivências transfóbicas não cessaram com a saída do ensino fundamental e médio. As vivências de discriminação que mais se sobressaíram foram a invalidação do uso do nome social e do uso do banheiro. Entretanto, as falas transfóbicas também se fizeram presentes. Negar ou dificultar o uso do nome social pelas pessoas trans, caracteriza-se como uma forma de violência simbólica, já que nega a subjetividade do sujeito e o seu reconhecimento (AGRELI, 2017).

Em busca do acolhimento e do pertencimento, os/as participantes relataram recorrer à prostituição ou conhecer outras pessoas que também recorrem. A educação,

dessa forma, é excludente na medida em que ela mesma direciona o sujeito para a margem da sociedade e para sua manutenção nesse espaço.

O corpo que destoa é visto como anormal, monstruoso, que está contra a lei da natureza, rompe os padrões hegemônicos que foram estabelecidos e sustentados pelo disciplinamento e controle humano. Nas palavras de Foucault (2002, p. 79):

Para que haja monstruosidade, essa transgressão do limite natural, essa transgressão da lei quadro tem de ser tal que se refira a, ou em todo caso questione certa suspensão da lei civil, religiosa ou divina. Só há monstruosidade onde a desordem da lei natural vem tocar, abalar, inquietar o direito, seja o direito civil, o direito canônico ou direito religioso.

O corpo de pessoas trans, travestis ou de *drag queen* tidos como anormais são corpos indesejados, ameaçam a ordem, a moral e os bons costumes. Como consequência, são pessoas vítimas das mais variadas formas de violência. A violência é justificada como uma forma de “ajustar” e “corrigir” essa anormalidade. Conforme abordado pelos/as participantes da pesquisa de Agreli (2017), o discurso dos/as professores/as estavam voltados a uma perspectiva de cura.

Outro estudo aludido foi a Dissertação de Adriana Lohanna dos Santos, intitulada “Formação das pessoas transexuais na universidade federal de Sergipe: enfrentamento e resistência das normas de gênero no espaço acadêmico”. Objetivou analisar o processo de formação e permanência das pessoas transexuais na Universidade Federal de Sergipe e refletir sobre suas trajetórias de vida como estudantes universitárias e as estratégias de enfrentamento e resistências das normas de gênero. Participaram do estudo em questão sete pessoas, cinco mulheres e dois homens transexuais. Os dados foram coletados por meio da entrevista narrativa.

Assim como na pesquisa anterior, todos/as os/as participantes da pesquisa discorrem que vivenciam a discriminação desde a educação básica. Um/a dos/as sujeitos relata que o ambiente escolar foi um espaço repleto de agressões verbais, xingamentos, perseguições e desrespeito. O participante da pesquisa de Santos (2017, p. 46) verbaliza:

Quando eu ando dentro da UFS, eles apontam para mim, eles riem de mim, teve pessoas que já falaram que ali não é lugar para mim, que lugar de trans e travesti é na esquina, se prostituindo, então, para mim isso é muito forte isso, muito triste porque a gente sabe, não existe esse negócio de você ser trans e não ir claro que tem que a maioria né está na rua se prostituindo, só que a gente tem que ocupar para mostrar a eles que a gente também temos o direito de ocupar aquele espaço.

Os/as participantes da pesquisa de Agreli (2017) e Santos (2017) apresentam em seu discurso uma semelhança em relação à discriminação e ao sentimento de não pertencimento no espaço acadêmico, de modo que a eles/as são destinados o caminho da prostituição e da vulnerabilidade social. Para Santos (2017), a falta de respeito pela identidade transexual é comum em universidades e manifestas por meio da recusa do uso do nome social. Uma participante expõe:

O terceiro professor quando ele fez a chamada, tanto que ele passou uma atividade, que eu fui conversar com ele bem baixinho e explicar porque eu não tinha respondido aí ele gritou bem alto se seu nome é esse, aí repetiu o nome é Silvio, como é que eu vou chamar Lisa? Tenho nada a ver, vai lá resolver no DAA porque não é comigo não que não sei o quê, aí isso bem alto repetiu, aí eu disse mas para que isso e não sei o quê, eu vim aqui falar baixo aí repetiu outra vez o nome e para mim foi muito constrangedor [...] (SANTOS, 2017, p. 46-47).

O professor citado pela participante, além de negar sua identidade e subjetividade, produziu uma violência simbólica na medida em que a expôs a uma situação de desconforto e constrangimento. Para Bento (2008), a desumanização é um projeto social que encontra nas instituições sociais o lócus para se reproduzir. Nesse viés, a universidade é uma das instituições centrais nesse processo, que reproduz as normas vigentes de gênero e heteronormatividade.

Dois homens trans participantes da pesquisa contaram que evitam participar das aulas como uma forma de se proteger da retaliação, por terem vozes femininas, portanto, não exercem sua autonomia como estudantes. Podemos entender que a transexualidade, por ser uma experiência identitária, é caracterizada pelo conflito com as normas de gênero. Esse conflito leva à exclusão e à segregação das pessoas trans em todos os espaços, inclusive, o da sala de aula (BENTO, 2008).

Todos os sujeitos dos estudos vivenciam situações que os expõem ao preconceito e à discriminação, por parte dos/as colegas, docentes e funcionários/as. O uso do banheiro também foi apontado como um empecilho para os/as participantes, que relataram ir apenas acompanhados/as ou até mesmo não usarem o banheiro.

De acordo com Santos (2017), o espaço da universidade e seu entorno é de regulação de gênero, pensado não a partir de uma estrutura como espaço de formação de recursos humanos e pessoal, mas sim numa estrutura arquitetônica que é caracterizada como uma tecnologia de gênero, por meio de uma concepção binária. Em pensamento semelhante, Butler (2003) reflete que, ao discutir o espaço arquitetônico

como tecnologia de gênero, é possível perceber que não há espaço para expressões que não sejam condizentes com a matriz cultural heteronormativa e binária na escola, já que nesse espaço, as posições masculinas e femininas são instituídas por meio de normas e regras que impossibilitam existências que estejam fora de seus moldes.

Mesmo com as vivências já expostas, os/as participantes encontram estratégias de enfrentamento para dar conta das situações de discriminação. Todos/as fazem parte de movimentos na universidade, em que debatem e refletem sobre as questões da transexualidade. Em função desse movimento a Política de Nome Social foi implementada na universidade, bem como a Semana da Visibilidade Trans (SANTOS, 2017).

A Dissertação de Samuel Moreira de Araujo (2021) também foi selecionada para análise. Intitulada como “As trajetórias escolares de homens trans: da educação básica ao ensino superior”, objetivou analisar as vivências escolares de homens transexuais matriculados no ensino superior, a fim de verificar como foram as suas histórias educacionais. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, com três homens trans.

Felipe, um dos participantes da pesquisa de Araujo (2021), discorre que a educação infantil e fundamental foi pouco conturbada, exceto nas situações em que queria participar das práticas de educação física, que em função da divisão por gênero e dos uniformes, dificultava a sua participação. Já, no ensino médio, relata ter tido professores/as cuidadosos/as em relação ao pronome de tratamento. No tocante ao sentimento de bem-estar, Felipe pontua que foi nesse período que ele passou a ter crises de ansiedade e de choro. Na escola em que participou do ensino médio, encontrava barreiras por parte da direção no que diz respeito ao uso do nome social e do uso do banheiro.

Já, no ambiente universitário, Felipe relata que não teve dificuldade com o uso do banheiro masculino por já ter passado pelo processo de transição. Por sua vez, as questões burocráticas da universidade lhe geravam angústia. Eduardo, outro participante, relatou que os anos iniciais de sua formação foram tranquilos, haja vista que sua única preocupação como criança era a de brincar. Nos anos finais do ensino fundamental, passou a perceber a discriminação, quando era chamado pejorativamente de “sapatão”. Seus amigos e suas amigas foram uma rede de apoio importante, de acordo com Eduardo.

Na experiência do ensino superior, Eduardo relata, assim como Felipe, que teve dificuldade com as questões de ordem burocrática da universidade, embora também houvesse um movimento de mudança, por parte da instituição.

Ítalo, o terceiro participante da pesquisa de Samuel, relata que os anos iniciais do ensino fundamental foram vivenciados sem muitos conflitos. Entretanto, os anos finais e a entrada no ensino médio foi mais conflituosa, principalmente em função das aulas de educação física. Assim como os outros participantes, Ítalo pontua que também teve dificuldades em relação ao uso do nome social, assim como o uso do banheiro.

Araujo (2021) destaca na pesquisa que, diferentemente das mulheres transexuais, os homens trans acabam não vivenciando a prostituição como atalho, pois seus corpos não são objetificados ou vistos como mercadorias.

Através das vivências expostas por meio dos discursos dos/as participantes, é possível entender que as identidades dos sujeitos não são respeitadas em função da disparidade entre identidade e corpo. Colegas, docentes e funcionários/as, ao quererem inserir os corpos em normas específicas e aceitas socialmente, acabam promovendo a discriminação, o preconceito e a exclusão.

De acordo com Louro (2000, p. 8):

Nossos corpos constituem-se na referência que ancora, por força, a identidade. E, aparentemente, o corpo é inequívoco, evidente por si; em consequência, esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambiguidades nem inconstância. Aparentemente se deduz uma identidade de gênero, sexual ou étnica de "marcas" biológicas; o processo é, no entanto, muito mais complexo e essa dedução pode ser (e muitas vezes é) equivocada. Os corpos são significados pela cultura e, continuamente, por ela alterados. Talvez devêssemos nos perguntar, antes de tudo, como determinada característica passou a ser reconhecida (passou a ser significada) como uma "marca" definidora da identidade; perguntar, também, quais os significados que, nesse momento e nessa cultura, estão sendo atribuídos a tal marca ou a tal aparência. Pode ocorrer, além disso, que os desejos e as necessidades que alguém experimenta estejam em discordância com a aparência de seu corpo.

Nessa perspectiva, o reconhecimento do sujeito que não compartilha dos atributos que possuímos é feito a partir do lugar social que ocupamos. As sociedades realizam esses processos e constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles/as que representam a norma. De acordo com o já referido, em nossa sociedade prevalece a norma do homem branco, heterossexual, de classe média e cristão. Essa norma, por ser referência, não precisa ser nomeada e, nesse caso, são os "outros" que se tornarão marcados como destoantes dos demais (LOURO, 2000).

O homem branco heterossexual, por ser a norma instituída, busca controlar e disciplinar as outras manifestações do corpo e de identidade que não sejam condizentes com a dele. Através das pesquisas analisadas, entendemos que os/as agentes inseridos no contexto escolar possuem um prazer em exercer determinado poder e determinado controle sobre os corpos dos sujeitos das pesquisas.

Na concepção de Foucault (1988), se em séculos anteriores o discurso sobre o sexo ficava restringido ao quarto dos pais, agora ele foi multiplicado. Entretanto, multiplica-se como forma de punição e proibição. A ciência que falava sobre o tema, falava sobre as aberrações, perversões, extravagâncias e anulações patológicas. Assim sendo, a ciência também se subordina ao discurso da moral que prescrevia e ainda prescreve normas médicas. Dessa maneira, a ciência e a medicina, ao passo que ansiava fazer descobertas sobre o sexo, também fechava os olhos para as diversas manifestações da sexualidade, portanto, foi construído em torno do sexo um imenso aparelho que produz verdade, mesmo que com o objetivo de mascarar-lo. Nesse caso, o prazer reside, sobretudo, na disseminação de conhecimentos como produções de verdades (FOUCAULT, 1988).

Esse movimento de controlar e vigiar o corpo dos sujeitos inicia na educação básica, e se estende ao ensino superior, conforme relatos dos/as participantes das pesquisas analisadas. Conforme postula Louro (2000), as escolas, por meio dos seus dispositivos, buscam controlar e normatizar todas as condutas das crianças, o que envolve a sexualidade. Desse modo, constituem sujeitos masculinos e femininos. Contudo, a constituição de nossa identidade não é recebida por nós, de forma passiva, como se fôssemos atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. Ao contrário, os sujeitos estão implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades.

Nas palavras de Louro (2000, p. 16),

[...] Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos.

Mesmo que de forma não consciente e não tão evidente, os sujeitos investem continuamente e produtivamente na determinação das suas formas de ser e dos jeitos de viver a sua sexualidade e seu gênero.

Por fim, aludimos a Dissertação de Yasmin Teixeira Mello (2021) cujo título é “Existências, resistências e reconhecimento: tecendo interlocuções com narrativas de pesquisadoras/es trans brasileiras/os”. A pesquisa teve como objetivo tecer interlocuções com narrativas produzidas por quatro pesquisadoras/es trans, a fim de problematizar as questões relacionadas à trajetória, à visibilidade, à inserção e ao reconhecimento dessas pessoas, enquanto pesquisadoras/es, no campo científico. Mello (2021) realizou entrevistas on-line com quatro pesquisadoras/es trans e os dados foram analisados através da perspectiva do pós-estruturalismo.

Sobre as trajetórias e desafios na escola, universidade e trabalho, uma participante relata:

Bom o meu processo de educação ele foi muito tenso na infância e na adolescência porque eu era agredida todos os dias na escola. Então, esse processo fez com que eu me bloqueasse por muito tempo e ficasse no anonimato, sem saber muito também desse processo, porque eu não sabia o que acontecia eu sabia que eu era diferente, mas não sabia o que aconteceu comigo. Então, por muito tempo eu sofri violência na escola e, mais tarde, quando eu assumi minha identidade de gênero, eu já era profissional, já era professora e, assim mesmo, eu tive dificuldades com as minhas colegas professoras, com as direções de escolas, por não aceitarem esse processo, que era um processo meu. Na universidade, eu tive algumas dificuldades também com alguns professores, porque também não compreendiam como que uma trans estava naquele lugar (MELLO, 2021, p. 98).

Os/as outros/as participantes, embora compreendam que vivem e viveram situações discriminatórias, entendem que não foram tão exacerbadas. Para Mello (2021) isso está relacionado ao fato de que os demais participantes são mais novos e embora enfrentem dificuldades em função do preconceito, há uma maior disseminação de estudos e reflexões a respeito das temáticas LGBTQIA+.

Guilherme, sujeito da pesquisa, é um pesquisador que se identifica como homem trans, e apresenta um relato importante. Conta que iniciou na esfera acadêmica se identificando como mulher lésbica, mas que, aos poucos, se identificou como homem trans e que, com a segunda identidade, parece ter recebido mais prestígio do que quando se identificava como lésbica. Esse prestígio maior que recebe agora pode estar relacionado à forma como a mulher é desvalorizada na sociedade, principalmente quando exerce uma sexualidade que não está em consonância com a imposta (MELLO, 2021).

Os/as pesquisadores/as relataram dificuldades em relação à transição do nome civil na Plataforma Lattes, que é o sistema de bases curriculares da CNPQ. Um dos participantes menciona:

“[...] uma das primeiras coisas que a gente teve que lutar foi com a Plataforma Lattes. O CNPQ, num primeiro momento, me disse que a variável sexo era uma variável imutável. Eu recebi a primeira resposta do CNPQ quando eu já estava com um mandado judicial de retificação na mão, foi de que sexo era uma variável imutável. Foram seis meses recebendo e-mails evasivos até que houve uma reunião em que se tomou a decisão de “abrir” a variável” (MELLO, 2021, p. 102).

O relato do participante evidencia o quanto os sistemas são organizados sob uma ótica binária e se mantêm resistentes às mudanças. Os/as participantes postulam que entendem que a permanência das pessoas trans na universidade é influenciada pela política de cotas e que elas funcionam como reparo social. Todos/as os/as participantes compreendem que a universidade não é espaço para uma pessoa trans, conforme a fala a seguir:

A universidade não foi pensada, principalmente, pra nós, nosso lugar não é na universidade, nosso lugar é na rua, na prostituição. Então, quando traz essas questões pra dentro da universidade, ainda tem muitos professores brancos, heteros sabe? Machistas que não concordam e que pensam que a gente está querendo privilégios. Porque a universidade é privilégio pra branco e pra hetero, pra minorias, principalmente quando se trata de travestis e transexuais, parece que é assim, parece que nós somos os monstros, parece que a gente não merece ter dignidade, não merece estar na universidade como eles também, né? (MELLO, 2021, p. 103).

Esse imaginário de que pessoas trans não merecem ocupar o espaço acadêmico, faz com que as próprias pessoas trans não se sintam reconhecidas nesse espaço. Uma participante relata que a violência institucional é comum, principalmente a que advém dos próprios pares. Compreendem que seus conhecimentos e suas capacidades são colocadas em prova o tempo todo. Ademais, em suas concepções, as maiores dificuldades são vivenciadas com os/as colegas docentes e não com os/as estudantes.

Objetivamos, nessa seção, discorrer sobre as vivências trans no ensino superior. Notamos que esse nível do ensino é um espaço que pode promover potencialidades e desenvolvimento pleno aos sujeitos, mas por ter uma organização binária, acaba por ser excludente. Notamos, também, que as pessoas que conseguem se manter na universidade estão suscetíveis a todos os tipos de discriminação, o que mostra ser

urgente debater e encontrar alternativas de fazer da educação um ambiente que acolha a diversidade, que promova a igualdade, equidade e que, sobretudo, não seja excludente.

Como podemos evidenciar, das pesquisas aqui descritas, nenhuma traz histórias as quais podemos comemorar, quando falamos em inclusão, respeito às diferenças e à diversidade no espaço escolar. Tratam-se, sim, de relatos que alertam para a necessidade de ações urgentes no âmbito das políticas públicas, da formação docente e da formulação curricular de cada escola, com fins de rever conceitos e abrir para novos modos de trabalhar relações e conviver com as diferenças.

Candau (2012), ao tratar de escola, inclusão e direitos humanos alerta para um modelo defasado de ensino, que opera no sentido de eliminação das diferenças. Em sua percepção, a escola moderna caminhou em uma perspectiva de homogeneização dos corpos e das identidades, como se isso fosse sinônimo de garantia de tratamento igual a todos, todas e todes. Para ela, a escola deveria, ao invés disso, ser o local do enaltecimento das diferenças, no que tange aos processos identitários, culturais, físicos, dentre outros. Mas a escola de hoje, mais moderna do que nunca, não opera na lógica da equidade, entendendo que, para que todos, todas e todes alcancem os mesmos direitos, é preciso primeiro torná-los/as iguais. E isso, certamente, empobrece as relações, germina a intolerância e faz crescer o sofrimento de pessoas que, todos os dias, lutam para ganhar espaço, ainda que rechaçadas porque não equiparadas a padrões que são, no fundo, meras invenções humanas.

PROPOSIÇÕES FINAIS

A Constituição Federal de 1988 prevê que a educação é direito de todos/as/es e faz menção ao respeito à diversidade, independente de qual seja – raça, cor, gênero, sexo (BRASIL, 1988). Entretanto, é sabido que no Brasil muitas pessoas vivenciam cotidianamente situações de desigualdade e exclusão. As instituições de ensino, por serem organizadas dentro da lógica binária e patriarcal podem favorecer as vivências de exclusão. Optamos como público desse trabalho, as pessoas transexuais e transgêneros, que de forma geral, são pessoas que não se identificam com o gênero ou sexo designado ao nascimento.

Portanto, este trabalho discorreu sobre as vivências das pessoas transexuais no ensino superior. Por meio da pesquisa bibliográfica, recorreremos ao BDTD e ao Catálogo

de Teses e Dissertações da CAPES com os descritores “transexual” *and* “ensino superior” e “transgênero” *and* “ensino superior”. Selecionamos quatro trabalhos que consideramos ser os mais congruentes com o nosso objetivo. A análise foi respaldada pela abordagem pós-estruturalista.

A análise dos estudos selecionados mostra que as vivências das pessoas trans são muito subjetivas e particulares, mas que, mesmo assim, são caracterizadas pela discriminação e preconceitos advindos dos/as professores/as, colegas e funcionários das instituições de ensino. Outro ponto importante é que todos/as os/as participantes relataram viver tais discriminações do ensino fundamental à pós-graduação, como é o caso dos/as pesquisadores/as trans que foram entrevistados/as.

Em todos os níveis de ensino pessoas transexuais e transgêneros são discriminadas e têm condições de permanência desiguais. Muitos/as deixam de exercer sua autonomia em sala de aula como estudante, como uma forma de se proteger do constrangimento e do preconceito. Outros/as não se sentem à vontade para fazer uso do banheiro, por medo e receio. Essas são vivências que pessoas heterossexuais e cisgênero, indubitavelmente, não vivenciarão.

Foi possível compreender ainda que do ensino fundamental à pós-graduação as ações discriminatórias e vexatórias se fazem e continuam presentes e que um dos públicos responsáveis por tais ações são os/as próprios/as docentes. O que podemos fazer enquanto comunidade acadêmica e científica diante disso?

Conforme já mencionado, essas reflexões são reflexões iniciais da primeira autora, no doutorado em Educação. Dessa forma, não se esgotarão nesse trabalho, haja vista a importância, vastidão e pertinência do assunto.

REFERÊNCIAS

AGRELI, Milene Soares. **A inclusão da diversidade sexual na universidade**. 2017. 179 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ARAUJO, Samuel Moreira de. **As trajetórias escolares de homens trans: da educação básica ao ensino superior**. 2021. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

BENTO, Berenice Alves de Melo. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
BORRILLO, Daniel. A homofobia. *In*: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (orgs). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF, out. 1988. Disponível em: Constituição (planalto.gov.br). Acesso em: 03 out. 2022.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANDAU, A. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em Direitos Humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GÓMEZ, Angel Í. Pérez. **Educação na Era Digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. Tradução de Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, Gênero e Sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://www.bing.com/search?q=Gênero%2C+história+e+educação%3A+construção+e+desconstrução&cvid=213cbb9250834a55b0d0538aaae6b5f8&aqs=edge..69i57.343j0j1&pqlt=931&FORM=ANNTA1&PC=ACTS>. Acesso em: 15 out. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MELLO, Yasmin Teixeira. **Existências, resistências e reconhecimento: tecendo interlocuções com narrativas de pesquisadoras/es trans brasileiras/os**. 2021. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2021.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1414-1435, out./dez. 2019. Disponível em:

ACFrOgDdRnZdCd7rPfh3xS3YEvrXmpFTCgs8_odGN5J6mOZ_Y4ok-
mC1cuhvdvi4l9NvXLMrArmq-Tzw7Ix-
o79smIXTs2UGF6I_gtQDnT_wCeDb_vI3anqiU9SdBPN6ybJ6xY8HtmNOP66bNv-8
(googleusercontent.com). Acesso em: 15 out. 2022.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural**: desafios e possibilidades. Editora Vozes Ilimitada, 2013.

SANTOS, Adriana Lohanna dos. **Formação das pessoas transexuais na Universidade Federal de Sergipe**: enfrentamento e resistência das normas de gênero no espaço acadêmico. 2017. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2017.

~ CAPÍTULO III ~

AS PERSPECTIVAS DE DOCENTES ACERCA DE SAÚDE, GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Willian Edson Tomasi

Eliane Cadoná

INTRODUÇÃO

O presente capítulo refere-se à pesquisa intitulada “O que contam as práticas discursivas de professores/as da Educação Infantil¹⁴ sobre orientação sexual e identidade de gênero”. Trata-se de um projeto ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen, coordenado pela segunda autora e que teve como bolsista de iniciação científica o primeiro autor destes escritos.

Ao pensarmos sobre os estudos de gênero voltados à Educação Infantil, é válido destacar que estes são direcionados principalmente para a análise das percepções de alunos/as, pais e cuidadores, sendo pouco vistas as percepções de professores e professoras sobre o assunto. Com isso, levantamos o questionamento sobre em que medida as discussões referentes a gênero tem sido consideradas ou não nas políticas de Educação Infantil e de que maneira elas implicam na formação docente, sendo escassos os trabalhos que discutem as questões de gênero nas políticas de educação infantil e na formação de docentes para as infâncias (ANJOS; OLIVEIRA; GOBBI, 2019).

Gênero, por sua vez, é entendido como noções, ideias e valores que permeiam as áreas da organização social, sendo significados que perpassam os corpos e os sexos

biológicos (VIANNA, 2012). Assim, a busca pelo encontro entre os temas gênero, educação infantil e infância se faz importante para trilhar novos caminhos na desnaturalização entre as relações e concepções de masculino e feminino que se manifestam na sociedade, na cidade e nas instituições. Dessa maneira, gênero não é entendido como algo estático, imutável e inerente à realidade humana, mas que a binariedade e suas maneiras de construir a realidade observada, seja no ambiente educacional ou não, é uma questão que tem suas raízes construídas social e historicamente (ANJOS; OLIVEIRA; GOBBI, 2019).

É importante ressaltar a diferença entre sexo e gênero, sendo o primeiro uma característica biológica indicada através da diferença anatômica entre os corpos, mas que é marcada pela linguagem e, portanto, também está permeada por uma série de construções sociais, moralismos e perspectivas que possuem um viés histórico. O segundo nos remete a um entendimento social e traz o pensamento de que os comportamentos sociais são diferentes entre homens e mulheres. O gênero influencia no processo de formação de identidade de um indivíduo, desde a tenra infância e através de diversos meios, como os brinquedos, as brincadeiras, as músicas entre outros. Desde muito cedo as crianças aprendem papéis tradicionalmente instituídos como “certos”, assim, elas desenvolvem seus comportamentos através de um modelo hegemônico de masculinidade e feminilidade (GIACHINI; LEÃO, 2016).

Dessa maneira, tanto as concepções de criança e as noções de gênero são construídas por um viés histórico e vêm sendo repensadas com o tempo, sendo que essas concepções não se apresentam de maneira hegemônica nem mesmo dentro do mesmo contexto, havendo diversas formas tanto de ser criança quanto de ser homem e mulher. Com isso, é importante refletir, conhecer e reconhecer as diferenças dos indivíduos e a maneira que conversam com seus contextos, lembrando que a constituição do sujeito está sempre em relação com o outro e com os grupos em que estão imersos. Para que se haja respeito para com as individualidades e diferenças é importante que se reconheça a pluralidade de cada sujeito, sendo fundamental conhecer e compreender os processos sociais que produzem subjetividade sobre os corpos, nas suas dimensões étnico-raciais, de classe, de gênero religiosa e entre outras. Estes fatores

¹⁴ Entende-se como Educação Infantil a primeira etapa da educação básica Brasileira, correspondendo à faixa etária dos 0 aos 5 anos e 11 meses.

são de suma importância para construir um universo infantil voltado para uma lógica de respeito às diferenças (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016).

Para discutir essas questões voltadas à educação infantil, temos que levar em consideração uma escola, enquanto instituição social, capaz de transmitir valores morais, produzir normas e costumes voltados para a formação de indivíduos, meninos e meninas, que age em muitos momentos como disseminadora de modelos hegemônicos de gênero naturalizados socialmente e que são vistos como única forma de comportamento em diversos espaços sociais (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016).

Embora as masculinidades e as feminilidades possam ser vivenciadas de maneiras diferentes, parece “comum” ter uma concepção de masculinidade e feminilidade considerada “normal”, sendo aquelas que não se encaixam nesses modelos consideradas “problemáticas, desviantes e anormais”. Essas padronizações dos modelos de ser são reafirmadas todos os dias, inclusive dentro da educação infantil, através de discursos sexistas que permeiam espaços diversos, sendo a escola um deles. Isso denota a importância de professores e professoras perceberem e analisarem as práticas escolares que buscam naturalizar as diferenças, que produzem e disseminam o preconceito de gênero, sendo que a escola e os vínculos que se desenvolvem nela têm a capacidade de reproduzir valores, estabelecer e moldar significados e sentidos diversos sobre os gêneros (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016).

Isso se evidencia também na própria sub-representação de homens enquanto docentes na Educação Infantil. No início, as relações de gênero na educação escolar Brasileira eram diferentes. Somente homens trabalhavam como professores. Contudo, motivo pelos acontecimentos sociais dos séculos XIX e XX, como a revolução industrial, as mulheres começaram a ter um papel ativo socialmente e fora dos lares, ocupando alguns locais inicialmente preenchidos por homens, sendo a docência uma das primeiras e principais atividades ocupadas (GONÇALVES; FARIA, 2015).

Um trabalho de Gonçalves e Faria (2015) traz a percepção de pais e mães a respeito de homens enquanto docentes da educação infantil. A coleta de dados foi feita através de entrevistas semiestruturadas com dois pais e duas mães, gravadas e posteriormente transcritas e analisadas. Os resultados mostram um receio em relação a homens enquanto cuidadores na educação infantil, sendo atrelada às características de cuidado, atenção e paciência a figura da mulher e no suposto “instinto materno”. Segundos os/as autoras/es, ainda, há um receio de um homem ficar responsável por

cuidados físicos, como banhos e higiene, sendo a pedofilia um desses medos. De acordo com os achados das autoras, os professores homens podem ficar encarregados das tarefas de educação, mas não de cuidado físico das crianças.

Com os dados obtidos, podemos, de antemão, apontar a falta de representação de homens no espaço da Educação Infantil. Essa discussão foi levantada em outros momentos e produções feitas pelo grupo de pesquisa, sendo que, na época da coleta de dados, o município escolhido para a coleta de dados contava com apenas um homem atuante nessa etapa da educação básica, e que não demonstrou interesse em participar das entrevistas. De acordo com a última Sinopse Estatística da Educação Básica, publicada em 2022 pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o município no qual foi realizada a pesquisa possui atualmente 155 professores/as atuantes na EI. Destes/as, 112 atuam em creches e 43 em pré-escolas, e apenas três são homens, sendo um atuante em creche e dois em pré-escola (INEP, 2022).

MÉTODO

A pesquisa teve como objetivo investigar as práticas discursivas e os sentidos narrativos de professores e professoras da Educação Infantil (EI) da Rede Municipal de uma cidade do Norte do Estado do Rio Grande do Sul, acerca das temáticas Orientação Sexual, Identidade de Gênero e Saúde. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva. Como critérios de inclusão e exclusão foram selecionados/as professores/as atuantes na Educação Infantil concursados/as há mais de um ano e maiores de 18 anos. Foi utilizada entrevista semiestruturada para coleta dos dados.

As bases epistemológicas e conceitos usados foram fundamentados pelas perspectivas construcionistas, que entendem a realidade enquanto construção social (GERGEN, 1985/2009; 2008; GERGEN; GERGEN, 2010) e pelos Estudos de Gênero. Gênero é aqui entendido como uma categoria de análise que perpassa e caracteriza as relações de poder no meio social e não como algo que existe *a priori* (BUTLER, 1987; 2008; COLLING, 2004; LOURO, 2000; STREY, 2012). Enquanto método de análise do *corpus*, utilizamos da Análise de Discurso (SPINK, 2000; SPINK; MEDRADO, 2000; IÑIGUEZ, 2002; RASERA; JAPUR, 2005) para traçar as narrativas e produções discursivas.

Vale ressaltar que a pesquisa foi atravessada pela Pandemia do COVID-19, tendo sido necessário postergar em um semestre a coleta de dados, a qual ocorreu no segundo semestre de 2021. Para entrarmos em contato com as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) foi marcada inicialmente uma reunião presencial com a Secretária de Educação do município, a professora orientadora desta pesquisa e o bolsista de iniciação científica responsável pelo projeto, juntamente com as diretoras das EMEIs para apresentação da discussão proposta, onde conseguimos a participação de quatro escolas.

As diretoras fizeram o primeiro contato com as professoras, enviando uma lista de quem teria interesse de participar da pesquisa. Dessa forma, entramos em contato via WhatsApp com essas professoras por intermédio de uma carta de apresentação, explicitando o projeto e como seria a entrevista (tendo a possibilidade de ser feita remotamente). No total, entramos em contato com 15 professoras das EMEIs, contudo, só obtivemos respostas de disponibilidade e interesse de cinco professoras.

Todas as entrevistas foram feitas individualmente com as professoras nas escolas em que trabalham, por escolha delas, onde inicialmente foi apresentado, lido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e autorizada a gravação das entrevistas, as quais posteriormente foram transcritas. Com o material transcrito em mãos, a fim de melhor organização dos dados obtidos, foi elaborada uma tabela dividida em IV Eixos temáticos baseando-se nas perguntas da entrevista semiestruturada, sendo eles Eixo I: Saúde (O que você entende por saúde?); Eixo II: Gênero (O que você entende por Identidade de gênero?/O que você entende por orientação sexual?); Eixo III: Planejamento (Exemplifique como essas temáticas aparecem em meio ao seu planejamento?/Exemplifique como essas temáticas aparecem em meio ao planejamento da escola em que você atua como docente?/Qual é o espaço destinado para essas questões em meio às discussões e reuniões docentes?/Em sua opinião, qual é o papel do/a professor/a e da escola na abordagem dessas temáticas?); e Eixo IV: Contribuições (Gostaria de dividir mais alguma questão referente ao assunto abordado?).

Dessa forma, discorreremos a seguir sobre os dados encontrados com a coleta.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Eixo I: saúde

O primeiro eixo desse trabalho traz a percepção das professoras da EI sobre o que é saúde, sendo investigada através da pergunta “O que você entende por saúde?”. Ressaltamos que a conceitualização de saúde aqui abrange uma perspectiva de sentido subjetivo, onde aspectos sociais e culturais estão interligados, abandonando a concepção biomédica de saúde enquanto ausência de doença.

Contudo, os achados nas entrevistas trazem uma percepção de saúde muito atrelada a aspectos físicos e emocionais, evidenciando um bem-estar como um todo, como exemplificado na entrevista nº1: *“Saúde pra mim é qualidade de vida [...] você ter uma boa alimentação, exercícios físicos, pra mim saúde... saúde mental também que é importante, se a gente não tá bem com o nosso corpo todo, o emocional...”*. Ao continuar a fala, a entrevistada traz uma noção de não estar bem com o corpo todo e com o emocional como falta de saúde *“para mim isso é falta de saúde, a saúde é quando você tem uma boa estrutura alimentar, você consegue se manter fisicamente ativo, se manter emocionalmente ativo também, né”*.

A entrevistada nº 2 corrobora com o entendimento de saúde como um completo bem-estar físico: *“Saúde é tudo o que a gente faz para a gente viver bem, ter qualidade de vida, seja alimentação, atividade física, lazer, tudo o que envolve a questão de saúde para você estar bem”*. A qualidade de vida aparece novamente relacionada à atividade física e à alimentação, e aqui, o lazer aparece atrelado também à condição de promoção de saúde.

Na entrevista nº3 o emocional aparece como pilar principal para a saúde, sendo colocado em pauta também o ambiente da casa e do trabalho como locais que influenciam nesse processo, evidenciando que as questões externas, não biológicas, afetam o bem-estar *“Saúde em primeiro lugar, você tem que estar com o teu emocional, tua cabeça boa, tem que estar se sentindo bem na sua casa, no local que você trabalha”*. O físico, para ela, vem em segundo lugar, ao afirmar que *“você estando com a tua cabeça boa, o emocional bem, ao meu ver, o teu físico vai estar bem também”*.

A entrevista nº4 compreende saúde como uma relação entre fatores biológicos e vivências subjetivas: *“[...] tudo que nos faz bem no nosso corpo, no nosso organismo, tudo*

que nós ingerimos, tudo que nós vivenciamos, faz parte da nossa saúde". Também atrela esse entendimento com o fato de se viver bem, onde a ausência de saúde traz prejuízos à qualidade de vida: *"Saúde é o nosso bem-estar, né? Tudo que nós temos que cuidar para que não deixamos ela a desejar pra que a gente possa viver bem"*.

A 5ª entrevista relata que saúde é um conceito bem abrangente e pontua que o seu entendimento acontece correlacionalmente entre física e mental. Dessa forma ela traz que *"quando se fala em saúde a primeira coisa que pensa na saúde física, né? Mas a gente não pode esquecer da saúde mental também, então eu vejo a questão da saúde como um todo"*.

Eixo II: gênero

O segundo eixo temático busca trazer as concepções acerca de Gênero nas narrativas das professoras, sendo investigado pelas perguntas "O que você entende por Identidade de gênero? e O que você entende por orientação sexual?". Trazemos aqui que gênero é entendido como algo construído socialmente, onde coisas/emoções/espacos físicos, sociais e simbólicos foram historicamente generificados.

A primeira entrevistada, ao ser perguntada sobre Identidade de gênero, relata inicialmente que pensava um tempo atrás gênero como algo *"dividido entre masculino e feminino, algo mais biológico"* mas que, com avanços sociais e com estudos passou a entender gênero como um aspectos mais amplo e não ligado apenas ao biológico.

Eu acredito hoje que identidade de gênero tem mais a ver com o ser social mesmo, né. Do uso dessa sexualidade, do uso desse sexo, do feminino e do masculino e não nitidamente o que é biológico ou algo que nasceu homem né com... Identidade homem, sexo masculino, enfim... eu acho que identidade de gênero é isso, é mais com ser social do que com a sexualidade em si (ENTREVISTADA N°1).

Ao ser perguntada sobre o que influenciou a mudança de pensamento, relatou ter um primo homossexual muito próximo e ter visto o quanto ele sofreu ao se assumir. Dessa forma, começou a indagar algumas coisas. A questão cultural e o tradicionalismo também aparecem no seu discurso, denunciando os atravessamentos sociais sobre as expressões de gênero e sexualidade. Ela traz ainda como agente dessa mudança de pensamento os movimentos de avanço sociais.

[...] numa região tão pequena e interiorana do Rio Grande do Sul, existe ainda muito preconceito quanto a isso, existe uma questão tradicionalista, sabe, de família tradicional, que é homem, mulher e um filho. Então porque necessariamente tem que ser assim? Esse tipo de debate começou a vir mais à minha mente, claro, quando começa toda a discussão social, em rede social, em formações, em notícias diferentes, mas também dentro da minha família (ENTREVISTADA Nº1).

Quando perguntada sobre orientação sexual, a entrevistada diz também ter mudado seu pensamento. Para ela, o que antes ela entendia como apenas orientar sobre o uso de preservativo e sobre a gravidez, hoje ela pensa que vai além disso: “*orientação sexual ela vai a respeito do próprio corpo, eu vejo dessa forma*”. Ela traz o entendimento de orientar sobre o corpo: “*Eu me respeito porque não deixo ser tocada por alguém que eu não confio, por exemplo*”.

A entrevistada nº2 confessa logo de cara não ser algo que ela pensa muito no dia a dia. Relata ter aprendido desde pequena que, quando se fala em gênero, se fala em masculino e feminino, “*essa divisão, masculino e feminino*”, contudo, também percebe que houve uma mudança nesse entendimento, onde as pessoas começaram a ter uma visão diferente.

[...] hoje a questão do gênero não é mais isso, você dizer isso é masculino e isso é feminino, né. É uma questão de gosto, de opinião, é diferente agora, uma vez, quando era criança era de uma maneira, mas a gente percebe, trabalhando com as crianças que agora é diferente. São coisas que quando eu era criança que era feito diferente que hoje a gente já pensa e faz de outra forma (ENTREVISTADA Nº2).

Quando perguntada sobre orientação sexual, inicialmente fica confusa, repete em tom de pergunta “*Orientação sexual...? A questão da gente... Essa pergunta é referente a que? No geral? Orientação sexual... Que nem... a questão de ser hétero ou... uma questão assim? Homossexual... ou Bi?*”. Parece haver um temor em falar sobre sexualidade, sobre homossexualidade, como se fosse algo que não devesse ser dito. Relata não ser algo abordado na escola com as crianças: “*não é um assunto... na verdade eles não tem compreensão disso*”. A entrevistada conta ter ido pesquisar sobre o assunto quando viu qual seria o tema da entrevista, “*essa questão do hetero, do homossexual, do bissexual, dessas coisas*”.

Traz ainda a percepção de que sabe que existe muito preconceito, de pessoas que não aceitam, mas que cada um tem sua “*opção ou a sua escolha independente da gente julgar a opção ou a escolha ou a orientação de cada um*”. Comenta sobre a rejeição das

peessoas ao diferente “[...] *que a sociedade diria que seria dentro dos padrões normais, mas que a gente sabe que as coisas mudaram, que cada um tem sua orientação, sua escolha, que não cabe a nós dizer o que é certo e errado*”.

A entrevistada nº3 fala acreditar que está *“havendo uma questão entre religião e outras questões”* e que embora não saiba muito sobre o assunto entende que está sendo falado para trabalhar as questões de gênero na escola *“que na mais tenra idade a criança possa escolher o que ela quer ser”*. Ela entende que isso não deve ser trabalhado na Educação Infantil com crianças pequenas, onde a pessoa necessita ter uma maturidade para escolher o que ela quer ser. Em sua experiência, reforça que não tem uma leitura sobre o assunto *“alguma coisa que eu vejo no fac... nas redes sociais, mas não tenho uma leitura muito apurada”*.

Quando perguntada sobre orientação sexual, assim como a entrevistada nº1, a resposta da nº3 se voltou à orientar sexualmente e fisicamente, com o mesmo entendimento de orientar sobre o respeito com o próprio corpo.

[...] não deixar que toquem em partes mais íntimas, orientá-lo até o limite, "ah aqui não pode", "isso não pode fazer", "isso você não pode deixar um adulto fazer em você". Então eu acredito que na Educação Infantil a gente possa dar essa orientação, porque a gente sabe de muitas coisas que acontecem, até dentro das famílias, então orientar a orientação sexual é o respeito com o próprio corpo e o respeito com o corpo do outro também, acredito que nessa fase que eu trabalho, seja isso (ENTREVISTADA Nº3).

A 4ª entrevista traz o entendimento de identidade de gênero como algo que já nasce com o indivíduo e que, após algum tempo, começa a transparecer na sua identidade ou que algumas pessoas buscam esconder. Para ela, cada um terá uma vivência e terá que optar *“pelo masculino, pelo feminino”*. Também atrela a identidade de gênero a algo “real” e que a pessoa “sente” que está dentro dela: *“algumas pessoas vão se reprimir, talvez viverão a vida toda escondendo a sua identidade, né, real e outras não, vão deixar vir à tona e viver o que realmente sentem”*.

Quando perguntada sobre orientação sexual, fica um pouco confusa, relata que a orientação é algo que deve ser levado normalmente no dia a dia, não como antigamente onde a sexualidade era visto com algo pejorativo. Associa esse movimento de ver a sexualidade como pejorativa ao fato de pessoas não *“demonstrarem sua real identidade”*.

A 5ª entrevista traz a identidade de gênero a como as crianças se identificam, como menino, como menina, onde elas *“já tem isso muito presente desde pequenas”*. Traz como exemplificação da discussão a questão das cores rosa e azul, onde ela diz que buscam respeitar e trabalhar essas questões, não impondo coisas como ser menino e pegar o azul e ser menina e pegar o azul também, mas tratam essa questão apenas como uma cor que pode ser tanto para menina quanto para menino.

[...] Eu na verdade eu entendo assim, né, que cada um se caracteriza desta forma, né. Ahm, a gente respeita todas as opiniões, todos os valores da sociedade, cada família tem um padrão, um modo de ser então nós também temos que respeitar não só a criança como a sua família. Então a gente tem muito cuidado com essas questões, né? Sempre nas cantigas né colocando o ele o ela nas histórias também, né? Preservando esses valores mas não estimulando, né? E enfocando nada, mas se entende como essa diversidade de gêneros eles e elas né? (ENTREVISTADA Nº5).

Quando fala sobre orientação sexual, traz um aspecto bem genérico onde seriam as orientações que as crianças e adolescentes vão recebendo durante a vida, tanto da escola quanto da família, sobre questões sexuais. Aqui percebemos também o entendimento de orientação enquanto generificado, onde a regra é a dicotomia de gênero atrelada ao sexo biológico.

Todas aquelas questões da mãe com a filha, de vestir a menina com a saínia, de fazer o lacinho no cabelo, o menino o penteadinho do menino. Eu acho que tudo isso já é orientação. Daqui a pouco as crianças vão crescer né, e por questão delas mesmo, né de gêneros internas dela. Enfim, talvez elas passam a se comportar diferente. Por mais que dentro da família receberam um tipo de orientação né. Aqui a pouco é algo delas (ENTREVISTADA Nº5).

Relata ainda que percebe esse tipo de orientação pela forma que as crianças chegam na escola, onde as mães geralmente vestem as meninas de rosa. A professora conta ainda que na sua prática tenta quebrar com essa lógica que menino não pode usar rosa, também pode pintar com a cor rosa, fala ainda sobre a questão da sexualidade:

A gente não entra ainda aqui na questão da sexualidade em si, a gente não trabalha aqui na educação infantil com temas assim tá porque eu penso que isso é mais para frente, né? Aqui eles são crianças. A gente crianças de 4 anos e 11 meses. Então são muito pequenas ainda claro que se surgir alguma dúvida alguma questão de alguma criança maiorzinha em relação a isso vai ser respondida. Vai ser respondida de forma verdadeira, mas de acordo com a idade da criança (ENTREVISTADA Nº5).

Eixo III: planejamento

Neste eixo, buscaremos evidenciar como as temáticas citadas acima aparecem em meio ao planejamento das professoras e das escolas e que espaço ocupa dentro da EI, sendo investigado através das questões “Exemplifique como essas temáticas aparecem em meio ao seu planejamento; Exemplifique como essas temáticas aparecem em meio ao planejamento da escola em que você atua como docente; Qual é o espaço destinado para essas questões em meio às discussões e reuniões docentes? Em sua opinião, qual é o papel do/a professor/a e da escola na abordagem dessas temáticas?”.

Segundo a primeira entrevistada, no seu planejamento individual “[...] *na rotina das crianças, o cotidiano da Educação Infantil é o nosso currículo*”, a questão da orientação citada também aparece novamente de forma mais prática “*quando eu levo a criança ao banheiro, essa orientação é a primeira ‘posso limpar você? Você me dá licença para baixar a sua calça?’*”. A dicotomia entre azul/rosa, carrinho/boneca e menino/menina aparece também, onde a professora afirma tentar “*quebrar este tabu*”. Segundo ela, se pergunta “[...] *porque o azul é só do menino? Eu uso azul, eu tenho azul e eu sou menina, então porque eu não posso? E porque os meninos não podem usar rosa? Isso é uma construção social que acredito que vá demorar um pouquinho ainda para ser quebrada*”.

A seguir, ao pensar em como tratam as crianças, a entrevistada nº1 postula sobre a criança enquanto identidade:

[...] criança é criança, gosta de qualquer cor, que criança é criança e ela tem que viver realmente a infância dela de forma respeitosa, sem que ninguém fique dizendo se tem que comer mais, comer menos ou arrancando a fralda dela no caso das crianças do berçário, às vezes passam e olham dentro da fralda pra ver se tem coco sem pedir licença, então assim, você enquanto adulto gostaria que olhassem dentro da sua calça sem pedir licença? Então porque com as crianças pode? Então acredito que com esse tipo de comportamento esteja envolto no meu planejamento dentro da educação infantil.

A entrevistada nº2 afirma trazer essas questões em meio ao seu planejamento através das brincadeiras, trabalhando por intermédio do lúdico. Também apresenta o entendimento de que os meninos fazem mais “bagunça” do que as meninas, as quais seriam mais “tranquilas”, atribuindo esses comportamentos ao gênero e a questões inatas. Novamente a tentativa da quebra da dicotomia carrinho/boneca e menino/menina aparece, e a professora afirma que busca trazer brincadeiras sem que

haja distinção entre gêneros, e que incentiva todo/as a brincar na sua totalidade.

Segundo ela:

[...] mas porque só menina vai cuidar do bebê, né? O menino também cuida, ele também gosta de brincar, como os carrinhos, as meninas brincam os meninos brincam, eu procuro dentro do planejamento colocar para todos todos os tipos de brincadeira, não separar uma que seja só para meninos e uma que seja só para meninas (ENTREVISTADA Nº2).

A terceira entrevistada diz não ter colocado essas questões em meio ao seu planejamento, tratando-se ser mais *“um diálogo, mas um diálogo bem suave”*, segundo ela, *“mas não dentro do planejamento, eu nunca coloquei, sabe, essa questão de orientação sexual, essa questão de identidade, a gente nunca colocou”*.

A entrevistada nº4 corrobora com as duas primeiras ao dizer que o trabalho na EI ocorre no dia a dia, e relata não separar as crianças para usar os banheiros da sala de aula e que não vê a necessidade de esconder questões como os órgãos reprodutores:

[...] às vezes eu acho que a gente coloca o feio e o difícil na criança, né? Porque que eu tenho que esconder se eu tenho pênis e a outra tem vagina e vice-versa, eu não preciso esconder, pra que que eu tenho que dizer que é feio a sexualidade, né? Então nesses pequenos gestos do dia a dia eu acho que a gente vai clareando as coisas para criança porque a criança nasce ela não conhece o que é uma coisa, o que é outra, pra que que serve, pra que que não serve, tanto as questões de saúde enfim, todas as questões. Nas práticas do dia a dia, na conversa, nas histórias, numa brincadeira no pátio a gente vai clareando essas situações pra criança. No meu entendimento é assim que eu trabalho.

A quinta entrevistada também fala sobre na EI as coisas serem trabalhadas de forma *“livre”* em meio ao cotidiano, e novamente a questão da liberdade da criança na escolha do brincar se evidencia na dicotomia entre carrinho/boneca:

[...] a gente disponibiliza e cada criança vai pegar o que ela quer. Muitos meninos brincam de boneca sim. Enrolam, brincam de nanar, brincam de faz de conta, brincam de papai e mamãe... então são nessas pequenas coisas que esse tema vai sendo trabalhado junto, mas sem ser construído um projeto específico.

Quando perguntadas como essas temáticas aparecem em meio ao planejamento das escolas em que atuam percebemos uma invisibilidade ainda maior sobre o tema, como traz a entrevista nº1, nº2 e nº3: *“não aparece esse tipo de temática nem em discussão com professores, muito menos em discussão do Projeto Político Pedagógico lá no início do ano”*. Também aponta a necessidade de se trabalhar essas questões

diretamente com os/as docentes, sendo ainda um *“tabu para muitos professores”*. A segunda entrevistada também aponta que essas temáticas não adentram o planejamento das escolas e a 3ª relata *“Essas temáticas a gente não tem colocado, como eu te falei”*.

Já para as professoras das entrevistas nº4 e nº5 essas questões estão atreladas e aparecem de forma mais individual no planejamento do/a professor/a no cotidiano e dentro de planejamentos mais abrangentes estipulados pelas escolas. A entrevista nº4 traz como exemplo as questões familiares: *“a gente trabalha a família como um todo aí a gente trabalha as representações porque hoje em dia não é só pai e mãe, é... tem família com tios somente, com tias, com dindas, com avós”*.

A quinta entrevistada também aponta algo mais transversal: *“nós temos ali as motocas azul e tem as motocas rosas, mas cada criança é muito livre para escolher o que ela quer”*. Novamente as questões aparecem de forma dicotomizadas entre as escolhas azul/rosa, carrinho/boneca, menino/menina, levando o questionamento se seriam estas as únicas formas de se reconhecer no mundo. Percebe-se nas duas últimas entrevistas também que as questões relacionadas a gênero não aparecem em meio ao planejamento escolar.

Ao se falar sobre o espaço destinado para este debate frente às discussões e reuniões docentes, percebemos uma dificuldade em falar no assunto, como apontado pela primeira entrevistada: *“A gente tem muita dificuldade em trazer essa temática, justamente pela forma de criação de cada um de nós”*. A segunda entrevistada relata não ter tido desde o retorno presencial reuniões docente, mas lembra que anteriormente era discutido algo sobre o assunto: *“essa questão de tu tentar incluir a criança em tudo que a gente faz, independente da preferência de cada uma em determinada brincadeira”*.

A terceira entrevistada diz: *“A gente não ressalta essas temáticas nas reuniões, pelo menos por ora a gente não trata desses assuntos, assim. Pelo menos por enquanto não foi pauta de reunião em nada nesses 18 anos que eu trabalho”*. Ao utilizar a palavra “ressalta” remete ao entendimento de que essas questões estão aparecendo, mas não estão sendo endereçadas. As entrevistas 4 e 5 não trazem como pauta as discussões de gênero, e a 5ª entrevistada diz *“Bem sincera, na verdade a gente nunca parou para refletir e para pensar juntas em termos de escola sobre essas questões assim de gênero né”*.

Quando perguntadas sobre a importância dos/as professores/as e da escola ao abordar esses temas, a primeira entrevistada relata achar “fundamental”, porém traz a percepção de que é necessária formação e conhecimento sobre as questões relacionadas

a gênero e sexualidade, assim como a influência de certos discursos políticos de extrema direita e como impacta a prática da docência. Ela relata:

[...] é importante que a gente tenha formação sobre isso também, sobre como abordar, como eu te disse, eu tinha uma visão totalmente diferente do que é identidade de gênero, do que é sexualidade, do que é orientação sexual dentro da escola, foi difundido há pouco tempo que a sexualidade dentro da escola é levar um livrinho pra mostrar como é fazer sexo, houve toda uma fake news envolvendo isso, que realmente não existe. Mas esse tipo de situação leva a pessoa a ter mais insegurança ainda do que falar (ENTREVISTADA Nº1).

A segunda entrevistada também acredita ter uma relação muito importante na influência sobre os/as alunos/as. Segundo ela:

[...] a gente tem um papel muito importante na formação de cada cidadão, porque é a maior parte do tempo que as crianças ficam desde pequenos é na escola, é mais escola do que casa, então tudo que a gente falar pra eles, dizer que é o certo, eu acredito que eles vão levar pra vida e vão lembrar de tudo isso que a gente fala, porque a gente orienta que, a questão de tu não querer dizer o que é certo ou errado pro outro porque é uma questão de escolha de cada um, que a gente deve colocar as possibilidades para criança e deixar que ela tome a decisão em algumas coisas do que ela quer fazer (ENTREVISTADA Nº2).

A entrevistada nº3 concorda ter um papel fundamental e corrobora com a primeira entrevistada ao apontar que é preciso *“ter um conhecimento mais apurado em como trabalhar”*. A questão da família na discussão dessas temáticas também aparece nesta entrevista: *“primeiro a gente tem um papel fundamental, depois da família, depois da família...”*.

A quarta entrevista entende o/a professor/a e a escola como o *“elo condutor”* que faz a criança *“vivenciar aquilo que é importante”*, entendendo que a escola tem o dever de discutir as questões relacionadas a gênero e sexualidade. Ela evidencia isso ao falar que *“as questões de gênero hoje em dia... antigamente que nem eu disse antes era o feio, era o que não poderia se mostrar né. Hoje em dia eu tenho que clarear pro meu aluno que não é feio que se é isso que ele tá sentindo eu tenho que deixar vir a tona”*. A quinta entrevistada entende a escola e professores/as como *“os verdadeiros mediadores”* da relação entre criança e família: *“Então nós recebemos, conhecemos, orientamos, e estamos de certa forma desenvolvendo (a criança). Então somos os mediadores desta relação”*.

Eixo IV: contribuições

O último ponto investigado foi uma pergunta aberta com o intuito de deixar a professora livre para compartilhar o que quisesse, questionamento o seguinte: “Gostaria de dividir mais alguma questão referente ao assunto abordado?”.

A entrevistada nº1 reforça a necessidade de formação para professores/as, especialmente da EI para falar sobre as questões de gênero e sexualidade: “[...] desenvolver formações nesse sentido, não precisa ser uma formação de oito, dez, vinte horas, uma formação de quatro horas, duas horas, que possa informar o professor, você me entende?”. Aponta também questões relacionadas ao preconceito: “[...] ainda existe preconceito quando se fala em sexualidade e quando se fala em identidade de gênero, então a gente precisa desconstruir algumas coisas que estão muito enraizadas”.

A segunda entrevistada fala sobre a dificuldade em se falar sobre sexualidade de maneira geral, não só com as crianças pequenas, mas como um todo. Aponta no final da sua fala, a seguir, a necessidade de se trabalhar sexualidade em todos os âmbitos e etapas da educação, proporcionando formação de professores/as:

[...] eu trabalho com adultos na outra escola, a questão de você falar sobre sexo, sexualidade, algumas coisas, é difícil, eu tenho essa dificuldade, talvez porque não foi trabalhado isso quando eu na infância ia na escola, porque hoje a gente sabe que é trabalhado isso desde o 4º, 5º ano, minha filha sempre vinha da escola e falava “tivemos palestra sobre isso”. Essa é minha dificuldade, tratar essas questões, porque talvez nunca foi trabalhado isso quando eu ia na escola, então para mim é um assunto que eu tenho mais receio de conversar, não com os pequenos porque isso a gente não fala com eles, não dessa forma, é tudo mais simples ainda, para a idade deles a compreensão, mas com os adultos eu tenho mais dificuldade dessa questão, de trabalhar isso porque eu teria que me aprofundar mais no assunto, mas acredito que é isso. (ENTREVISTADA Nº2).

A terceira entrevistada denota ter ficado reflexiva sobre os questionamentos, relatando não saber se o que ela disse sobre identidade de gênero estava certo, pois é difícil ter acesso a conteúdos específicos: “poucas leituras que a gente tem, mas acredito que é basicamente o que eu falei, a gente tem que ter uma... Até me chamou muito atenção, a gente fica pensando, poxa vida a gente nunca falou sobre isso talvez”. Percebe-se também que novamente a falta de formação se evidencia pela fala a seguir: “talvez seja importante a gente ter uma leitura apurada, um direcionamento, em saber como, se a gente tem que colocar no planejamento, como fazer, que linguagem utilizar, pra não ter uma prática equivocada e errada, e ao invés de auxiliar, prejudicar ainda mais”.

A entrevista nº4 fala que acredita ter que existir um “meio termo” nas discussões sobre esta temática nas escolas: *“o que a gente aprendeu que se nasceu assim é menina, se nasceu assim é menino, se quiser mudar a sua identidade depois aí tudo bem”*, essa fala traz o entendimento de que a expressão de gênero “normal” é aquela que está vinculada ao sexo biológico. Fala ainda sobre só se trabalhar aquilo que aparece (se aparecer): *“Então eu tenho sim que trabalhar na escola, só que eu não tenho que problematizar e também eu não tenho que achar que é feio. Eu tenho que trabalhar de acordo com a necessidade, se não é necessário não precisa ficar batendo na tecla, né”*.

A entrevistada fala ainda que embora entenda que essas questões devam ser trabalhadas na escola, não precisam ser estimuladas, como diz a seguir:

Eu acho assim, que tudo que tu fala demais, tudo que tu fica pautando que... vamos ser bem... as meninas só vão ser meninas se quiserem ser meninas, se ela quiser ser homem vai ser homem, vamos falar numa linguagem bem chula – Não, não precisa ser assim, entendeu? Não precisa ficar ficar cutucando ali dizendo, como quem diz assim : ‘você quer mudar? Você quer mudar?’ Não, não é isso né? Mas aí eu tenho lá a Maria, que ela demonstra ter mais traços masculinos do que femininos e os colegas estão implicando com ela, aí sim, aí eu vou dizer que não, que a Maria está sendo o que ela tem vontade, o que ela sente, né? Agora, se a Maria sendo masculina e que ninguém percebeu que tá tudo bem, tipo, ninguém percebeu no sentido de ficar fazendo chacota com isso, tudo bem, os meus alunos já entenderam que a Maria é o que é. Não preciso eu ficar levantando a bandeira, né (ENTREVISTADA Nº4).

A quinta entrevistada aponta sobre o respeito e do seu papel enquanto educadora, que dentro da sala de aula deve sobressair frente a sua opinião pessoal. Ela diz:

[...] se dentro de mim, eu tenho uma opinião formada, eu tenho uma crença religiosa digamos assim, eu tenho um ponto de vista sobre o gênero, né? Eu tenho que como educadora, eu tenho que saber que existe toda uma diversidade né, de pensamentos ali dentro da minha sala de aula e que eu como educadora, eu preciso respeitar a todos e eu faço isso, né? (ENTREVISTADA Nº5).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o material exposto acima, podemos perceber, pelos eixos temáticos, que as narrativas das professoras da Educação Infantil sobre as questões relacionadas a gênero e sexualidade trazem uma perspectiva dicotômica, ainda muito atrelada às concepções binárias de homem e mulher, menino e menina. Fica evidente nos discursos que há uma

dificuldade de se falar sobre o assunto, em partes por ele ser raramente abordado, principalmente nesta etapa da educação básica.

As concepções acerca de orientação sexual vão ao encontro com um entendimento literal do termo, onde o orientar está ligado ao ensinar cuidar e impor limites com o próprio corpo, construindo uma noção de “respeito” sobre o que pode e não pode ser feito com as partes íntimas, sendo estes entendimentos mais interligados a uma noção de educação sexual do que entendemos aqui como orientação sexual. A identidade de gênero percorre um caminho narrativo de ser algo que “nasce” e “está” com o sujeito, onde o sujeito se encontra com o ser isso ou aquilo, de maneira dicotômica.

Percebemos também que, no que se refere ao planejamento individual, as professoras buscam contemplar a diversidade através das brincadeiras, dos brinquedos e das cores, incentivando a autonomia das crianças. Contudo, fica evidente que, quando se trata de abordar essas questões nos planejamentos escolares e nas reuniões docentes, o assunto é praticamente inexistente.

Pesquisar essas questões atreladas à Educação Infantil se faz importante para notabilizar e problematizar os possíveis desdobramentos das mesmas nos processos de subjetivação das alunas e dos alunos nessa etapa da aprendizagem. É importante também identificar através de que práticas as questões de gênero e saúde aparecem na docência de professores e professoras, entendendo de que maneira estes temas transversais aparecem na Educação Infantil.

Urge também uma discussão que desconstrua a ideia de que trabalhar gênero na EI é sinônimo de expor crianças pequenas a discursos os quais não estejam prontas. Assim como qualquer conteúdo trabalhado nesta etapa, gênero deve aparecer aqui por intermédio do lúdico, das brincadeiras, do cuidado com a dicotomização presente em atitudes como separação de brincadeiras, especificação de cores para determinadas pessoas, dentro outros aspectos.

Em muitos momentos das entrevistas, as professoras, embora ainda ambivalentes no que se refere ao tema, já reconhecem que é por intermédio do simbólico que falamos com a criança, e que talvez a dificuldade em introduzir gênero neste simbólico é porque a sociedade caiu na falsa ideia de que trabalhar tal aspecto na educação é incentivar as crianças a fazer sexo, ou a ser transgressora de uma identidade imposta desde o seu nascimento. Na realidade, transgredir não é um movimento tão simples assim, até

porque a própria escola não permite isso, à medida que diz “deixar criança ser criança”, mas ainda restringe brincadeiras a práticas binárias, como brincar de carrinho ou boneca. Certamente, tais brincadeiras são importantes para ambos os sexos, que precisam experimentar todas essas experiências. Mas é preciso trazer também outros estímulos, mostrar que o mundo não é tão dicotômico assim, que meninos também cuidarão, um dia, de bebês, e meninas serão, talvez, um dia grandes motoristas.

Por fim, cabe destacar que estudiosas e estudiosos de gênero que possuem seriedade e cientificidade em suas práticas jamais proporão ações que firam o direito da criança de ser criança. Certamente certos conteúdos são inapropriados de serem trabalhados na infância, e não é esse o caminho que tais estudiosos/as propoem. Mas, se tratamos de direitos humanos, matemática, linguagem e geografia desde a mais tenra infância, gênero, enquanto tema fundamental em nossas vidas também precisa aparecer nesta etapa, basta entendermos como, e isso começa pela desconstrução de práticas tradicionalistas, que imperam porque também tolhem a criatividade docente.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Cleriston Izidro dos; OLIVEIRA, Djenane Martins; GOBBI, Marcia Aparecida. Políticas de educação infantil e relações de gênero: implicações para a formação docente na perspectiva da diversidade e da diferença / Child education policies and gender relations... **Cadernos CIMEAC**, v. 9, n. 1, p. 34, 27 jul. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18554/cimeac.v9i1.3860>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BUTLER, J. Variações sobre sexo e gênero: Beauvoir, Wittig e Foucault. *In*: BENHABIB, S.; Cornell, D. (coord.). **Feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987.

COLLING, Ana Maria. O corpo que os gregos inventaram. *In*: STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sônia T. L. (orgs). **Corpos e subjetividades em exercício interdisciplinar**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

GERGEN, Kenneth J. O movimento do construcionismo social na psicologia moderna. **INTERthesis**, v. 6, n. 1, p. 299-325, 1985/2009.

GERGEN, Kenneth J. Psicologia social como história. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 3, p. 475-484, 2008.

GERGEN, Mary M.; GERGEN, Kenneth J. **Construcionismo social: um convite ao diálogo**. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2010.

GIACHINI, Alessandra Cristina Bolfe; LEÃO, Andreza Marques de Castro. Relação de gênero na educação infantil: apontamentos da literatura científica. **Revista Ibero-Americana de estudos em educação**, v. 11, n. 3, p. 1049-1422, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9038>. Acesso em: 23 set. 2020.

GONÇALVES, Josiane Peres; FARIA, Adriana Horta de. Representações sociais de pais sobre atuação de homens como educadores de crianças de 0-3 anos. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, v. 25, n. 49, p. 282, 31 ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol25.n49.p282-297>. Acesso em: 15 ago. 2022.

ÍÑIGUEZ, Lupicínio. Construcionismo Social. In: MARTINS, João Batista (org). **Temas em análise institucional e em construcionismo social**. São Carlos: Rima, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informação/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 14 set. 2022.

LOURO, Guacira. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira (org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, Angelica Silvana; OLIVEIRA, Ericka Marcelle Barbosa de. Brincadeiras de meninos e meninas: cenas de gênero na Educação Infantil. **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 273, 28 abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v24i1.7061>. Acesso em: 15 ago. 2022.

RASERA, Emerson F.; JAPUR, Marisa. Os sentidos da construção social: o convite construcionista para a psicologia. **Paidéia**, v. 15, n. 30, p. 21-29, 2005.

SPINK, Mary Jane; MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2000.

SPINK, Mary Jane (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2000.

STREY, Marlene Neves. Gênero e Ciclos Vitais. In: STREY, Marlene Neves; BOTTON, Andressa; CADONÁ, Eliane; PALMA, Yáskara Arrial. **Gênero e ciclos vitais: desafios, problematizações e perspectivas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, v. 23, n. 2, p. 127-143, ago. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-73072012000200009>. Acesso em: 15 ago. 2022.

~ CAPÍTULO IV ~

O QUE FALAM PROFESSORES/AS DO ENSINO MÉDIO SOBRE SAÚDE E GÊNERO

Glória Pinheiro

Eliane Cadoná

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho surgiu a partir do projeto de pesquisa “Práticas discursivas e produção de sentidos sobre gênero e saúde: com a palavra, professores/as do ensino médio”. Esta pesquisa faz parte de um projeto maior, e procura identificar como docentes compreendem os conceitos de identidade de gênero, orientação sexual e saúde, e como tais fenômenos se apresentam em suas práticas pedagógicas.

O anseio de identificar tais aspectos surge através de estudo dos documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Saúde, que dizem da necessidade de se trabalhar esses temas transversais em sala de aula, haja vista que são assuntos presentes em toda a sociedade e de muita importância, quando se trata de educação de crianças e adolescentes.

Para isso, optou-se por integrar a Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais, através da transversalidade, o que significa que tanto a concepção quanto os objetivos e conteúdos propostos por Orientação Sexual encontram-se contemplados pelas diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, o posicionamento proposto pelo tema Orientação Sexual, assim como acontece com todos os Temas Transversais, estará impregnando toda a prática educativa. Cada uma das áreas tratará da temática da sexualidade por meio de sua própria proposta de trabalho. Ao se apresentarem os conteúdos de Orientação Sexual, serão explicitadas as articulações mais evidentes de cada bloco de conteúdo com as diversas áreas (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, p. 307).

Para melhor entendimento do assunto, como forma de obter dados concretos, utilizamos, neste estudo, de entrevistas semiestruturadas, realizadas com professores/as do ensino médio de escolas de uma cidade situada no Noroeste do Rio Grande do Sul, com diferentes formações acadêmicas. O roteiro de entrevista aborda perguntas relacionadas à compreensão de conceitos como orientação sexual e identidade de gênero, e de como tais aspectos aparecem em meio ao planejamento dos/as docentes e da escola.

Foram convidados/as 20 professores/as atuantes na rede de ensino de uma cidade localizada ao norte do estado do Rio Grande do Sul (ao menos um/a representante de cada área do conhecimento) e, em um primeiro momento, foi apresentada a pesquisa. Somente 10 aceitaram participar do estudo, e as entrevistas foram realizadas no formato on-line, via google meet e presencial, conforme a preferência do/a entrevistado/a. Destacamos que os/as entrevistados/as são do sexo feminino e masculino, ficam na faixa de 30 a 51 anos e trabalham como docentes no ensino médio entre 1 a 22 anos.

Com base nas entrevistas, foi realizada uma análise qualitativa, evidenciando-se que há uma falta de conhecimento diante dos conceitos de orientação sexual e identidade de gênero, sendo que, dos/as 10 entrevistados/as, somente um mostrou compreender de fato o assunto. Além do mais, ainda é muito escasso o número de planejamentos que trabalhem de fato essa temática, segundo dados compilados a partir das entrevistas.

Além disso, pensando na questão de que somente 50% dos/as convidados/as concordaram em participar, surge a interpretação de que ainda há um silenciamento e invisibilidade diante dos assuntos abordados neste estudo:

Tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece sem perceber o não-dito, aquilo que é silenciado - os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais - e da homossexualidade - pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda eliminá-los/as. Aqui o silenciamento - a ausência de fala - aparece como uma garantia de "norma" (MARSIGLIA, 2009, p. 10 apud LOURO, 1999).

Tal ponto corrobora com a ideia de Leite e Meirelles, que argumentam que tal "[...] fato aponta a possível negligência com a qual as temáticas que envolvem questões de gênero são tratadas [...]" (2021, p. 39).

RESULTADOS E DISCUSSÕES: COMO OS CONCEITOS SÃO COMPREENDIDOS PELOS/AS PROFESSORES/AS?

Saúde

O tema saúde se torna cada vez mais essencial na prática pedagógica, haja vista que o conceito perpassa por todos os contextos do cotidiano de cada indivíduo.

A partir disso se torna fundamental que a formação docente esteja de acordo com uma capacitação formativa que habilite conceitualmente os professores e os sensibilize quanto ao seu trabalho para o desenvolvimento dos currículos escolares em saúde. Para tanto, é necessário que o profissional encontre na formação inicial bases conceituais fortes para o tratamento do tema da saúde em seu trabalho e na formação continuada espaços para atualização permanente e diálogos entre pares para a troca de experiências (SCHWINGEL; ARAÚJO, 2020, p. 369).

Dessa forma, foi válido compreender como esse aspecto está presente na fala dos/as professores/as, pois, como já citado por Araújo e Schwingel (2020), é essencial um entendimento conceitual para que as práticas de promoção de saúde realmente aconteçam, sejam elas através de diálogos, teorias, práticas, entre outros.

Diante disso, é identificado que, quando se questiona sobre o que é saúde, os/as entrevistados/as trouxeram basicamente o conceito da Organização Mundial de Saúde (OMS):

O conceito de saúde, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) definido na Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde (CARTA DE OTTAWA, 1986), perpassa não só pela ausência de doença no indivíduo, mas também pelo completo estado de bem-estar físico, psicológico e social, sendo esta dimensão a principal relação com a escola. Já pela definição do dicionário Aurélio, educação, do latim *educations*, refere-se ao processo de desenvolvimento das capacidades de aprender e construir valores e senso crítico, a partir do exercício da autonomia pelos seres humanos (SCHWINGEL; ARAÚJO, 2020, p. 370).

Sendo assim, está muito presente na fala deles/as o quesito de bem-estar biopsicossocial, atrelado não somente à ausência de doença, mas também ao bem-estar no âmbito psicológico e emocional, assim como pensando nos aspectos sociais, como fazer atividades que envolvam lazer e o convívio social através das relações humanas: *“Saúde como algo complexo que envolve muitas definições, como a ausência de doença e o*

bem-estar. Saúde a pessoa tem que estar bem com um todo, estar saudável, estar bem com seu corpo, com sua mente” (ENTREVISTADO 5).

Dessa forma, podemos interpretar que a saúde, entendida por eles/a, é bem aquilo que está na sua conceitualização oficial. Porém, pensando nas discussões sobre saúde, sabe-se que o mesmo conceito vai muito além daquilo que a Organização Mundial de Saúde (OMS) traz, o que nos leva a olhá-la enquanto processo que também é coletivo. De acordo com Bagrichevsky e Estevão, que citam o pensamento de Emerson Elias Merhy, as práticas de saúde como produção de cuidado individual e coletivo (BAGRICHEVSKY; ESTEVÃO, 2015) permitem entender que promovê-la implica em assegurar cultura, lazer, moradia, integração social, educação, promoção de cidadania, dentre outros.

A proposta da Saúde Coletiva foca no exercício de ampliar, compartilhar e construir processos de saúde nas relações entre serviço e comunidade, trabalhando sempre em uma perspectiva conjunta (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009) e intersetorial. Por isso, quando se fala de saúde, pode-se pensar em diversos aspectos, e não somente naqueles destacados pelos/as entrevistados/as, já que muitos/as dão ênfase quase que exclusiva ao fator bem-estar, pensando em um quesito individual. Porém, quando o Ministério da Saúde fala sobre saúde coletiva, destaca a luta de parceiros/as pela saúde, favorecendo as potências coletivas, (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009) e as perspectivas que olhem as ações de educação e saúde de forma integrada.

Identidade de gênero

Quando questionado/a sobre o conceito de identidade de gênero, se percebe, por parte do/a professor/a, uma falta de conhecimento teórico/conceitual acerca do tema; por vezes, não há o real entendimento do assunto, além de haver certa confusão entre conceitos distintos, a exemplo da diferença entre orientação sexual e identidade de gênero.

Para Kotlinski (2021, p. 3), “Independente do sexo, um ser humano pode ter a identidade de gênero de mulher, de homem ou ainda outras identidades de gênero possíveis, lembrando que a identidade de gênero é uma construção social, e não um signo físico ou biológico”.

Embora haja muito desconhecimento a respeito do assunto, professores/as entrevistados/as não deixam de ter conhecimento empírico sobre, o que leva a pensar que o cotidiano os/as coloca em situações que movimentam seus pensamento e promovem reflexões sobre o tema. Um exemplo: quando é questionado aos/às professores/as sobre esse conceito, entra muito em pauta a questão de como a pessoa se sente, a forma que ela se identifica, seja homem ou mulher ou como ela se vê. Tais aspectos estão presentes na fala de um dos entrevistados: *“Eu acredito que é como a pessoa se vê, perante conceitos sociais, acho que é como a pessoa se identifica, como ela se enxerga”* (ENTREVISTADO 5).

Já a fala do Entrevistado/a quatro destaca que a questão de identidade de gênero vai além de um aspecto fisiológico, mas fala sobre um emaranhado de aspectos pessoais do indivíduo:

É como a pessoa se identifica, é o que a pessoa consegue manifestar sobre o seu eu, o que a pessoa realmente tem de si. Não é só a questão fisiológica, mas também a questão do corpo, a questão do eu, da tua personalidade, dá pra entender que a identidade é a maneira como você age, a maneira como você convive, o teu jeito. É a tua verdadeira face, a tua identidade de gênero, é isso que você manifesta, teus sentimentos, teus gostos, é o que você é de fato (ENTREVISTADO 4).

Esta fala corrobora em partes com a cartilha de diversidade sexual e cidadania LGBT, que aponta que *“A sexualidade humana é formada por uma múltipla combinação de fatores biológicos, psicológicos e sociais e é basicamente composta por quatro elementos: sexo biológico, orientação sexual, identidade de gênero e expressão de gênero”* (SÃO PAULO, 2018, p. 14).

Dessa maneira, podemos ver que a ideia dos/as entrevistados/as não foge tanto do conceito apresentado, porém, restringe-se a um conhecimento inicial e pouco aprofundado. Por isso, evidenciamos, em meio às análises, certa precariedade na formação destes/as profissionais sobre o assunto e, talvez, pouca procura por parte desses/as professores/as em buscar saber mais sobre esse tema.

Tal percepção é reforçada por Souza, Mello e Caixeta (2019, p. 7 apud SILVA *et al*, 2009), quando evidenciam que há *“ausência de formação acadêmica inicial e continuada em educação para a sexualidade que favoreça os/as professores/as mediarem os conceitos complexos ligados ao tema transversal Orientação Sexual”*.

Além do mais, uma das falas presentes na entrevistada um relata a questão da vergonha:

Antigamente era a visão do feminino e masculino, hoje as pessoas não estão com mais vergonha de se mostrar; tanto a pessoa que é feminina, mas não gosta de ser mulher tanto o masculino; a pessoa não se sente bem assim, acho que é mais ou menos isso, como a pessoa se sente (ENTREVISTADA 1).

Essa afirmação pode ser entendida como uma forma da docente relatar que como tal assunto está cada vez mais presente na sociedade, os indivíduos se sentem mais confortáveis em expressar de fato sua identidade. Em outros momentos, entretanto, a discriminação e o preconceito já estiveram mais presentes no meio social, resultando em um retraimento por parte das pessoas que não se identificam em padrões heterocisnormativos, e que

[...] relatam que o rigor social e individual na aceitação da sexualidade tem danos significativos na saúde mental. Configurado com um perfil homofobia internalizada, esse aspecto pode acarretar sentimento de culpa e vergonha, influenciando no campo da autoestima, segurança e atravessamento das relações (MEDEIROS; FACUNDES, 2022, p. 6).

Orientação sexual

Quando falamos de orientação sexual é percebido que o entendimento referente ao conceito é ainda mais escasso do que o de identidade de gênero. Por vezes, o mesmo é confundido com identidade de gênero ou traz uma perspectiva de orientar as relações sexuais de maneira segura e preventiva.

Porém, Cardoso (2008, p. 5) traz tal concepção da seguinte forma: “O conceito de orientação sexual pode variar muito de área para área e de autor para autor. Na maioria das vezes, esse conceito está relacionado ao sentido do desejo sexual: se para pessoas do sexo oposto, do mesmo sexo ou para ambos.”

Em meio às análises das entrevistas, percebemos que segue a ideia da falta de formação voltada a essa perspectiva de gênero, fato que se evidencia em algumas falas, como: *“Está ligada novamente com a questão de tu se sentir, está relacionada com a pessoa no sentido se ela é homossexual, bissexual [...]. Liga o direito à questão do gênero daquilo que a pessoa sente. E novamente é algo que deve-se respeitar”* (ENTREVISTADO 3).

Da mesma maneira, o entrevistado quatro aponta a ideia de que a orientação sexual está ligada ao ato sexual e o quanto isso deve ser orientado para que seja feito com seus devidos cuidados: *“Orientação sexual se inicia em casa, principalmente em adolescentes por causa de suas mudanças no corpo. Hoje nas escolas se tem mais orientação sexual que fale então sobre temas sobre o corpo, a vida, o namoro e mesmo assim alguns alunos buscam essa orientação através das mídias ou amigos”* (ENTREVISTADO 4). Corroborando com a afirmação que Souza, Mello e Caixeta (2019) trazidos por Silva e Pena (2015), tais falas apontam que os ensinamentos, no âmbito escolar, sobre sexualidade, acabam sendo limitados a assuntos referentes à reprodução humana.

Nesse sentido, destaca-se a ideia de Foucault (1988), sobre o sexo estar ligado ao controle, a regras prescritivas. Antes de se deixar o sujeito falar como se sente, como se enxerga e o que deseja, dita-se como ele deve se sentir, o que deve desejar e como deve se enxergar. Assim, o assunto é sempre tomado como algo já dado previamente, tendo como base a natureza biológica do sexo e do gênero.

Planejamento

Quando entra em questão como essas temáticas aparecem em meio ao planejamento docente, é identificada certa dificuldade em abordar essas temáticas, segundo falas dos/as docentes entrevistados/as.

Quando entra em pauta a pergunta **“Exemplifique como essas temáticas aparecem em meio ao seu planejamento?”**, foram apontados muitos aspectos, a exemplo de que a matéria a qual o/a docente ministra não tem como incluir esses conceitos, que tal assunto não está presente no conteúdo programático da matéria e que os/as mesmos não compreendem como poderiam incluir esse assunto em sua disciplina:

[...] eu não trabalhei com eles isso ainda. E na matemática eu não sei onde colocar, não tenho nenhum aluno, e sempre tento não se intrometer muito nessa questão, e sempre falo para eles serem abertos comigo, que sou aberta para conversar, dar conselhos (ENTREVISTA 1).

O meu planejamento da seguinte perspectiva, eu trabalho com termos gerais, a gente não entra especificamente porque o meu componente não aborda especificamente. Entretanto no convívio diário a gente convive com alunos de várias opções sexuais, na maioria dos casos não se tem uma definição [...] (ENTREVISTA 6).

Diante disso, trabalhar com o tema de gênero, para os/as entrevistados/as, está muito atrelado a questões de respeito, de proporcionar um ambiente para que não ocorra a discriminação e desigualdade, além de intervir, quando necessário, diante de situações de preconceito. Conforme o entrevistado sete traz, *“A parte mais importante é que a gente tem que trabalhar o respeito, entender que somos diferentes e que temos que aceitar essas diferenças”* (ENTREVISTADO 7).

Assim como destaca o entrevistado três:

Então, eu tenho poucos pelo histórico assim de conteúdos de química que eu sempre tento né, eu trabalho com a questão de contextualizar as aulas, é eu tenho pouco espaço dentro da disciplina em si que permite fazer um ganho com algo relacionado a esse assunto. [...] Então nesse sentido, em termos de planejamento de aula onde se vá especificamente tentar trabalhar isso é uma coisa que fica muito distante [...]. Mas quando aparecem situações em sala de aula aí eu cobro, eu não admito falta de respeito com os colegas, nesse sentido eu procuro trazer, tratar com todo amor e carinho todo e qualquer aluno e de fato não admitir nenhum tipo de agressão verbal ou conversinha dentro de sala de aula sobre orientação (ENTREVISTA 3).

Entende-se que de fato esse fatores, que estão presentes no planejamento dos/a professores/as, são de extrema importância, porém, trabalhar com a identidade de gênero e orientação sexual também possui sua relevância para a subjetivação desses/as alunos/as, pois, como destaca Arantes e Silva, *“Nessa linha, é importante que se trabalhe essa temática nas escolas e que seja colocado no currículo para que a educação atinja seu objetivo, ‘a construção da cidadania’”* (ARANTES; SILVA, 2017, p. 4).

Esses conceitos estão inseridos e são vivenciados em meio à sociedade e à vida dos sujeitos e, nesse sentido, a fala dos/as professores/as, pelo lugar que ocupam, provoca várias produções de saberes e verdades, por isso incluir essas temáticas se faz necessário, para que essa *“construção da cidadania”* ocorra em todos os âmbitos e não somente no sentido de um aprendizado sobre determinada matéria.

Marsiglia (2009, p. 23) destaca que *“Embora nos Parâmetros Curriculares Nacionais se apresente a proposta de trabalhos com temas transversais, entre os quais se encontram a Orientação Sexual e a Ética, grande parte dos professores não se dispõe a explorá-los, alegando despreparo”*. Para Nascimento e Chiaradia (2017, p. 7):

Tais condições produziram uma tendência de enfraquecimento do tema da orientação sexual no cotidiano escolar, apesar de alguns professores espontânea e informalmente transmitirem informações sobre sexualidade, prática que, na maioria das vezes, ficaria restrita ao espaço das aulas de ciências.

Quando a questão do planejamento refere-se em específico ao da escola, muitos/as dos/as profissionais trazem novamente a fala de que neste ambiente se trabalha os mesmos aspectos que no seu planejamento, ou seja, proporcionando o respeito e a igualdade:

A nossa escola é bem aberta a diálogo, essa temática em certo ponto é nova, então assim já tivemos alunos que começaram como menino ou menina e depois trocou o nome social, então a sociedade está evoluindo e a escola tem que evoluir junto, e assim saber respeitar o ser humano dentro das suas escolhas, dos princípios de empatia, liberdade, companheirismo (ENTREVISTADO 7).

Logo mais, pode-se encontrar a percepção de que se não há discriminação, atos de preconceito em meio às ações da escola em que atuam tais docentes, e que também não há necessidade de trabalhar com essas temáticas, caindo-se, novamente, na invisibilidade:

É na escola também entra a questão do conteúdo programático, que já vem na verdade, isso já vem do Estado, nós já recebemos uma grade curricular orientada pelo Estado e isso está também na questão dos temas transversais também com a orientação de trabalhar em sala de aula ou de fazer alguma palestra, alguma coisa voltada pra isso também (ENTREVISTADA 2).

Para Nascimento e Chiaradia (2017, p. 14):

Pode-se dizer que no período de vigência da entrada da orientação sexual nas escolas houve mudanças na cultura de silenciamento e nas crenças referentes ao sexo presentes na sociedade brasileira. Tal condição, aliada a outras tantas forças de normalização, contribuiu para a construção de fortes reações, que levaram à interdição da discussão da sexualidade no processo de formação escolar.

É primordial, neste ponto da discussão, destacar a importância da escola estar situada em todo esse processo de mudança social, para que de fato haja uma inclusão dessas temáticas no contexto escolar e para que a informação possa também ser uma forma de prevenção da discriminação e do preconceito, pois, como dito por Vianna e Unbehau:

Os PCN deveriam apoiar a elaboração ou a revisão curricular dos estados e municípios, contextualizando-a em cada realidade social. Nesse sentido, a proposta curricular das instituições escolares envolvidas deveria contar com a participação de toda a equipe pedagógica, a fim de garantir o diálogo entre tais parâmetros e as práticas já existentes nas instituições (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 416).

A falta de diálogo sobre as práticas existentes sobre o assunto nas instituições escolares é um ponto preocupante a ser destacado. Em muitas entrevistas realizadas, quando é questionado aos/às entrevistados/as sobre qual é o espaço destinado para essas questões em meio às discussões e reuniões docentes, novamente é identificado que o assunto não surge nesse contexto:

Às vezes não se tem muito debate sobre isso ainda, ainda há um tabu muito grande né e tem muitos professores que não gostam de dialogar sobre isso. É trabalhado em sala de aula, não é só eu que trabalho, porém eu acho que nunca foi discutido, não teve muita abertura para essa discussão em reuniões pedagógicas, enfim desse assunto (ENTREVISTA 2).

Tal fala corrobora com Madureira e Branco (2015, p. 581) que destacam, em sua pesquisa, que há “grande dificuldade na maioria dos/as professores/as em refletir sobre as questões de gênero”.

Alguns comentários de docentes, em meio às entrevistas, fugiam do tema central da pergunta, trazendo falas sobre o papel dos conselhos de classes, momento em que se deve falar sobre as dificuldades encontradas em alguns/as alunos/as específicos/as, quando as diferenças referentes aos padrões de gênero e sexualidade inventados pela sociedade são evidenciados.

Pensando então no fato desses conteúdos não serem dialogados, mas tratados como questões individuais a serem “resolvidas”, destacamos, de forma breve, a importante fala de um dos entrevistados em que fica evidente a importância de trabalhar as questões de gênero na escola: *Pois é, aí é uma questão interessante assim, porque se eu admiti na questão anterior que às vezes algumas pessoas, em alguns setores existe uma dificuldade de lidar e se não há um espaço específico para isso é porque isso é jogado na invisibilidade* (ENTREVISTADO 8).

A posição ratifica a ideia que Zilene e Simone (2019) apud Jungueira (2013, p. 11), quando destacam que “A falta de um diálogo acerca da diversidade sexual contribui para o silenciamento, invisibilidade e exclusão das pessoas que assumem padrões fora da matriz heterossexual, principalmente no ambiente escolar, reforçando valores heteronormativos.”

Trazendo sobre o papel dos/as professores/as na abordagem dessas temáticas, mais uma vez é pontuado pelos/as profissionais que estes/as possuem o papel de proporcionar o respeito, assim como, auxiliar na conscientização sobre o assunto,

acolher, intervir e identificar, quando necessário, quando há discriminação, como dito por um entrevistado: *“A gente trabalha muito com a questão do respeito, o respeito entre colegas e professores e eu acho que isso é um ponto chave”* (ENTREVISTADO 5).

Assim como a entrevistada dois destaca: *“Eu acho que é muito importante na questão do respeito, porque eu digo para eles, cada um tem sua escolha. [...] Eu acredito que o nosso papel em sala de aula é entrar nesses assuntos até pela questão da homofobia, tem que respeitar o que a pessoa realmente é”* (ENTREVISTADA 2).

Aqui, novamente o desconhecimento acerca do tema leva a uma prática que coloca as questões de gênero ligadas a atitudes e desejos relacionados a escolhas pessoais. O que não seria uma escolha, dentro dessa perspectiva, é o universalmente e classicamente considerado “padrão”, “natural”: a heterossexualidade e a cisnormatividade. Tudo o que foge desse padrão é considerado desvio e, para amenizar a discussão, como “escolha”. Entretanto, é fato que as pessoas nascem em um mundo generificado, sem possibilidade de escolhas, e o desvio da norma é um processo doloroso e que não deve ser visto como um movimento que parte da escolha individual de cada um/a. A escola precisa assumir que está defasada, cientificamente, quando o assunto é gênero e sexualidade, e que muitas vezes ainda adota conceitos que já são debatidos há muito tempo nos bancos acadêmicos e que, por questões morais, não adentram na educação básica.

A última pergunta da entrevista referia-se a se o/a entrevistado/a gostaria de dividir mais alguma questão sobre o assunto abordado, dando abertura para que o/a mesmo/a pudesse trazer mais algum apontamento sobre tal, de forma espontânea.

Nesse sentido, foram trazidas contribuições como:

- A escola deve estar aberta a facilitar para que os/as alunos/as não se sintam restringidos/as em termos de conhecimento e possibilidade de visualizar as diferenças enquanto característica humana;

- Dificuldade em abordar esse tema na matéria trabalhada;

- Receio em trabalhar “isso” da melhor maneira;

- Sobre ser um excelente assunto que, muitas vezes, é negligenciado;

- Não se entender a necessidade da flexibilização linguística do *todes*;

- Sobre o tema ser visto como algo natural;

- Sobre a necessidade de a escola trabalhar de forma legal com isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Eu sinto algumas dificuldades em trabalhar isso porque ainda é um assunto, como eu falei antes, que tem um certo receio né, tem um certo tabu aí.”(ENTREVISTADA 2).

“Acredito que a escola, estando aberta, os professores, alunos, os colegas, a pessoa não se restringe, a pessoa não fica retraída, o que acontecia muito antigamente né.” (ENTREVISTADA 1).

Conclui-se que de fato há dificuldades em abordar essa temática no contexto escolar e que muitas vezes o tema cai na invisibilidade, trazendo a justificativa de não se dialogar sobre em sala de aula por esse assunto não estar inserido no conteúdo programático da matéria, ou que ainda ele é resumido à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis.

Assim, o estudo traz a ideia de que esses conceitos não são bem compreendidos, mas que tal fato refere-se à falta de formação sobre para os/as profissionais desse contexto, e que ainda pode ser um tabu trabalhar esses aspectos nesse ambiente, conforme destacado por entrevistados/as em algumas entrevistas, fazendo com que os/as profissionais não procurem mais informações sobre.

Além do mais, fica claro que não se identifica no ambiente o entendimento da importância de se discutir esses aspectos na escola, haja vista que é destacado que não se fala sobre se não há atitudes de preconceito. Tal ponto denota a velha ideia de se trabalhar o tema sob demanda, mais uma vez trazendo a construída noção de que, ao contrário de falar de cálculos, acentuação de escrita - exercícios tidos como obrigatórios e naturais no processo de ensino - falar em gênero e sexualidade é quase que como um movimento político-partidário, implantado por visões específicas que querem deturpar o processo “natural” de aprendizagem e de conteúdos compreendidos unanimemente como “necessários” para a vida.

Portanto, até o momento fica evidente a necessidade de se realizar formações extensionistas para esses/as professores/as e demais profissionais que atuam nos locais de ensino sobre os tópicos apresentados, pois, como visto em pesquisas anteriores, há falta de formação acadêmica sobre o assunto.

No que se refere ao ensino da temática transexualidade, Grossi, Oliveira e Silva (2017) encontraram que, em sua maioria, os/as professores/as não tem formação acadêmica adequada para mediar assuntos relativos à transexualidade, o que impacta, inclusive, na dificuldade de eles/as em mediar conflitos ou lidar com questões de estudantes transexuais em sala de aula (SOUZA; MELLO; CAIXETA, 2019, p. 4 apud GROSSI; OLIVEIRA; SILVA, 2017).

Destaca-se que a compreensão sobre os conceitos e a importância de abordá-los poderá facilitar o planejamento e a prática pedagógica, além de avançar em discussões que envolvem sim assuntos pertinentes para a formação cidadã, que não olham somente para o mercado de trabalho, mas para uma vida voltada à saúde, qualidade de vida e protagonismo das pessoas.

REFERÊNCIAS

AGRICHEVSKY, Marcos; ESTEVÃO, Adriana. **Saúde coletiva: dialogando sobre interfaces temáticas**. BVS - Ministério da Saúde: Ilhéus, BA, 2015. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/bvsmis/resource/pt/mis-36975>. Acesso em: 30 set. 2022.

CARDOSO, Fernando Luiz. O conceito de orientação sexual na encruzilhada entre sexo, gênero e motricidade. **Interam. J. Psychol**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 69-79, abr. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902008000100008. Acesso em: 13 jul. 2022.

KOTLINSKI, Kelly. Diversidade Sexual: uma breve introdução. **Portal do Ministério Público do Estado de Goiás (mpgo)**. Goiás, 2021.

LEITE, Vinicius Souza Magalhães; MEIRELLES, Rosane Moreira Silva de. Perspectivas curriculares sobre a temática gênero e sexualidade no ensino de ciências e biologia: controvérsias no PCN e na BNCC?. **Revista Teias**, v. 22, p. 28-47, dez. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/61586>. Acesso em: 26 set. 2022.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Ângela Uchoa. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 577-591, set. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2015000300005. Acesso em: 01 nov. 2022.

MARSIGLIA, Denys Munhoz *et al.* **Silêncio e invisibilidade: a atitude discriminatória de professores diante da homossexualidade na escola**. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2009.

MEDEIROS, Lucas Lima de. FACUNDES, Vera Lúcia Dutra. Sexualidade, identidade de gênero e interferência na saúde mental. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 11, n. 6, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/28414>. Acesso em: 24 out. 2022.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS**. Clínica Ampliada e Compartilhada. Edição – 2009. Brasília, DF: Editora MS, 2009.

NASCIMENTO, Maria Lívia do, CHIARADIA, Cristina de França. A Retirada da orientação sexual do currículo escolar: regulações da vida. **Sisyphus: Journal of Education**, v. 27, set. 2017. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/10453>. Acesso em: 01 nov. 2022.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Orientação sexual**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/orientacao.pdf>.

SÃO PAULO. Governo do Estado. Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania. Coordenação de Políticas para a Diversidade Sexual. **Diversidade sexual e cidadania LGBT**. 3. ed. São Paulo: SJDC/SP, 2018.

SCHWINGEL, T.; ARAÚJO, M. Compreensões de educação em saúde na formação inicial e continuada de professores. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 3, n. 2, p. 368-385, 25 ago. 2020.

SILVA, Maria José da. ARANTES, Adlene Silva. Questões de gênero e orientação sexual no currículo, a partir da BNCC. *In*: CONEDU, 4., 2017. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/38443>. Acesso em: 01 nov. 2022.

SOARES, Zilene Pereira; MONTEIRO, Simone Souza. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educar em revista**, v. 35, p. 287-305, Paraná, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KMSmJfk43rKWcRNHWHfWsfC/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SOUZA, Débora Cynthia Alves de; MELLO, Tarcilla Mariano; CAIXETA, Juliana Eugênia. Transexualidade: a invisibilidade na atuação docente em ciências e biologia. **Ciências em Foco**, v. 12, n. 1, 2019. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cef/article/view/9900>. Acesso em: 21 jul. 2022.

VIANNA, Claudia, UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade** [online], v. 27, n. 95, p. 407-428, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000200005>. Acesso em: 01 nov. 2022.

~ CAPÍTULO V ~

CYBERBULLYING E SUAS INTERLOCUÇÕES COM A CONTEMPORANEIDADE: A PERSPECTIVA DE ADOLESCENTES QUE FREQUENTAM O ENSINO MÉDIO

Evelyn Karoline Dias Biancon

Eliane Cadoná

INTRODUÇÃO

Adolescentes brasileiros/as dispõem de um crescente acesso à internet no decorrer dos últimos anos (IBGE, 2021), e, diante dessa representatividade, observamos a necessidade da realização de um estudo focado nesta fase em particular, considerando a problemática *cyberbullying*, visto que a adolescência é um estágio do desenvolvimento importante para a construção da identidade e das relações com o mundo (BRUNO, 2013).

As tecnologias digitais exercem grande influência sobre a contemporaneidade, já que a necessidade da utilização de ferramentas virtuais abrange aspectos que vão desde a comunicação e interação social, até enfoques voltados ao consumo (LORDELLO; SOUZA; COELHO, 2019). Posto isso, percebemos certa posição de destaque destas enquanto meios ativos na construção de subjetividade, considerando os diversos modos de se relacionar que nelas se desenvolvem. Assim, colocar em pauta a problematização sobre relações de violência nesse contexto, nesse caso, entre adolescentes, se faz necessário, na medida em que compreendê-las nos ajuda a pensar estratégias de prevenção da violência virtual.

Outrossim, nos achados em pesquisas sobre *cyberbullying*, destaca-se que grande parte destes apresentam um foco de discussão na categorização de vítimas e agressores (FERREIRA; DESLANDES, 2018), o que nos leva a um questionamento em relação a essa dicotomia. Desse modo, com o auxílio da percepção de adolescentes do ensino médio, buscamos compreender as relações de poder que atravessam a linguagem e as percepções que sustentam essa problemática, considerando a Psicologia Social Crítica, a Psicologia Institucional e estudos recentes sobre a temática para embasar nossas problematizações.

Os objetivos deste trabalho abrangeram a compreensão dos/as estudantes sobre o *cyberbullying*, por intermédio de um questionário impresso, bem como a investigação de aspectos atrelados à subjetivação do sujeito através das novas tecnologias e a análise de possíveis atravessamentos de ordem social no modo de expressar ou vivenciar a violência virtual.

REFERENCIAL TEÓRICO

A adolescência refere-se à etapa intermediária que separa a fase infantil da fase adulta, sendo considerada uma ideia relativamente nova, que tomou a forma que nos é comum a partir do século XIX, época em que ocorreu o reconhecimento de especificidades através das instituições dominantes sobre conceitos relacionados à criança e ao adolescente (SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS; SILVARES, 2010).

Stanley Hall foi o primeiro psicólogo a abordar a adolescência como um estágio do desenvolvimento humano, observando características relacionadas ao estresse e alterações de cunho sexual, sendo estas vistas por ele como universais e inevitáveis (HALL apud OZELLA, 2002).

O conceito de “moratória” foi inserido nessa fase por Erikson (1976), no século XX, juntamente da expressão “crise de identidade”, distinguindo a adolescência a partir destes termos como uma etapa especial no desenvolvimento humano entre a infância e a vida adulta. Segundo o autor, essa crise de identidade é normal e leva o sujeito a colocar em dúvida os padrões e valores estabelecidos a partir de identificações na infância, para que outros significados sejam integrados, considerando as relações interpessoais que vão sendo vivenciadas pelo sujeito (ERIKSON, 1976).

A psicanalista Aberastury (1983) escreveu sobre a “Síndrome da Adolescência Normal”, onde identificou a fase como a mais difícil do ser humano, envolvendo muita perda e instabilidade. Segundo ela, o corpo passa por transformações que impõem ao/à adolescente o “luto pelo corpo de criança, pela identidade infantil e pela relação dos pais da infância” (ABERASTURY, 1983, p. 24).

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a adolescência é um período biopsicossocial que abarca a segunda década da vida (10 – 19 anos). A lei brasileira adotou a faixa etária de 12 a 18 anos para compreender essa fase, e, segundo o Ministério da Saúde, o critério cronológico auxilia na investigação e desenvolvimento de políticas públicas. Em prol dos direitos humanos, o Estado brasileiro também instituiu, em 1990, por lei específica, o Estatuto da Criança e do Adolescente, dispondo sobre a proteção integral à criança e ao adolescente (BRASIL, 2007).

Diante do exposto até aqui, é possível observar que foram instituídas, nas últimas décadas, noções relacionadas ao/à adolescente acompanhadas de concepções do que compreendemos atualmente como características da fase. Além disso, outras leis de proteção também foram adotadas no país e concordamos sobre a importância delas, por auxiliarem no cuidado aos direitos destes sujeitos.

Outrossim, Neuza Guareschi (2012) propõe a ideia de contínuo questionamento em relação às noções totalizantes sobre a adolescência, e que devemos observar as relações entre poder e verdade que a acompanham. Diante disso, compreendemos que a adolescência precisa ser olhada através de um viés social, enquanto processo, que se constitui na cultura, e que está em constante devir. Assim, é preciso considerar o potencial criador da linguagem através das relações de poder (FOUCAULT, 2008), pois ela influencia na identidade do/a adolescente através de seus reflexos sociais. Ademais, é importante refletir sobre a existência do processo de inclusão e exclusão na criação da própria identidade, tendo como fundamento a diferença que abrange o potencial de interferir em problemáticas ligadas às relações sociais atuais (SILVA, 2000), onde incluímos o fenômeno *cyberbullying*.

Porém, antes de compreendermos o que seria esse fenômeno, precisamos discutir sobre o complexo local em que ele ocorre, no caso, o ciberespaço. De acordo com Lévy (1999), as novas tecnologias de comunicação se estruturam no ciberespaço e permitem a interconexão entre os sujeitos, independente do local em que eles se encontrem geograficamente. Nesse lugar, os meios de expressão e de relação humana se

expandem, trazendo a possibilidade do desenvolvimento coletivo. Todavia, isso não acontece automaticamente, pois depende do modo como as pessoas se movimentam e compreendem os acontecimentos, ou seja, como se subjetivam.

A subjetividade pode ser entendida através do Construcionismo Social como produto das relações sociais, que se situa em um espaço e tempo específico, e traz conhecimento ao mundo em que vivemos, produzindo sentidos e posicionamentos, podendo ser acessado através de práticas discursivas. Esses discursos comunicam através de trocas simbólicas, normas e regras socioculturais, provocando, muitas vezes, estereótipos que podem anteceder a violência e a discriminação. Ademais, os sentidos, acessados através do ato discursivo, também possuem o poder de provocar rupturas através das relações sociais, favorecendo o questionamento de condições naturalizadas (ÍÑIGUEZ, 2002; SPINK; GIMENES, 1994; SPINK, 2013).

O ciberespaço abriga a cibercultura, que traz uma nova alternativa de universalidade que não busca a padronização dos sentidos, como geralmente as instituições o fazem. Assim, “quanto mais o ciberespaço se amplia, mais ele se torna ‘universal’, e menos o mundo informacional se torna totalizável” (LÉVY, 1999, p. 118), isto é, quanto mais pessoas de diferentes grupos sociais participam dos movimentos de criações de sentidos na rede, mais diverso esse espaço torna-se, influenciando as relações interpessoais que se criam a partir disso.

No entanto, essa nova alternativa não exclui a configuração clássica representada por instituições sociais que buscam a padronização através dos meios de comunicação de massa, como a televisão e o rádio, por exemplo. Nesse caso, tais mídias, enquanto instituições, transmitem suas mensagens aos sujeitos, contudo, sem visar a interação. Assim, pode-se considerar que capacidade interpretativa é incentivada minimamente e há certa passividade dos que recebem a informação com o objetivo final atrelado ao consumo (LÉVY, 1999; SANTAELLA, 2003).

As instituições referidas aqui são definidas por Baremblytt (2002) como normas lógicas que influenciam o comportamento humano. Elas são representadas em diversos âmbitos, estando interligadas às relações sociais. O Estado, a justiça, a educação, a mídia e a família são alguns exemplos de instituições que norteiam as relações que conhecemos, e o resultado da interação destas se materializa na produção e reprodução da vida humana, suscitando os modos denominados de instituinte e de instituído, em que o primeiro é tido como um processo, e o segundo como o resultado.

O processo instituinte pode ser observado através da ação, sendo algo que fazemos a todo momento, inclusive feito nesta pesquisa, na qual propomos reflexões sobre possibilidades em relação à problemática estudada. Já o instituído equivale ao que temos como resultado do processo, sendo este advindo das relações que formam símbolos. O que precisamos observar aqui em relação ao instituído refere-se ao seu potencial em gerar conflitos, principalmente quando as instituições não acompanham as mudanças contemporâneas. Diante disso, facilita-se o processo de produzir ideologias que reforçam a violência e ferem os direitos humanos através da reprodução simbólica que estimula os sujeitos (BAREMBLITT, 2002).

Olhando para a internet e as possíveis relações que se estabelecem através dela, é possível perceber diversas problemáticas que podem refletir na subjetividade do/a adolescente, como o consumismo e a imposição de certos estereótipos a favor dos padrões instituídos, citados anteriormente neste texto. Assim, faz-se necessário olhar com profundidade para o fenômeno *cyberbullying*, incluindo as instituições na discussão, para podermos pensar no papel social que cada um/a desempenha enquanto formadores/as de sujeitos, a fim de estudar possibilidades.

Sobre a conceituação de *cyberbullying*, podemos encontrar divergências em alguns pontos, conforme o/a autor/a e foco de estudo (FERREIRA; DESLANDES, 2018). Assim, é importante considerar inicialmente sobre o significado de *bullying*, pelo fato do seu conceito ser utilizado em diversas fontes literárias como precursor do *cyberbullying*.

O *bullying* é uma palavra inglesa derivada de *bully*, que significa tirano, valentão; e refere-se a atos que amedrontam e brutalizam o outro, sem motivo aparente, causando sofrimento, dor ou angústia. Além disso, há uma compreensão universal sobre comportamentos que abarcam o *bullying*, como a agressão física direta ou indireta e a agressão verbal, ocorrendo de modo intencional e repetitivo (GUARESCHI; SILVA, 2008).

De acordo com Amado *et al* (2014), o *cyberbullying* é um novo modo de manifestação do *bullying*, tendo em seu escopo a agressão, a intimidação e a repetição, entretanto, realizadas através da *internet* e outros meios de comunicação tecnológicas contra uma pessoa que apresenta dificuldades em se defender.

Ferreira e Deslandes (2018), em seus estudos, notaram que, apesar de haver algumas semelhanças entre *bullying* e *cyberbullying*, também há algumas distinções importantes que precisam ser consideradas, devido ao contexto tecnológico em que o fenômeno ocorre. Entre elas há o anonimato, a audiência mais abrangente de

testemunhas, a liquidez dos papéis de “agressor” e “vítima”, e a presença física de caráter dispensável, podendo a vítima ser atingida independente de onde se encontre no momento. Além disso, é necessário considerar que a exposição de determinado conteúdo nas redes pode se sobressair ao caráter repetitivo, visto que o fato pode ocorrer uma vez, e isso ser o suficiente para trazer depreciação e humilhação ao sujeito por tempo indeterminado.

O *cyberbullying* pode acontecer através de uma grande variedade de meios digitais, como mensagens de textos, redes sociais, blogs, mensagens instantâneas, jogos online, e-mails, entre outros. O ato pode assumir categorias distintas de manifestações, sendo as práticas mais comuns: perseguição, difamação, personificação, violação da intimidade e exclusão intencional de um grupo online (WILLARD, 2005 apud MAGALHÃES *et al*, 2019).

Conforme Wendt e Lisboa (2013), os riscos que cercam os que vivenciam esse fenômeno podem envolver transtornos psicológicos, dificuldades emocionais e sintomas físicos, podendo, em casos extremos, resultar em suicídio e homicídios. Além disso, crianças e adolescentes são envolvidos nesse fenômeno com grande frequência devido ao estágio do desenvolvimento em que se encontram.

Com isso, os possíveis resultados advindos do *cyberbullying* demandam um cuidado complexo, envolvendo diversos atores sociais e institucionais, como as famílias, as escolas, profissionais de diversas áreas e o Estado, para haver compreensão dinâmica acerca dos desafios que acompanham a problemática e as possíveis estratégias preventivas.

MÉTODO

O presente estudo tem como objetivo principal investigar como o fenômeno *cyberbullying* é percebido pelos/as adolescentes do Ensino Médio de uma cidade do norte do Estado do Rio Grande do Sul, bem como as possíveis correlações sociais e institucionais atreladas à problemática, a fim de colocar em análise quais são os possíveis olhares e desafios sobre o fenômeno a partir do contexto contemporâneo.

A pesquisa teve um delineamento qualitativo, descritivo, com recorte transversal. Os integrantes da pesquisa foram adolescentes do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola localizada no interior do estado do Rio Grande do Sul, totalizando 37

participantes, o que representou 69% do total de alunos/as que frequentam essa série da referida escola. O critério de escolha da escola se deu pela presença de Ensino Médio e por nunca ter tido uma pesquisa dessa temática na região.

A autorização para a pesquisa partiu do comitê de ética da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, cujo número de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) é 56707322.6.0000.5352. Para a participação, os/as responsáveis pelos/as adolescentes menores de 18 anos, bem como os/as alunos/as maiores de idade precisaram assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Após a aceitação em participar da pesquisa, a escola assinou o Termo de Autorização Institucional. Em seguida, enviamos, através dos/as adolescentes o pedido de autorização para o estudo através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O instrumento utilizado para a pesquisa foi um questionário impresso em grupo, juntamente da assinatura do Termo de assentimento para menores de 18 anos.

O questionário foi administrado coletivamente, durante o período de aula, tendo cerca de 25 minutos por grupo, totalizando três turmas. Todos os aspectos éticos foram respeitados e os/as adolescentes receberam informações referentes ao sigilo das respostas e sobre o cunho voluntário da participação no estudo.

Em síntese, a pesquisa se dividiu em quatro etapas: 1) assinatura do Termo de Autorização Institucional e do TCLE por parte dos responsáveis ou maiores de 18 anos; 2) aplicação do questionário durante a aula, tendo duração de 20 minutos em média, após a assinatura do Termo de assentimento e esclarecimentos sobre o estudo; 3) análise dos dados e produção científica; e 4) devolutiva dos resultados para a escola participante.

A ferramenta utilizada para a compreensão dos dados foi a Análise de Discurso em razão da linguagem ter importante papel na formação da realidade subjetiva, com regras que ordenam sentidos e estruturam a interação social. (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013).

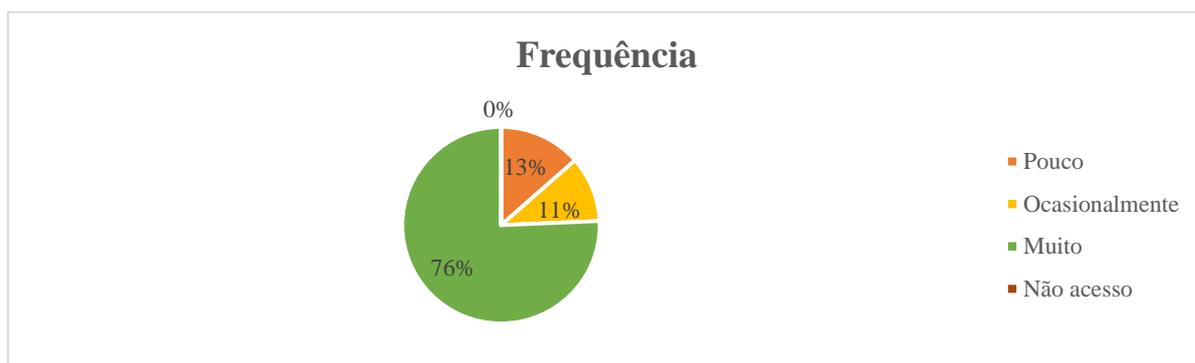
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A amostra presente no artigo se refere aos 37 adolescentes participantes, representando 69% de estudantes do terceiro ano do ensino médio da escola que

participou do estudo, sendo um grupo heterogêneo, com amplitude etária dos 16 aos 19 anos.

A primeira pergunta do questionário (Gráfico 1) buscou compreender a frequência com que esses/as adolescentes acessam as redes sociais. A questão possuía as seguintes opções: 1) pouco; 2) ocasionalmente; 3) muito; e 4) não acesso.

Gráfico 1 – Frequência que o/a aluno/a acessa as redes sociais



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Conforme os dados evidenciados no gráfico acima, 76% dos sujeitos afirmaram acessar muito as redes sociais, enquanto que 13% afirmaram pouca utilização e 11%, uso ocasional. Durante a análise das respostas, percebemos que o modo como foi realizada a pergunta no questionário sobre a frequência de tempo de utilização foi desfavorável, trazendo respostas muito subjetivas. Isso quer dizer que o que significa pouco tempo para uma pessoa, pode ser muito tempo para outras, dificultando uma análise mais aprofundada sobre o assunto. Por esse motivo, destacamos haver a necessidade de aprimoramento do questionário para futuros trabalhos, onde podem ser substituídas as afirmativas dispostas (pouco, ocasionalmente, muito...) por períodos (1 hora; 2 horas; 3 horas...), para ser possível a mensuração do que é trazido pelos/as participantes de modo mais adequado.

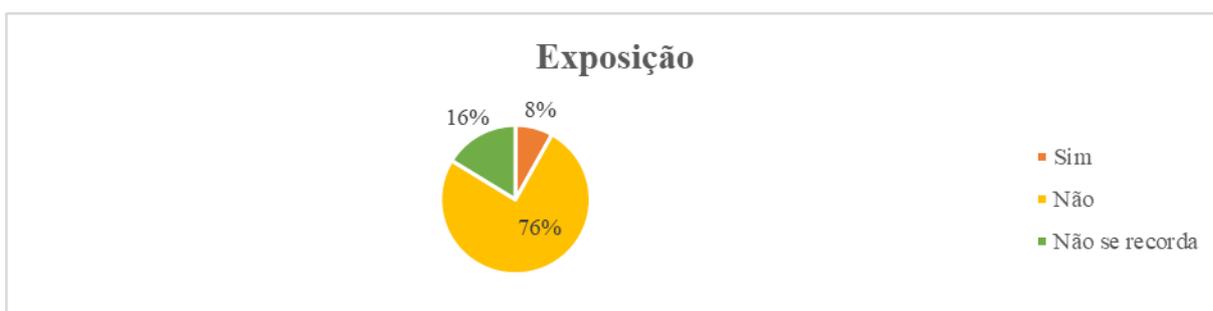
Investigações relacionadas à frequência da utilização da internet identificaram diversos prejuízos biopsicossociais que o uso excessivo das redes sociais pode causar, como, por exemplo, a diminuição na prática de atividades físicas, artísticas, lúdicas e educacionais; conflitos familiares e maior suscetibilidade ao *cyberbullying* (FERREIRA *et al*, 2020; CANHÃO, 2016; AMADO *et al*, 2014). No México, um estudo feito com

adolescentes indicou maior suscetibilidade à violência virtual, considerando o uso excessivo de redes sociais (FRANCO; ARAGÓN, 2015).

Em uma *live* transmitida pela Associação Brasileira de Ensino da Psicologia (ABEP), pela Rede Matraga (2022), o psicólogo social Marcos Ferreira discutiu um importante viés, considerando as tecnologias e a influência sobre a nossa subjetividade. Segundo ele, várias questões precisam ser consideradas ao pensarmos em possíveis impactos que essas ferramentas causam em nosso cotidiano. À vista disso, um dos pontos discutido por ele foi sobre os algoritmos criados e conduzidos por interesses humanos que agem por trás dessas ferramentas, impulsionados pela dimensão econômica. Conseqüentemente, elas obtêm informações ao nosso respeito e as utiliza para forjar visões de mundo, enquanto manipulam a nossa subjetividade, gerando certos impactos que incluem o tempo e a atenção que empregamos nessas tecnologias. Conforme Marcos Ferreira, isso pode resultar na fomentação do ódio, visto que os conteúdos que capturam a atenção potencializam a intolerância e divergência de ideias, já que a produção de afetividade negativa pode ser lucrativa em determinados contextos (REDE MATRAGA, 2022).

A segunda questão (Gráfico 2) refere-se à exposição do/a adolescente a ofensas e/ou divulgação de vídeos ou fotos sem o consentimento, tendo como opções: 1) sim; 2) não e 3) não me recordo.

Gráfico 2 – Exposição do/a aluno/a ao *Cyberbullying*



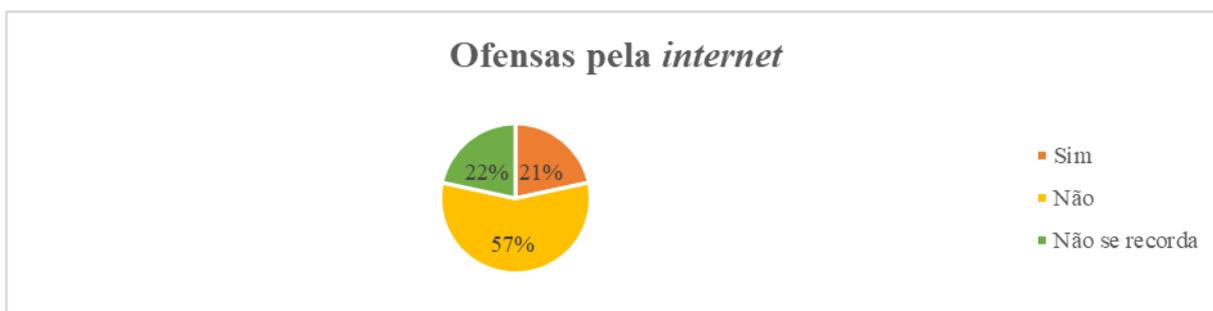
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Segundo os dados do gráfico acima, 76% dos adolescentes responderam não, 16% não se recordam e 8% afirmaram que sim. Uma pesquisa realizada pela UNICEF abrangendo 30 países com adolescentes sobre o *cyberbullying* identificou que 37% dos/as participantes brasileiros/as afirmaram ter sido vítimas da violência virtual, tendo o *Facebook* como o principal meio em que isso acontece (UNICEF, 2019). No caso

da presente pesquisa, é possível perceber que a porcentagem de pessoas que sofreram alguma exposição representa 8%, sendo menor se comparado ao estudo da UNICEF. Contudo, é preciso considerar que a resposta evidenciada na amostra da pesquisa depende de como eles/as compreendem a questão da violência virtual, havendo a possibilidade de apresentarem um reconhecimento sobre o fenômeno ou, até mesmo, naturalizá-lo em sua prática cotidiana.

O Gráfico 3 apresenta sobre a probabilidade de o/a adolescente ter feito alguma brincadeira ofensiva contra outra pessoa pela internet, havendo como opções: 1) sim; 2) não e 3) não me lembro. Consoante ao gráfico abaixo, verifica-se que 57% da amostra respondeu que não realizou brincadeiras ofensivas pela *internet*, 22% não se recorda e 21% assinalou que sim.

Gráfico 3 – Brincadeiras ofensivas realizadas pelo adolescente através da *internet*



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

No Brasil, outros estudos buscaram compreender papéis de adolescentes enquanto perpetradores/as ou acometidos/as de violência virtual. A pesquisa de Oliveira, realizada no ano de 2016, em Minas Gerais, obteve resultados de 67,3% de adolescentes que percebiam ter cometido *cyberbullying*, e de 63,8% que se viam acometidos/as por alguma categoria de agressão virtual (OLIVEIRA, 2016).

Também foi realizado um estudo em Porto Alegre, onde se obteve prevalência de 75,6% da amostra enquanto *cyber* vitimização, e 72,7% para a *cyber* agressão (WENDT, 2012), e outra investigação realizada no Rio Grande do Sul apontou que 58% dos participantes esteve envolvido em alguma categoria de agressão, sendo que 35,2% destes responderam ter tido experiências em ambas (MALLMANN; LISBOA; CALZA, 2018).

Observamos que esses estudos obtiveram elevadas porcentagens se comparadas com a pesquisa atual em relação aos papéis de perpetradores/as ou acometidos/as de

cyberbullying. Além disso, observamos a necessidade de colocar em pauta o viés social instituído enquanto polarização destes papéis, pois ainda há a chance desse sujeito passar por experiências que o coloquem em ambas perspectivas (*cyber* vitimização e *cyber* agressão).

O Gráfico 4 refere-se aos meios de acesso em que o sujeito obteve informação sobre o *cyberbullying*, havendo em seu escopo as opções: 1) internet; 2) escola; 3) família; 4) amigos; 5) outros, além da possibilidade de escolher mais de uma. Os meios de acesso a informações sobre o fenômeno estudado, conforme o gráfico abaixo, apresentou 45% das respostas indicando a internet, 34% a escola, 6% a família e 15% a amigos. Também havia a opção outro, mas nenhum/a adolescente adicionou algo nesta.

Gráfico 4 – Meios de acesso à informação sobre o *cyberbullying* identificados pelo/a aluno/a



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Uma pesquisa feita em Portugal obteve os meios de acesso à informação ao conteúdo estudado mais significativo através da televisão (89,8%), seguida de jornais/revistas (45,1%), amigos/familiares (37,8%), internet (6,1%) (APAV, 2013). É possível perceber que a amostra portuguesa apresentou baixo acesso à informação ao *cyberbullying* através da internet, diferente da pesquisa atual. Nesse caso, é preciso considerar o ano da pesquisa, bem como a população respondente, podendo contribuir nessas divergências entre os estudos. Destacamos que não foram encontradas pesquisas com esse tipo de dado para comparação no Brasil.

Na amostra do Gráfico 4, observa-se que a escola é apontada, após a internet, como a instituição responsável por grande parte da informação sobre o fenômeno estudado. Do viés legal, é importante ressaltar que a escola tem a obrigação de propiciar medidas preventivas de conscientização, prevenção e combate a qualquer modo de violência, conforme disposto na Lei n.13.185/2015, no artigo 12 da LDB - Lei de

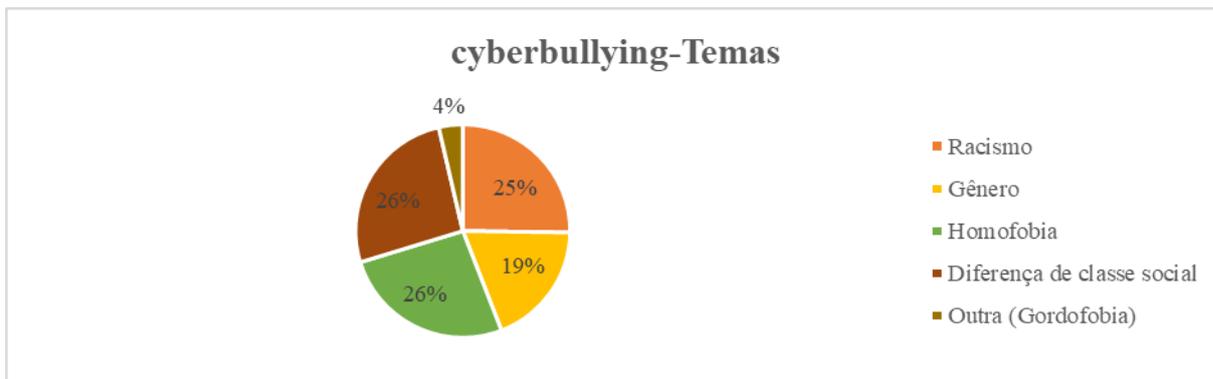
Diretrizes e Bases n.9.394/1996, inseridos na Lei n.13.663/2018 (BRASIL, 2018). Nesse sentido, é preciso considerar o papel social que a escola tem na vida dos sujeitos, oferecendo um espaço onde a convivência com a diferença é necessária e isso pode influenciar na produção do fenômeno estudado, suscitando a importância desse local enquanto produtor de reflexões sobre temáticas sociais. Contudo, é importante ressaltar que a escola não consegue trabalhar com essas questões de modo isolado, indicando a importância do envolvimento de toda sociedade nessas questões.

Em relação à família, podemos pensar nela como o primeiro lugar em que o sujeito tem suas experiências, influenciando no desenvolvimento pessoal, autoconhecimento e aprendizagem de como conviver em sociedade, incluindo o respeito ao que difere de si nesse processo. “A atual família, aberta e democrática, dá voz a seus membros e oferece espaço de escuta e de fala, de tomada de decisões e de compartilhamento de direitos e obrigações” (CESAR; FALCÃO, 2015, p. 522). Logo, podemos afirmar que mudanças no modo de se relacionar em família apresentam um grande potencial de transformar a sociedade, pois as relações democráticas, quando trabalhadas na base, tendem a se repetir em outros contextos, tornando-se eficazes na prevenção dos mais diversos modos de violência (CESAR; FALCÃO, 2015).

Nesse cenário, estudos indicam que o envolvimento da família na prevenção da violência, além de potencializar a reflexão e o enfrentamento em relação à problemática estudada, traz possibilidades que agem no fortalecimento do sujeito caso venha passar por essa situação, ajudando-o a agir com mais assertividade (FUJITA; RUFFA, 2019). Além disso, o incentivo de comportamentos violentos pode ser desestimulado nas relações sociais e, dessa maneira, os pares, pais e escolas exercem um papel social muito importante na instituição disso (SOUZA; SIMÃO; CAETANO, 2014).

O Gráfico 5 traz sobre os temas percebidos pela amostra em situações de *cyberbullying*, contendo as seguintes respostas: Racismo (25%); Violência de gênero (19%); Homofobia (26%); Diferença de classe social (26%); Outra - Gordofobia (4%).

Gráfico 5 – Temas que o/a aluno/a observou em casos de *cyberbullying*



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Uma pesquisa feita com mulheres negras brasileiras indicou frequência de preconceito racial com as participantes de 62% conforme a raça e 32% em relação ao gênero na plataforma do *Facebook* (SILVA; BRAGA, 2016). Sobre a violência de gênero, considerando o *cyberbullying*, é comum na categoria: *Cyberstalking* - perseguir ou assediar através de tecnologias (SANI; VALQUARESMA, 2021); *Sexting* - compartilhamento de mídia digital erótica (SOUZA; LORDELLO, 2020); *Sextortion* - ameaça de divulgação de imagens íntimas por extorsão financeira ou humilhação (PATROCINO; BEVILACQUA, 2021). Além disso, dados do site Safernet Brasil apontam que, entre 2007 e 2017, 69% dos pedidos de ajuda relacionadas ao vazamento de imagens íntimas ou ameaças foram de mulheres.

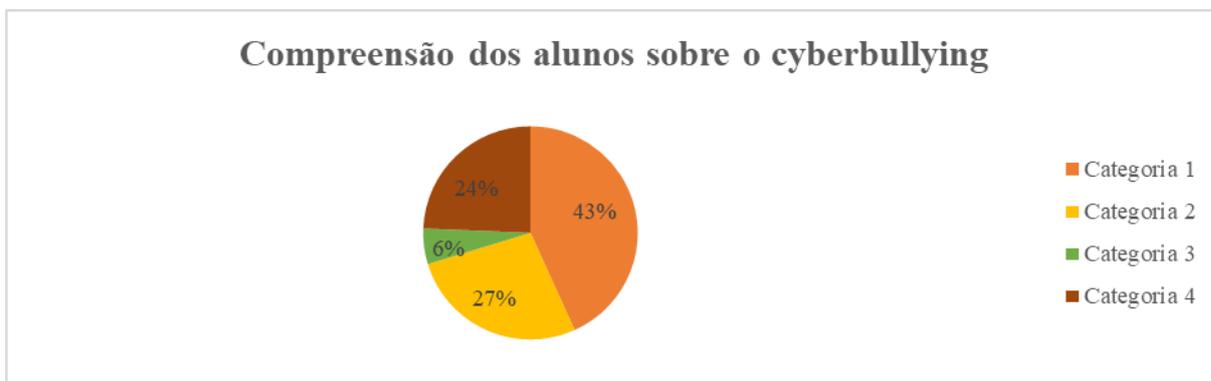
Conforme pesquisa, estudantes brancos/as são vistos como maiores praticantes da violência virtual se comparados a outras categorias étnicas e os sujeitos que mais são acometidos pelo fenômeno possuem baixa renda (FERREIRA; DESLANDES, 2018). Magalhães e outros (2019) identificaram correlações significativas entre o *cyberbullying* e a comunicação de teor homofóbico na amostra estudada por eles, sugerindo a necessidade de se confrontar essa problemática em específico. Uma pesquisa feita na Europa mostrou maior probabilidade de adolescentes com excesso de peso serem vítimas de *cyberbullying* se comparados a jovens sem obesidade (CABRAL *et al*, 2021).

Destacamos que, na presente pesquisa, há várias opções de temas na discussão de violência virtual, havendo a necessidade de nos atentarmos para as que aparecem e as que não se mostram no estudo também, como o preconceito contra pessoas com deficiências e imigrantes, por exemplo. Com isso, percebemos que as relações sociais demandam conscientização crítica, que “não consiste, portanto, em uma simples

mudança de opinião sobre a realidade [...] supõe uma mudança das pessoas no processo de mudar sua relação com [...] os demais” (MARTÍN-BARÓ, 1996, p. 16-17), considerando as diferenças e reconhecendo os pré-conceitos instituídos pela sociedade.

O Gráfico 6 refere-se à compreensão do/a adolescente acerca do *cyberbullying* e, para melhor leitura dos dados, separamos em categorias. A categoria 1 corresponde a 43% da amostra e nela os/as adolescentes conceituaram o fenômeno através das seguintes atitudes: ofensa, humilhação, depreciação, preconceito, agressão e pressão psicológica que ocorrem através de gestos, falas ou brincadeiras pela internet. A categoria 2 representa 27% da amostra e traz como resposta o *bullying* virtual. Em relação à categoria 3, constitui 6% das respostas e abarca as pessoas que disseram não saber definir o fenômeno. Já a categoria 4 corresponde a 24% dos/as alunos/as, e refere-se às ações praticadas visando ofender, humilhar ou constranger outra pessoa, no entanto, não tendo a internet como ambiente em que a situação acontece.

Gráfico 6 – Compreensão dos/as alunos/as sobre o *cyberbullying*



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Na literatura, o *cyberbullying* é conceituado através de duas vertentes principais, uma delas o descreve como extensão do *bullying*, e a outra como um fenômeno de natureza distinta. Os/as que defendem a primeira vertente destacam ações do *bullying* para explicar o fenômeno estudado como os comportamentos agressivos, a intencionalidade e a regularidade, podendo haver ameaças, insultos, divulgação de imagens, etc. Contudo, consideram a mudança do ambiente em que a violência ocorre, visto que o *bullying* acontece nas escolas e o *cyberbullying* na internet. Além disso, outras diferenças trazidas na literatura precisam ser pensadas, como o anonimato, o alcance amplificado de audiência, a liquidez dos papéis e a presença física dispensável,

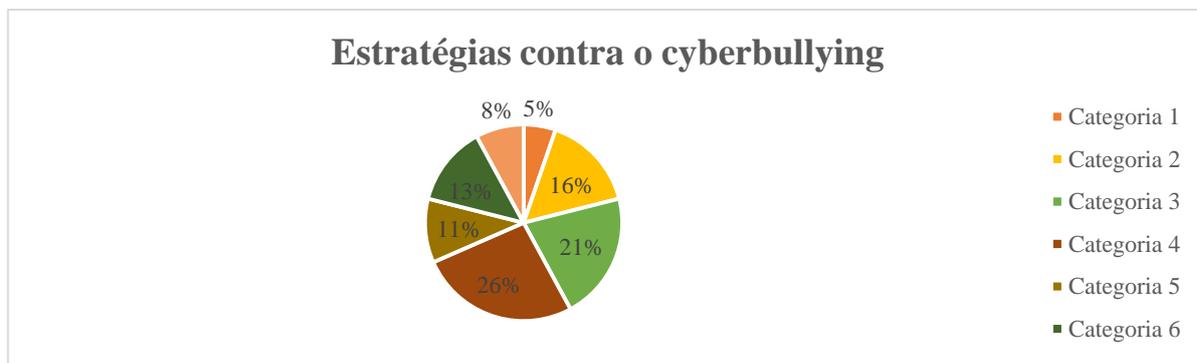
significando que os/as acometidos/as podem ser atingidos/as a qualquer momento, independente do lugar que esteja. Já os/as autores/as que defendem a segunda vertente dão ênfase para a proporção numérica que o *cyberbullying* pode chegar, já que o conteúdo pode viralizar rapidamente alcançando um público elevado. Nesse cenário, as tecnologias propiciam a possibilidade de acesso *off-line* caso as pessoas baixem o arquivo, o que impede até mesmo o/a perpetrador/a de estimar as consequências, assim como dominar o conteúdo publicado. Além disso, destaca-se que alguns/as autores/as não se aprofundam na conceituação do fenômeno, apesar de afirmarem que ele apresenta natureza distinta do *bullying* (FERREIRA; DESLANDES, 2018).

Comparando a literatura e a percepção dos/as adolescentes, observamos algumas semelhanças, como as atitudes agressivas pela internet e a relação com o *bullying*, indicando certa familiaridade com o assunto. Porém, a literatura traz informações importantes sobre o fenômeno como o anonimato e o alcance, por exemplo, que não foram retratados pela amostra. Nota-se que 70% do grupo têm conhecimento em relação ao *cyberbullying*, enquanto que 24% dos/as estudantes parecem ter confundido o fenômeno com *bullying*, e 6% nada conhecem sobre o tema. Esses números indicam que, apesar da maior parte ter conhecimento, ele pode ser aprofundado e a diferenciação dos fenômenos *bullying* e *cyberbullying* pode ser inclusa em devolutiva dos resultados com eles/as.

O Gráfico 7 traz sobre as estratégias contra o *cyberbullying* referidas pela amostra. A categoria 1 representa 5% das respostas e refere-se a protestos, criação de leis e projetos que visam a luta contra o fenômeno. A categoria 2 abarca 16% da amostra e aborda sobre medidas que devem ser tomadas após a ocorrência, como bloqueio das contas, denúncias a comentários e publicações dos/as perpetradores/as. Já a categoria 3 trata das respostas que apontaram a necessidade do envolvimento das Instituições Legais para o enfrentamento da problemática, retratando 21% das respostas. Na categoria 4, aparecem medidas preventivas como palestras, conversas, orientação e conscientização sobre o tema, correspondendo a 26% da amostra. Em relação à categoria 5, observamos o aparecimento de características individuais de quem sofre a violência, como o enfrentamento da situação por recursos próprios ou ignorando a situação e não se deixando influenciar por pessoas que praticam o fenômeno, constituindo 11% das afirmativas. A categoria 6 compreende 13% da amostra e traz sobre a responsabilidade social, respeito às diferenças e pensar no próximo como

questões importantes no combate à problemática. Por último, temos a categoria 7, que representa 8% dos/as adolescentes e envolve o controle parental e a regulação dos responsáveis à exposição nas redes sociais dos seus/as filhos/as.

Gráfico 7 – Estratégias de enfrentamento em relação ao *cyberbullying*



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

As estratégias de enfrentamento representam as atitudes frente ao fenômeno, tendo como principais agentes assinalados na literatura: o indivíduo, os/as amigos/as, a escola, os pais e o apoio profissional de outros âmbitos institucionais, como o legislativo, por exemplo. Nesse sentido, a dimensão social aparece em destaque sobre a individual, indicando a importância da discussão do tema. As intervenções também podem ser divididas em três classes: 1) primária, voltada a ações preventivas que buscam o fortalecimento dos sujeitos nas relações sociais e nos recursos próprios para enfrentarem os seus problemas com autonomia; 2) secundária, que abarca ações focadas no problema, como prestar apoio aos acometidos e pensar medidas a serem tomadas, feitas geralmente por pessoas próximas aos/às acometidos/as; e 3) terciária, que busca o envolvimento de autoridades no problema (pais, escola, instituições jurídicas e outros profissionais) (SOUZA; SIMÃO; CAETANO, 2014).

Nesse viés, podemos afirmar que as categorias que mais se destacam na pesquisa revelam que os/as adolescentes compreendem que a solução da problemática está mais no diálogo e na prevenção (categoria 4), e, seguindo essa lógica, também temos respostas que remetem à conscientização e à responsabilidade social (categoria 6), à criação de projetos (categoria 1), ao controle parental (categoria 7) e ao fortalecimento do indivíduo para a prevenção do fenômeno, estando elas ligadas à classe de ações primárias. As estratégias punitivas também aparecem na pesquisa (categoria 2 e

categoria 3), relacionando-se com as medidas terciárias. Aqui, percebemos que, embora elas apareçam, não prevalecem sobre as ações da classe primária, nos mostrando que a prevenção tem um papel privilegiado no enfrentamento do *cyberbullying*.

Ainda nesse enfoque, um estudo adotou a estratégia preventiva em trabalho com adolescentes italianos/as, tendo a escola como parceira nas realizações de intervenções que estimulassem a discussão sobre o fenômeno e, como resultado, observou-se uma redução significativa do *cyberbullying* nas vivências do grupo, havendo fortalecimento dos sujeitos e de suas relações sociais, mostrando eficácia nas prevenções com enfoque na discussão e conscientização (FERREIRA *et al*, 2020).

Em relação às ações preventivas parentais, Margareth Hannah (2010) menciona que o oferecimento de relações seguras, ambiente estruturado, diálogo e participação no mundo do/a filho/a são fatores importantes a serem considerados nesse âmbito (SIMIONI; BASSOLS, 2014).

Sobre as estratégias jurídicas, existem algumas leis que podem ser utilizadas, sendo elas o Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965/14) e a Lei Carolina Dieckmann (Lei nº 12.737/2012). A primeira determina sobre a “proteção à inviolabilidade da vida privada, intimidade e de comunicação, autorizando a vítima o poder de solicitar aos servidores que retirem conteúdo que ferem os referidos direitos, sem a necessidade de autorização judicial” (VIANA; MAIA; ALBUQUERQUE, 2017, p. 307). Já a Lei Carolina Dieckmann diz respeito à privacidade do sujeito na internet, prevendo crimes que decorrem do uso indevido de informações e materiais pessoais, como fotos e vídeos, por exemplo. Além disso, o Código Penal também prevê consequências jurídicas em casos de injúria, difamação ou calúnia, bem como indenizações morais e materiais aos acometidos. Nesse sentido, é importante ressaltar que muitos sujeitos utilizam o direito da liberdade de expressão para ofender as pessoas na internet, e embora essa liberdade seja um direito fundamental do ser humano, não se sobressai aos direitos de personalidade, que incluem o direito à honra, imagem, privacidade e intimidade, reforçando a ideia de responsabilidade social e de proteção da dignidade humana (VIANA; MAIA; ALBUQUERQUE, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa pretendeu compreender sobre a perspectiva de adolescentes acerca do *Cyberbullying* a partir de um questionário impresso, para possibilitar um aprofundamento do tema, abarcando os seus desafios e estratégias de enfrentamento.

A temática é tida como um problema de saúde pública a nível mundial, podendo afetar o psicológico, as relações e a integridade física, e isso requer nossa atenção enquanto profissionais da saúde. Considerando isso e os resultados da pesquisa, percebemos que a prevenção é fundamental no combate à problemática e isso requer envolvimento de toda a sociedade (família, escola, amigos, justiça, saúde...), junto de diálogo, conscientização e respeito nas relações sociais.

Diante do objetivo da pesquisa, de investigar como o fenômeno *Cyberbullying* é percebido pelos/as adolescentes do Ensino Médio, bem como as possíveis correlações sociais e Institucionais associadas, observamos que a maioria destes possui algum conhecimento sobre o fenômeno, contudo, inferimos que seja importante um aprofundamento sobre o tema, assim como a diferenciação de *bullying* e *cyberbullying* com o grupo estudado. Ainda, com a discussão dos resultados, notamos que as novas tecnologias possuem potencial de subjetivação que interferem nas relações, podendo estimular a violência. Sobre as Instituições, compreendemos que elas exercem um papel fundamental na vida dos sujeitos. Isso significa que o modo como as pessoas aprendem a se relacionar socialmente, principalmente no meio familiar e escolar, exerce forte influência nas ações que aparecem em outros lugares posteriormente, onde incluímos o ciberespaço.

Dentre as limitações do estudo, é importante ressaltar o tamanho da amostra, visto que não foi possível contemplar 100% dos/as estudantes do último ano da escola participante, tendo em vista que alguns pais não autorizaram e alguns/as alunos/as optaram por não participar.

Sobre o questionário impresso, percebemos que ele permitiu uma aproximação com os alunos/as e professoras, trazendo a possibilidade de falar sobre o tema de pesquisa na escola participante, porém, em estudos futuros precisará de ajuste em relação à frequência de uso das redes sociais.

Sugerimos que o desenvolvimento de outras pesquisas sobre *Cyberbullying* no Brasil sejam realizadas, podendo abranger outros grupos etários, sujeitos

(professores/as, família e outros profissionais) e regiões, possibilitando uma ampliação do tema enquanto estimula a discussão do mesmo.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. **Adolescência**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

AMADO, João *et al.* Cyberbullying: questões e desafios atuais. **Edmetic**, v. 2, n. 2, p. 19-51, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317146028_Cyberbullying-Questoes_e_desafios_atuais. Acesso em: 29 maio 2021.

APAV. Associação Portuguesa de Apoio à Vítima. **Percepção da população Portuguesa sobre Stalking, Cyberstalking, Bullying e Cyberbullying**. APAV, 2013. Disponível em: https://cyberbullying4.webnode.pt/_files/200000151-3f18a4302c/4_Barometro_APAV_Intercampus_Junho2013.pdf. Acesso em: 02 jun. 2022.

BAREMBLITT, Gregório. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. 5. ed. Belo Horizonte, MG: Instituto Felix Guattari, 2002.

BRASIL. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Lei n.º 13.663, de 14 de maio de 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm. Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do jovem. **Marco legal: saúde, um direito de adolescentes**. Brasília, 2007. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/07_0400_M.pdf. Acesso em: 29 maio 2021.

BRUNO, Fernanda. **Modos de ver, modos de ser, vigilância tecnologia e subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2013. Coleção Cibercultura. Disponível em: <https://comunicacaoeidentidades.files.wordpress.com/2014/07/pg-18-a-51-maquinas-de-ver-modos-de-ser.pdf>. Acesso em: 29 maio 2021.

CABRAL, Letícia Fernanda Serafim *et al.* Associação entre o bullying e cyberbullying com as alterações de peso em adolescentes escolares de Olinda-PE: estudo exploratório. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 14, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21439/19589>. Acesso em: 04 jun. 2022.

CANHÃO, Mariana Alves. **Riscos e potencialidades do uso das redes sociais na adolescência**. 2016. 27 f. Tese (Mestrado Integrado em Medicina) - Faculdade de Medicina, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/29041/1/MarianaCanhao.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

CESAR, Constança Terezinha Marcondes; FALCÃO, Clóvis Marinho de Barros. **Filosofia do direito** [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UFS. Florianópolis: CONPEDI, 2015. Disponível em: <http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/c178h0tg/x552ze4o/gV22V8ZY2QKd07vj.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2022.

ERIKSON, Erik. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERREIRA, Elisabete Zimmer *et al.* A influência da internet na saúde biopsicossocial do adolescente: revisão integrativa. **Revista Brasileira de Enfermagem** [online], v. 73, n. 2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0766>. Acesso em: 31 maio 2022.

FERREIRA, Mauricio dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. A análise Foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 29 maio 2021.

FERREIRA, Taiza Ramos de Souza Costa; DESLANDES, Suely Ferreira. Cyberbullying: conceituações, dinâmicas, personagens e implicações à saúde. **Ciência & Saúde Coletiva** [online], v. 23, n. 10, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320182310.13482018>. Acesso em: 29 maio 2021.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRANCO, Blanca E. Retana; ARAGÓN, Rozzana Sánchez. Acoso Cibernético: validación en México del ORI-82. **Acta de investigación psicológica**, v. 5, n. 3, p. 2097-2111, 2015. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-48322015000302097. Acesso em: 02 jun. 2022.

FUJITA, Jorge Shiguemitsu; RUFFA, Vanessa. Cyberbullying: família, escola e tecnologia como stakeholders. **Estudos Avançados** [online], v. 33, n. 97, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2019.3397.022>. Acesso em: 02 jun. 2022.

GUARESCHI, Neuza. Infância, adolescência e a família: práticas PSI, sociedade contemporânea e a produção de subjetividade. **Diálogos em psicologia social** [online], Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/vfgfh/pdf/jaco-9788579820601-17.pdf>. Acesso em: 29 maio 2021.

GUARESCHI, Pedrinho; SILVA, Michele Reis da. **Bullying**: mais sério do que se imagina. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

HANNAH, Margareth. Cyberbullying education for parents: a guide for clinicians. **Journal of Social Sciences**, v. 4, n. 6, p. 532-536, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.3844/jssp.2010.532.536>. Acesso em: 23 jul. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2018/2019. Ministério das Comunicações, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2021/abril/pesquisa-mostra-que-82-7-dos-domicilios-brasileiros-tem-acesso-a-internet>. Acesso em: 29 maio 2021.

ÍÑIGUEZ, Lupicínio. Construcionismo social e psicologia social. In: MARTINS, João Baptista; EL HAMMOUTI, Nour-Din; ÍÑIGUEZ, Lupicínio (Orgs.). **Temas em análise institucional e em construcionismo social**. São Carlos: RiMa, 2002.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LORDELLO, Silvia Renata; SOUZA, Lara; COELHO, Letícia de Amorim Mota. Adolescentes e redes sociais: violência de gênero, sexting e cyberbullying no filme Ferrugem. **Nova Perspectiva Sistêmica**, São Paulo, v. 28, n. 65, p. 68-81, set./dez. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-78412019000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 jun. 2022.

MAGALHÃES, Mariana *et al.* Cyberbullying e comunicação de teor homofóbico na adolescência: estudo exploratório das suas relações. **Psicologia Escolar e Educacional** [online], v. 23, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019015825>. Acesso em: 02 jun. 2022.

MALLMANN, Caroline Louise; LISBOA, Caroline Saraiva de Macedo; CALZA, Tiago Zanatta. Cyberbullying e estratégias de coping em adolescentes do sul do Brasil. **Acta colombiana de Psicología**, Rio Grande do Sul, v. 21, n. 1, 2018. Disponível em: http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v21n1/pt_0123-9155-acp-21-01-00013.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. O papel do psicólogo. **Estudos de Psicologia**, v. 2, n. 1, p. 1-27, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/T997nnKHfd3FwVQnWYYGdqj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2022.

OLIVEIRA, Júlia Custódio Carelli. **Cyberbullying entre adolescentes usuários de internet**: um estudo de levantamento online. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/1395/1/juliacustodiocarellideoliveira.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2022.

OZELLA, Sergio. **Adolescência e psicologia**: concepções, práticas e reflexões críticas. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/01/adolescencia1.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

PATROCINO, Laís Barbosa; BEVILACQUA, Paula Dias. Sobre risco, violência e gênero: revisão da produção da saúde sobre sexting entre jovens. **Ciência e Saúde Coletiva** [online], v. 26, n. 7, p. 2709-2718, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232021267.07482021>. Acesso em: 05 jun. 2022.

REDE MATRAGA. **Aula inaugural do Projeto Aulões ABEP**: uma parceria entre a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e a Rede Matraga com o apoio do Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais, 2022. 1 vídeo (1 hora e 44 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Owr3kUetBG8>. Acesso em: 13 jun. 2022.

SAFERNET BRASIL. **Canal de ajuda da Safernet Brasil**. 2018. Disponível em: https://new.safernet.org.br/sites/default/files/content_files/Dados%20Help%20Gr%C3%A1fico%20Branco.png. Acesso em: 05 jun. 2022.

SANI, Ana Isabel; VALQUARESMA, Juliana. Cyberstalking preualência e estratégias de coping em estudantes portugueses do ensino secundário. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá, v. 38, n. 3, p. 66-83, 2021. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-47242020000300066&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 jun. 2022.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. Adolescência através dos séculos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** [online], v. 26, n. 2, p. 227-234, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000200004>. Acesso em: 02 jun. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Tuane Pacheco da; BRAGA, Claudomilson Fernandes. **Racismo e sexismo sofrido por mulheres negras no facebook**. Intercom-Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, Universidade Federal de Goiás, 2016. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-2490-1.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2022.

SIMONI, André Rafael; BASSOLS, Ana Margareth Siqueira. Abordagens ao cyberbullying. **Revista Brasileira de Psicoterapia**, v. 16, n. 1, p. 26-42, 2014. Disponível em: https://rbp.celg.org.br/detalhe_artigo.asp?id=140. Acesso em: 13 jun. 2022.

SOUZA, Lara; LORDELLO, Silvia Renata Magalhães. Sexting e violência de gênero entre jovens: uma revisão integrativa de literatura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** [online], v. 36, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3644>. Acesso em: 05 jun. 2022.

SOUZA, Sidclay Bezerra; SIMÃO, Ana Margarida Veiga; CAETANO, Ana Paula. Cyberbullying: percepções acerca do fenômeno e das estratégias de enfrentamento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 3, p. 582-590, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427320>. Acesso em: 13 jun. 2022.

SPINK, Mary Jane Paris (org). **Práticas discursivas e produção de subjetividade no cotidiano**. Rio de Janeiro: Cortez, 2013.

SPINK, M. J. P.; GIMENES, M. D. G. G. Práticas discursivas e produção de sentido: apontamentos metodológicos para a análise de discursos sobre a saúde e a doença. **Saúde e Sociedade**, v. 3, n. 2, p. 146-171, 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v3n2/08.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Pesquisa do UNICEF**: mais de um terço dos jovens em 30 países relatam ser vítimas de bullying online. UNICEF, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/mais-de-um-terco-dos-jovens-em-30-paises-relatam-ser-vitimas-bullying-online>. Acesso em: 31 maio 2022.

VIANA, Janile; MAIA, Cinthia Meneses; DE ALBUQUERQUE, Paulo Germano Barrozo. O cyberbullying e os limites da liberdade de expressão. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 294-312, 2017. Disponível em: <https://www.publicacoes.uniceub.br/RBPP/article/view/4915>. Acesso em: 23 set. 2021.

WENDT, Guilherme Welter. **Cyberbullying em adolescentes brasileiros**. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4749/GuilhermeWendt.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 jun. 2022.

WENDT, Guilherme Welter; LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo. Agressão entre pares no espaço virtual: definições, impactos e desafios do cyberbullying. **Psicologia Clínica [online]**, v. 25, n. 1, p. 73-87, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-56652013000100005>. Acesso em: 02 jun. 2022.

~ CAPÍTULO VI ~

A DESIGUALDADE NA VISÃO DA PSICOLOGIA SOCIAL CRÍTICA: UMA ANÁLISE DO FILME *O POÇO*

Fernanda Sponchiado

Eliane Cadoná

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 apresentou um cenário de crise e emergência em escala global, marcado pela disseminação do vírus SARS CoV-2, popularmente conhecido como COVID-19 ou Coronavírus. Os impactos na sociedade foram variados, seja de modo mais direto, agravando as taxas de morbidade e mortalidade dos países afetados, ou indireto, afetando os sistemas econômicos e de saúde das nações (BRITO *et al*, 2020).

Esses impactos intensificaram ainda mais as desigualdades sociais em nossa sociedade, uma prática que se construiu há muito tempo, onde a burguesia, por intermédio da detenção e controle dos meios de produção, explorava o proletariado, classe que vendia sua força de trabalho e, muitas vezes, passava por um processo de alienação em meio às funções laborais desempenhadas. Esse processo é existente em todo o mundo capitalista neoliberal e faz parte das relações sociais, delimitando a posição dos sujeitos por intermédio do seu local de fala, quer por aspectos econômicos, de gênero, de raça ou de grupo social. Essa realidade dificulta e limita grande parte da sociedade a ter acesso a direitos considerados básicos para a sobrevivência, como acesso à saúde, educação, moradia, alimentação.

A desigualdade é, portanto, um problema que afeta pessoas de várias nações e, por ter se acentuado de maneira significativa nos últimos anos, se faz necessário um

estudo acerca desse assunto. Para facilitar essa análise, tomamos por base o filme *O Poço* (2020), produção espanhola e disponível pela plataforma Netflix, o qual retrata, de forma dramática, as consequências da desigualdade social e do capitalismo desenfreado. A Espanha, assim como o Brasil, possui um alto nível de pobreza e desigualdades entre as classes sociais, onde a distribuição de renda é realizada beneficiando apenas pequena parte da população, e o filme retrata esse contexto (COUTINHO, 2021).

O interesse pelo estudo do tema se materializa de maneira a proporcionar uma reflexão, partindo das premissas da Psicologia Social Crítica e de um apanhado histórico sobre a desigualdade social enquanto fenômeno presente em nosso meio. Objetiva-se, assim, fazer uma análise sobre os fatores que contribuem para a intensificação desses fenômenos e o que é possível pensar para desconstruir essa realidade.

A Psicologia Social é uma ciência que tem por objetivo estudar o comportamento dos indivíduos tendo como base suas interações sociais, ou seja, um estudo dos fenômenos comportamentais de cunho situacionais gerados pela interação de uma pessoa com as demais (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2009).

De acordo com Lane (2006), a Psicologia Social está concentrada em entender como as pessoas se incluem em meio ao processo histórico que vivenciam, considerando que a história não é algo linear e, tampouco, marcada por permanências. Dessa forma, buscamos compreender não só como o humano se estabelece, mas também como se torna autor desse processo e, conseqüentemente, responsável pelas mudanças na sociedade.

Levando em consideração que a comunicação atualmente é muito influenciada pelos meios tecnológicos e é através deles que também damos sentido ao mundo, a mídia tem papel importante na vida das pessoas. É por intermédio do cinema e televisão que histórias são contadas. De acordo com o cineasta Pier Paolo Pasolini, “o cinema é a língua escrita da realidade, a linguagem viva das coisas” (BRASIL, 2006, p. 25). Se o cinema é visto, muitas vezes, como uma reprodução da realidade, a Psicologia Social Crítica pode desempenhar um papel importante, ao analisar questões reais através do material audiovisual.

Por intermédio do presente capítulo, referente ao trabalho de conclusão do curso de Psicologia da primeira autora, orientado pela segunda, nestes escritos se propõe analisar, partindo do contexto histórico em questão, os modos de construção das

desigualdades sociais, e pensar sobre possíveis alternativas para minimizar ou interromper esse ciclo, considerando como meio de análise o recurso audiovisual.

A pesquisa teve como objetivos investigar aspectos associados à desigualdade social, fatores que influenciam e fortalecem a presença dessas atitudes na sociedade atual e se há possibilidade de mudança ou resolução dessa prática na sociedade contemporânea. Essas questões foram analisadas historicamente e relacionadas com aspectos trazidos no filme *O Poço*.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ano de 2020 e seus atravessamentos

O ano de 2020 foi marcado pelo medo e insegurança que se instalou em todo o mundo. A COVID-19 é o nome da infecção respiratória causada pelo vírus SARS-COV-2, que teve o primeiro caso confirmado na cidade de Wuhan, na China, no ano de 2019. A partir daí os casos se intensificaram no mundo todo, causando insuficiência respiratória, que resultou na necessidade de cuidados intensivos e em um número altíssimo de mortes. A Organização Mundial de Saúde (OMS) alterou, no ano de 2020, o *status* da doença para pandemia, pois a situação se agravou ainda mais em função de falta de informação, fácil propagação e pelo aumento expressivo no número de casos (FARO *et al*, 2020).

O vírus ainda pode ser considerado desconhecido e, por esse motivo, não existem fármacos e nem tratamento que ainda não estejam em fase de experimentação. Desse modo, a alternativa encontrada para evitar a proliferação do vírus foi o isolamento social, quarentena e a intensificação dos cuidados de higiene, acentuando, por outro lado, crises nos setores econômicos, sociais e de saúde (GARRIDO; RODRIGUES, 2020).

Para evitar o contágio em massa, foram adotadas medidas de distanciamento social, como fechamento de escolas, shoppings, praças, escritórios. Essa determinação foi feita com o objetivo de evitar aglomerações e, conseqüentemente, maior disseminação do vírus (GARRIDO; RODRIGUES, 2020).

Para que a doença, ainda pouco conhecida, não se espalhasse, o isolamento social e a quarentena se tornaram necessários. Isso de fato afetou psicologicamente grande parte da população, pois modificou o estilo de vida da sociedade (GARRIDO;

RODRIGUES, 2020). Pessoas trabalhando em suas casas, não tendo mais momentos de lazer com amigos e família, estudantes sem aulas presenciais, muitas pessoas desempregadas... Essa era a realidade encontrada no momento, na maior parte do mundo. A pandemia afetou e ainda afeta todas as classes sociais, tanto na vida individual, quanto na coletiva, e isso abala a saúde mental da população e acentua ainda mais as desigualdades sociais em todo o mundo.

Segundo Santos (2020), a quarentena tem caráter discriminatório, pois afeta mais alguns grupos sociais e, para muitos, ela é impraticável. Para esses grupos mais fragilizados, essa mudança na rotina agravou ainda mais a situação de vulnerabilidade, causando muito sofrimento, tendo em vista o proveito que o capitalismo tira das situações de crises e outras formas de discriminação, como a racial e a sexual, que se tornaram mais evidentes nesse cenário. Mulheres, trabalhadores/as autônomos/as, moradores/as de rua, população pobre das periferias, imigrantes, deficientes, idosos/as fazem parte do grupo que foi afetado drasticamente pela pandemia, e o que muitas vezes passa despercebido aos nossos olhos, vem à tona com mais intensidade, reforçando as formas de discriminação e injustiça.

Cabe ressaltar que o isolamento social é uma condição de afastamento temporário de indivíduos da sociedade, estando estes contaminados por qualquer doença contagiosa, visando impedir a disseminação da doença para outras pessoas. Já o termo quarentena refere-se à separação de indivíduos expostos a uma doença contagiosa, mas cujo contágio ainda não foi confirmado, que objetiva verificar a possível manifestação da doença (BROOKS *et al*, 2000).

Com isso, percebemos que a desigualdade social, naturalizada e até mesmo passada despercebida, está muito presente em nossa sociedade. Há uma distinção muito grande entre as pessoas que possuem mais regalias e quem se encontra em contexto de vulnerabilidade.

A desigualdade social na atualidade

As desigualdades sociais se construíram desde o princípio da humanidade, sendo caracterizado pela diferença na condição social. O conceito de propriedade privada teve origem a partir de um longo desenvolvimento histórico e essa ideia se constituiu quando pessoas resolveram declarar que certo pedaço de terra era seu e conseguiram fazer com

que pessoas mais humildes acreditassem naquela afirmação. Na Idade Média, os senhores feudais detinham as maiores parcelas de terras e se utilizavam da obediência e serviços de seus/as criados/as, enfatizando que essa representação era da vontade divina (BORGES; AMARAL, 2015). É importante aqui ressaltar que não compreendemos, em meio a esse estudo, que a desigualdade é um fenômeno natural e universal. Pelo contrário, defendemos seu caráter histórico, marca, em especial, das sociedades que caminharam, ao longo dos tempos, para essa perspectiva da propriedade privada e do capitalismo.

A piora na situação das desigualdades sociais se deve à Revolução Industrial e intensificação do capitalismo, caracterizado por ser um sistema de compra, venda e troca de bens materiais. O capitalismo nasce historicamente onde o valor econômico de sobra e o poder político que era gerido por instituições de caridade e entidades religiosas passa a ser de domínio de outras forças. A influência e importância passam a ser de quem detinha mais dinheiro e poder (BORGES; AMARAL, 2015).

Com isso, as instituições privadas e o processo de globalização passam a ter um peso importante na constituição das desigualdades. A maior parte da produção é centralizada em países desenvolvidos, cujo acervo tecnológico e a modernização se sobressaem, se comparado aos demais países. Visando crescimento econômico, o neoliberalismo se instala e o Estado passa a ter cada vez menos parcela de participação na economia. Algumas medidas foram tomadas ao longo desse processo, entre elas cortes de gastos realizados com programas sociais, privatizações, políticas que visem a intensificação do capital e alterações nas leis trabalhistas e previdenciária. Como consequência dessas ações, a desigualdade social toma cada vez uma maior proporção em todo o mundo (ACCORSSI; SCARPARO; GUARESCHI, 2012).

Como as desigualdades foram se moldando na história da humanidade e se modificando ao longo do tempo, é necessário compreender melhor o se faz ou o que se omite diante dessas circunstâncias. Para Moore e Hossan (2005 apud Cavalcante 2020, p. 208) esse fato pode ser visto da seguinte maneira:

Embora as políticas do mundo em desenvolvimento sejam muito diversas, uma regularidade é que o poder tende a se concentrar relativamente nas mãos dos tipos de pessoas que temos entrevistado – pequenas elites nacionais. Essas têm atitudes ambíguas em relação à redução da pobreza e da desigualdade e têm interesse nela. Por um lado, eles podem se beneficiar de serem poderosos e ricos no meio da pobreza, e temer as consequências de qualquer mudança significativa. Por outro lado, eles podem frequentemente perceber a pobreza

como um problema e uma ameaça – ao bem-estar de ‘pessoas como elas’ ou à prosperidade, segurança ou dignidade de uma comunidade política e moral (nacional) maior com a qual eles se identificam.

Percebemos, dessa forma, que a desigualdade é conhecida pelas classes mais elitizadas, porém acaba sendo naturalizada, de maneira que essa problemática não interfira nas questões individuais e ignora-se a intensificação dessa condição em nossa sociedade.

De fato, a pandemia do coronavírus não é tão discriminatória quanto parece, quando falamos em classe social, etnia, gênero e raça. O vírus acaba por matar independente de classe social, porém o que não se pode deixar de lado é que alguns grupos mais elitizados possuem mais recursos, tanto para prevenção quanto para tratamento. Enquanto muitos podem seguir as regras de quarentena, outros não têm essa opção; precisam trabalhar para sustentar suas famílias, moram em locais extremamente precários e não possuem condições mínimas para manter a higiene pessoal (SANTOS, 2020). A prevenção e tratamento referem-se à boa higienização das mãos, o uso de máscaras, a distância segura de outras pessoas, permanecer em casa se estiver com sintomas suspeitos, tomar a vacina e preferir ambientes onde há maior ventilação.

Notamos que a pandemia intensificou as formas de discriminação e injustiça em todo o mundo, prejudicando de maneira desumana muitos indivíduos e suas famílias. A forma como passaremos por tal situação, as lições que aprenderemos (se é que aprenderemos algo) serão decisivas para o futuro das gerações e cabe a cada um e cada uma pensar e fazer algo para mudar a triste realidade que nos distancia cada vez mais uns dos outros.

A desigualdade social, enquanto realidade em nossa sociedade, por vezes pode ser representada e retratada através dos filmes. Dessa forma, fica mais aparente por meio das telas, por ser algo visível, as representações das vivências da história da humanidade.

O cinema e a realidade social

O cinema foi uma criação da sociedade moderna do final do século XIX e tinha como objetivo a representação de imagens. Tempos depois, passou a ser considerado

uma arte derivada das evoluções tecnológicas e obteve um alcance e interesse significativo em meio à população (ROSENVENTO, 2002 apud DAVSON, 2017).

No início, o cinema era acessado pela classe dos/as trabalhadores/as e foi ganhando espaço entre a classe mais elitizada com o decorrer dos anos. Com o avanço tecnológico e muitas modificações, passou a transmitir em suas telas uma linguagem mais complexa e, mais tarde, com a utilização de som e cor, foi considerado algo exclusivo, deixando de ser uma reprodução do teatro (SKLAR, 1975 apud DAVSON, 2017).

As imagens transmitidas são a maneira de representar e ocultar o mundo; têm o potencial de relatar e dar sentido às coisas, ignorando e incluindo, desenvolvendo e limitando a realidade simultaneamente. Nos dias atuais, desde muito cedo, estamos em contato com a mídia e seus recursos. A partir disso, potencializam-se novas formas de conhecimento, e o cinema, como dispositivo cultural, deve ser utilizado e analisado como uma expressão que auxilia na construção de significados (PIRES; SILVA, 2014).

Segundo Pires e Silva (2014, p. 609) “O gênero cinematográfico instrumentaliza a reprodução dos comportamentos culturais dentro de um conjunto de valores socioculturais e linguísticos, atuando como um artefato cultural de ordem simbólica que contribui para a consolidação do imaginário contemporâneo”.

A linguagem veiculada através do cinema é um dispositivo de representação social imaginária que conecta com o que está distante, a fim de avaliar conceitos diferentes em uma mesma expressão. A maneira como essas representações são apresentadas nas telas dos cinemas faz com que o dia a dia se converta em cenário de ficção. Esse elo de ligação entre cinema e a realidade facilita a circulação de representações, e, por consequência, uma identificação com o recurso cultural (PIRES; SILVA, 2014).

Ainda de acordo com Pires e Silva (2014) o cinema é um importante instrumento pedagógico que tem o objetivo de produzir conhecimento. Levando em conta que as imagens possuem vários significados, é interessante analisar as várias compreensões acerca das imagens vistas, promovendo a subjetividade ativa associada ao que é observado. Outro ponto a ser considerado é a elaboração de um aprendizado mais voltado para uma análise crítica das produções cinematográficas. “Crítica no sentido de chamar a atenção para as significações culturais produzidas pelos filmes, as relações de

poder as quais estariam articulados e, finalmente, quais as práticas sociais que promovem e produzem” (PIRES; SILVA, 2014, p. 611).

Os filmes, em sua maioria, e através de seus vários gêneros retratam a rotina habitual, trazendo para as telas histórias reais. O cinema é um recurso pelo qual a comunicação de ideias e conceitos podem ser feitos através do entretenimento, retratando muitas vezes a realidade de uma sociedade. E é através da análise de filmes que compreendemos questões relacionadas a conteúdos enraizados em nossa sociedade e seus atravessamentos para a construção de significados. Também, e não menos importante é a reflexão que muitos filmes se propõem a transmitir aos/às telespectadores/as. *O Poço* (2020) é um exemplo de filme que provoca, desacomoda quem o assiste, fazendo refletir sobre os reflexos do capitalismo nos dias atuais e as desigualdades, tão perceptíveis, porém já naturalizadas em meio ao cotidiano das pessoas.

Tendo em vista os aspectos citados acima, como o cenário da pandemia, a desigualdade social e como maneira de representar essa realidade, os filmes, se faz necessário um olhar questionador, discutindo, através da Psicologia Social Crítica, as problematizações e possíveis intervenções para solucionar ou diminuir o distanciamento entre os extremos.

Psicologia Social

O termo psicologia social foi usado no ano de 1908, em duas publicações, sendo considerado este o ano de seu surgimento. No entanto, no decorrer do século XIX, ainda que a Sociologia e a Psicologia não tinham suas fronteiras bem delimitadas, surgiram alguns estudos que já eram feitos sobre o indivíduo e a sociedade (TORRES; NEIVA, 2011).

Na Inglaterra, o pioneiro da Psicologia Social foi Darwin (1809-1882). Em seus estudos, relata que apenas espécies dotadas de capacidade de adaptação às diversas condições da natureza poderiam sobreviver, ou seja, o humano era, para ele, um animal social capaz de se adaptar física, social e mentalmente às modificações do ambiente e da sociedade. Complementando as teorias de Darwin, Spencer (1820-1903) refere que os povos, de acordo com a escala de evolucionismo, poderiam ser considerados, dependendo de seu grau de desenvolvimento, organização, domínio e habilidade de

adaptação. Na Alemanha, Wundt (1832-1920) guiava seus estudos sobre características comuns que explicavam o pensamento do povo alemão. No ano de 1879, criou o primeiro laboratório de psicologia do mundo. Seus estudos sobre a mente a determinam com um produto histórico e que a linguagem e a cultura somente poderiam ser compreendidas enquanto fenômeno coletivo (TORRES; NEIVA, 2011).

Já na América Latina, a Psicologia Social iniciou suas práticas baseadas nos estudos de caráter experimental. Em 1960, é criada a Associação Latino-Americana de Psicologia Social (ALAPSO). No Brasil, em 1980, nasce a Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), tendo como principal estudiosa Silvia Lane. Nesse período, a Psicologia Social brasileira rompe com as teorias de ordem norte-americana e torna-se independente, preocupando-se com a cultura, valores e não vê mais a necessidade de importar teorias (STREY *et al*, 2013).

Segundo Pedrinho Guareschi (2008), usamos geralmente o termo “sistema social” como forma de caracterizar a sociedade, mas cabe compreendermos melhor essas expressões. De acordo com o autor, sistema social pode ser entendido como um agregado de coisas que se inter-relacionam, tendo funções específicas, que são conectadas e dependentes. Quando se define uma sociedade como sendo sistema social, compreendemos que nosso país, por exemplo, possui um conjunto de componentes que compõem o arranjo da sociedade. Dessa forma, a sociedade como um sistema é um conjunto formado por diversas peças, desempenhando cada qual sua função para o bom funcionamento do todo.

O termo “sistema” está relacionado ao modo de se comportar no momento atual, sem conhecimento de sua origem. É um retrato da situação presente. Outra expressão importante a ser destacada é o modo de produção, sendo definido como meio pelo qual as sociedades se estruturam para a sua permanência no planeta. Isso compreende seu surgimento e desenvolvimento. Outro aspecto do modo de produção está ligado ao contexto histórico, ou seja, para entendermos melhor uma sociedade se faz necessária uma compreensão de sua origem, como foi instruída a se comportar de determinada forma. Nesse sentido, podemos pensar a sociedade como uma construção, que pode ou não mudar seu estilo de comportamento através de elementos presentes no contexto atual (GUARESCHI, 2008).

De acordo com Lane (2006), a Psicologia Social pode ser entendida como o estudo das relações entre o sujeito e a sociedade, alocada em um contexto histórico e

leva em consideração como os integrantes se organizam para assegurar sua sobrevivência incluindo costumes, valores e recursos para dar seguimento à sociedade.

A Psicologia Social busca entender como o sujeito se insere no processo histórico e como ele é capaz de modificar a sociedade que está inserido. É importante entender a que grupo pertencemos, como a partir das experiências vamos moldando nossa identidade social; como nos construímos e de que forma, por meio da linguagem, determinamos padrões e justificativas mantém a relação entre os indivíduos. Para um conhecimento acerca dessas condições faz-se necessário analisar instituições como família, escola, grupos que levam à reprodução de certos comportamentos sociais (LANE, 2006).

A Psicologia Social situa-se especialmente numa atividade que visa conceituar o social, não como uma evidência, mas como um problema, que se manifesta a partir de determinadas práticas. Dessa forma, o social é produzido pelas diversas interações entre os indivíduos e definido pela diversidade de práticas e fatos firmados pela constituição histórica, e que passa a se organizar em meio a um cenário complexo, contraditório, marcado por tempos, espaços, lugares e culturas (SILVA, 2004).

De acordo com Pedrinho Guareschi (2004, p. 16), a Psicologia Social Crítica¹⁵ é “aquela psicologia social que mostra o que está aí, juntamente com o que não está, com a relatividade e a precariedade de todo o presente, tendo sempre a percepção de que tudo é incompleto, tudo contém uma contradição, tudo tem seu outro lado [...]”.

A partir do exposto até o momento, com a análise do filme aqui proposta será possível compreender quais mecanismos são desenvolvidos por certas concepções sociais, com o objetivo de solucionar problemas que estão associados a elas, ou seja, quais intervenções são possíveis para minimizar ou até mesmo sanar a problemática encontrada no meio social.

MÉTODOS

A pesquisa é caracterizada como qualitativa, objetivando uma compreensão acerca das desigualdades sociais encontradas no filme *O Poço*. A pesquisa qualitativa não

¹⁵ Prática que possui pensamento crítico em relação à conduta da sociedade atual, como também da compreensão da Psicologia Social sobre determinado assunto; é contrária à exploração e opressão e tem a intenção de promover mudança social com a finalidade de melhorar a qualidade de vida do ser humano.

se prende à representação numérica de algo que é pesquisado, mas sim à compreensão que os sujeitos têm sobre o assunto estudado. Atenta para questões da realidade, aspectos que não podem ser medidos, algo da ordem do subjetivo, ligado à compreensão que o sujeito tem acerca do tema pesquisado (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Quanto ao procedimento técnico, esta pesquisa é de cunho documental e, referente aos objetivos, descritiva que, segundo Gil (2010), busca descrever fenômenos que constituem determinada realidade.

De acordo com Barthes (2006), o *corpus* precisa considerar dois preceitos: o da homogeneidade de substância, sendo este referente à escolha de somente uma fonte de dados ou dados de mesma categoria; e o da homogeneidade de temporalidade, entendido como parte da história. A respeito dessas duas condições, esta pesquisa se limitará ao filme *O Poço*, estreado no ano que 2020, mas que retrata assuntos que são discutidos ao longo da história da humanidade. Partindo da proposta de Mary Jane Spink (2013), a análise dos dados será baseada em seus conhecimentos sobre práticas discursivas.

Para dar início à pesquisa, foram elencadas algumas cenas que merecem destaque, por apresentar situações impactantes que servirão de guia para as discussões. As cenas foram descritas em forma de diário de campo, tomando por base os temas centrais do estudo, suas temáticas, papéis, práticas, diálogos e informações sobre cenário e duração da cena.

Para uma melhor compreensão, o filme foi assistido oito vezes, de forma legendada. Além das cenas que foram descritas, alguns outros pontos também foram discutidos para poder expandir o olhar sobre o tema central do filme. Na sequência, foi desenvolvida uma pré-análise, elaborado um texto em formato autoral para que ficasse possível a observação sobre o tema sobre as desigualdades sociais, e como isso é representado através de filmes. O texto foi então complementado com discussões e concepções teóricas. Por fim, elegemos os eixos de discussão, considerando os objetivos do estudo, a teoria utilizada e o filme escolhido para análise. O eixo eleito para compor estes escritos será apresentado a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Filme *O Poço* e a representação da desigualdade social

O filme “El Hoyo (O Poço)” é uma produção espanhola exibida pela plataforma Netflix, onde Galder Gaztelu-Urratia estreou como diretor. Trata-se de uma produção de uma hora e 34 minutos, em que o suspense está presente do início ao fim. O filme tem seu foco em um grupo de detentos/as confinados/as em uma prisão vertical.

Cada andar da prisão comporta dois presos/as que, a cada mês, mudam de nível. Os/as detentos/as não sabem ao certo quantos andares existem. Eles/as são alimentados/as por uma plataforma que desce todos os dias por um buraco localizado no centro das celas. Essa plataforma sai do topo repleta de alimentos, um verdadeiro banquete, e vai descendo aos níveis inferiores. Os/as que estão na parte superior são privilegiados/as e saciam sua fome diariamente, enquanto quem está numa posição abaixo, tem menos possibilidade de sobreviver, pois recebe apenas migalhas ou nem isso.

O protagonista do filme, Goreng (Iván Massagué), acredita na existência de meios para reduzir as desigualdades encontradas ali. Para ele, basta conscientizar os sujeitos dos níveis mais altos a consumirem somente o necessário, porém seu companheiro Trimagasi (Zorion Eguileor) o alerta sobre a complexidade de fazer com que o ser humano mude suas atitudes quando sua sobrevivência está em jogo.

O longa-metragem traz em sua essência uma crítica social sobre as desigualdades sociais, e várias reflexões sociais e políticas foram despertadas sobre o capitalismo, consumismo, restrição e individualismo. O capitalismo está associado à questão da prisão ser vertical, indicando uma hierarquia de poder. O consumo está ligado ao fato de que quem está acima dos demais, tende a ter uma alimentação mais farta. A restrição refere-se ao confinamento por tempo determinado e pela limitação ao acesso à alimentação. O individualismo é relativo ao aspecto de que a própria alimentação e sobrevivência estão acima de tudo.

Todos esses pontos, elencados e trazidos no filme, se fizeram ainda mais intensos durante sua estreia, no ano de 2020, tendo em vista que iniciaríamos uma pandemia mundial na qual foram necessárias algumas ações para o controle do vírus. Exemplo disso foi o isolamento, intensificando o consumismo, o individualismo e

consequentemente acentuando o lucro e a acumulação de capital de pequenas parcelas da população.

O início do filme é marcado por uma cena pouco vista durante toda a produção. A primeira imagem é a de um violino sendo tocado. Um senhor bem apessoado aparece supervisionando uma cozinha. Logo após, Goreng, protagonista do filme, acorda e inicia uma conversa com Trimagasi, seu companheiro de cela e o questiona sobre o que irão comer. A resposta de Trimagasi é “O que sobrar lá de acima”. Nesse primeiro contato Goreng já pode identificar um pouco do funcionamento do poço, onde quem está acima usufrui de maiores privilégios. A possibilidade de se alimentar pode ser reconhecida aqui como o único recurso para a sobrevivência naquele contexto. Dessa forma, pode-se relacionar o sistema capitalista com a declaração de Trimagasi: “Há três tipos de pessoas. As de cima, as de baixo e as que caem”. É possível interpretar essa afirmação de maneira que quem está nos níveis superiores dispõe de alimentação farta e que o desperdício é algo comum, enquanto que as pessoas que se encontram nos níveis inferiores passam fome, chegando até a morrerem pela precariedade e escassez de alimentos, ou seja, como pode ser visto no capitalismo, poucos possuem privilégios e muitos/as são desprovidos/as até mesmo das necessidades consideradas essenciais para a sobrevivência.

De acordo com Pedrinho Guareschi (2008), o determinante referente às classes sociais é a condição que cada um ocupa no modo de produção, no qual seriam o capital e o trabalho, estabelecendo uma relação entre esses dois pontos. “Entre essas duas posições estabelecem-se determinadas relações de produção, que no caso capitalista e mesmo comunista são de dominação do que detém o capital sobre os que trabalham, e de exploração do que trabalha, pelo capital” (GUARESCHI, 2008, p. 76).

Essa diferença entre classes sociais foi se construindo na sociedade e pode ser designada como grupos que se diferenciam entre si devido a características políticas, econômicas e culturais. As classes sociais mais elevadas possuem como particularidades padrão de vida mais elevado, maior nível de conhecimento e maior domínio sobre as demais. Em contrapartida, as classes menos abastadas são pessoas menos qualificadas, que moram em locais muitas vezes precários, e geralmente fornecem a mão de obra necessária para quem possui mais poder.

A disposição das classes sociais é marcada por um antagonismo, onde as superiores detêm maior poder em todos os âmbitos. Como possuem maior poder até

mesmo de influência, conseguem transmitir a ideia de que as desigualdades encontradas são naturais e que isso não pode ser alterado. Podemos relacionar tal argumentação com a cena em que Goreng pensa e tenta falar com as pessoas dos níveis acima sobre racionamento da comida. Ele é ignorado pelos superiores e xingado quando fala com os que estão abaixo. É possível entender essa situação de uma forma: independente do nível que o sujeito já esteve, se a pessoa estiver acima das demais, ela se sentirá privilegiada e naturaliza o comportamento de esbanjar alimentos, enquanto muitos não o têm e até mesmo humilham as demais. Os sujeitos não conseguem atribuir para si a responsabilidade pelo cuidado de seus/as semelhantes.

Em outro momento do filme, quando Goreng e Trimagasi se encontram em um nível considerado nada bom, posição 171, a falta de comida leva as pessoas a tomarem providências jamais pensadas anteriormente. Fica claro que quanto mais a plataforma desce, mais precária é a condição de quem está ali. Pedrinho Guareschi (2004) menciona sobre o *neoliberalismo*, momento atual em nossa sociedade, em que se deve conceder ao sujeito total liberdade, não havendo intromissão na iniciativa privada. Desse modo, ele cita que a máxima, nesse contexto é “quem pode mais, chora menos”, o que é possível visualizar perfeitamente no filme, isto é, as pessoas que estão acima, possuem à sua disposição banquetes fartos, ao passo que os que estão abaixo, são sujeitados a condições extremamente precárias e insuficientes, não havendo espaço para intervenções.

A prisão foi feita com a intenção de ser um Centro Vertical de Autogestão, porém não é o que é visto e acontece lá dentro. Não é tão fácil quando se é submetido a condições extremas, em que atitudes desumanas precisarão ser tomadas para garantir a própria sobrevivência. O individualismo praticado pelos/as prisioneiros/as é o mesmo adotado pelo mercado, onde só há progresso se houver competitividade, sem pensar na possibilidade de ajuda mútua para enfrentar a situação. O foco é o sujeito, enquanto ser único e que necessita do outro, apenas para assegurar e garantir o necessário para si (GUARESCHI, 2004).

Desde o momento em que Goreng decide mudar o funcionamento do poço, ele precisa conscientizar as pessoas que estão nos níveis considerados bons sobre o racionamento de comida, pois a condição é que a alimentação seja feita com apenas o necessário, sem desperdício. Porém as pessoas estão preocupadas com a própria sobrevivência e não se importam com os demais, gerando competição entre elas

mesmas. Guareschi (2004) fala sobre a visão do Liberalismo Individualista e podemos ver que ela se encaixa nessa cena do filme. Segundo o autor, as pessoas passam a competir, o que ocasiona a exclusão de alguns. Para essa lógica, a única prática que tem validade é a competitividade, que, por sua vez, estimula a discriminação, onde sobrevive quem é mais forte ou possui maiores condições que garantam a conservação da vida.

A cosmovisão Liberalismo Individualista determina que humanos/as funcionem como os demais organismos vivos, onde há predadores que são essenciais para a manutenção do equilíbrio. Da mesma forma, devemos, nessa perspectiva, ter em nosso meio predadores sociais, aniquilando os mais fracos e desenvolvendo o progresso. Mas entramos em um embate aqui, pois somos seres humanos, pessoas, seres racionais e dotados/as de emoção e a exclusão, discriminação e eliminação acabam se tornando um problema muito sério, quando naturalizados em meio às nossas relações. Essa visão liberal, de valorização do indivíduo, de início, quando almejada, no processo histórico da humanidade, trouxe aspectos importantes, como a valorização da subjetividade e da criatividade, mas acabou direcionando-se aos extremos, ocasionando, como podemos ver nos dias atuais, pobreza, guerras, desigualdades e competição. (GUARESCHI, 2004).

No filme, a intenção da Administração em propor uma prisão vertical, é incitar e estimular uma solidariedade espontânea, tendo como pressuposto a divisão da comida entre todos/as os/as prisioneiros/as. Contudo, o que acontece é justamente o contrário. O individualismo foi despertado de forma tão intensa, que outros sentimentos ficaram imperceptíveis à solidariedade e divisão.

O individualismo se intensificou em nossa sociedade com a pandemia do coronavírus, que se instalou há cerca de dois anos. Com o fechamento de vários estabelecimentos para evitar a disseminação do vírus, muitas famílias passaram por situações complicadas. Com medo de que faltasse comida, muitos/as acabaram comprando em excesso, o que gerou uma demanda maior, consequentemente aumentando os preços dos produtos.

Com alta demanda de produtos, queda na produção e altos preços, o que se configura hoje, segundo o site de notícias CNN Brasil (2022), é uma situação grave de fome no Brasil. Pesquisas realizadas pelo IBGE revelaram que os índices de insegurança alimentar vinham diminuindo desde o ano de 2004. Porém, o quadro se inverteu, e os números de famílias com algum tipo de insegurança alimentar vêm aumentando. Na matéria, o professor da Universidade Federal do Paraná, Nilson Maciel destaca que “O

Brasil tem uma população muito desigual financeiramente. Os dados comprovam isso. Atualmente, o país vive um cenário de catástrofe no quesito de insegurança alimentar”.

Para Santos (2020, p. 11),

O Deus, o vírus e os mercados são as formulações do último reino, o mais invisível e imprevisível, o reino da glória celestial ou da perdição infernal. Só ascendem a ele os que se salvam, os mais fortes (os mais santos, os mais jovens, os mais ricos). Abaixo desse reino está o reino das causas. Neste reino, a invisibilidade é menos rarefeita, mas é produzida por luzes intensas que projetam sombras densas sobre ele.

Segundo o autor, o capitalismo afirma que, enquanto seres humanos, somos todos iguais; porém o que comunica o colonialismo e o patriarcado é que existem diferenças naturais entre eles, para tanto a igualdade entre os/as superiores não corresponde à mesma igualdade dos/as inferiores (SANTOS, 2020).

Seguindo nesse mesmo tema, em que Goreng e Barahat tentavam mudar o sistema, eles queriam que as pessoas entendessem a importância do racionamento de comida, porém, isso não foi bem aceito. Não passava pela cabeça das pessoas que, mesmo estando em um nível privilegiado em um mês, no outro eles poderiam estar em um desfavorecido e precário. Para tanto, a mensagem era transmitida de maneira agressiva, oprimindo e, quando necessário, matando algumas pessoas. De acordo com Paulo Freire (2011, p. 269), “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”. Goreng e Barahat precisaram de tais medidas, na tentativa de mudança. Como as pessoas não se conscientizaram por livre e espontânea vontade, a força foi necessária para que a mensagem fosse entregue à administração. A única maneira que Goreng encontra para que as pessoas o sigam e façam o que ele acredita ser o correto, é a opressão.

Durante a pandemia, o isolamento e a quarentena foram necessários, de modo que, com essas medidas restritivas de locomoção e de precaução, o Estado acabou deixando a democracia instável, à medida que adquiria total poder de controle sobre a sociedade (SANTOS, 2020).

O poder de ir e vir ficou abalado. Muitas famílias ficaram impossibilitadas de trabalhar ou ficaram desempregadas, o que resultou em maiores índices de pobreza, como diz a notícia citada acima. Aqueles/as que possuíam condições para manter seu patamar de vida, não foram prejudicados com estas restrições; mas ainda assim exigiam que a classe trabalhadora, a qual só obtinha renda do trabalho, se mantivesse em casa.

Em muitos momentos e por parte de uma parcela da população, não foi possível observar o cuidado das pessoas em relação ao outro. O individualismo ficou ainda mais aflorado e o único pensamento era a preservação de si mesmo, independentemente do que fosse necessário e imposto ao outro. Contextos e condições são diferentes e precisam que o olhar também o seja. Assim como o individualismo foi manifestado de maneira mais notável por uma parcela da sociedade, muitas atitudes de cuidado para com o/a outro/a também foram observadas através dos noticiários e redes sociais, e esse fato não pode ser negado.

O final do filme é instigante, pois nos remete a várias reflexões. Enquanto que Goreng e Baharat tentam descer ao último nível com uma panacota (sobremesa italiana) que servirá de mensagem para a Administração, uma guerra se instala lá dentro. O propósito que os dois tinham era bom, pois queriam que houvesse uma melhor distribuição de comida, porém se utilizaram de extrema violência para chegar ao objetivo. Acabam se corrompendo com a intenção de melhorar as condições lá dentro. Será assim o funcionamento do sistema? As pessoas acabam se corrompendo durante o processo?

Eles conseguem chegar ao último nível, o 333; o poço era mais fundo do que imaginavam. Lá encontram uma menina. Notando que ela está com fome, eles optam por dar a panacota para que ela se alimente. Todavia, ficam sem a mensagem; mas Goreng decide mandar a menina como mensagem, já que desde o início a Administração relatou não haver nenhum menor lá dentro.

A menina se torna a mensagem no final do filme. Seria a criança a esperança de um futuro melhor? Podemos refletir sobre essa ideia, na medida em que a criança seria o símbolo de bondade, inocência e que ainda não estaria corrompida pelo sistema para continuar perpetuando aquela triste realidade. Seria ela a mudança do futuro e de que as dificuldades, as privações e as necessidades encontradas no poço deveriam ser questionadas.

A mudança de comportamento e de pensamento de certa forma é algo custoso, pois precisamos mudar nosso olhar para determinadas situações e deveras pensar em como nos construímos enquanto humanos. É algo trabalhoso, por vezes cansativo, mas precisamos ter um olhar de cuidado pelos/as nossos/as semelhantes, entendendo que não somos sujeitos alheios à sociedade e aos movimentos que nela ocorrem.

Outra maneira para reduzirmos altos índices de desigualdade social está relacionada às polícias públicas. Cobrar do Estado a permanência e a implantação de novas políticas públicas, que visem suprir as necessidades coletivas a partir das demandas encontradas. Monitorar e exigir que os recursos sejam usados de maneira correta, visando o desenvolvimento social e a promoção da equidade.

Segundo Souza (2006, p. 26) a política pública é vista “[...] como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente).”

De forma genérica, políticas públicas são construções de programas ou ações efetuadas pelo Estado, nas esferas municipal, estadual e federal, em conjunto com a sociedade, que tem por objetivo oferecer melhorias e condição de vida mais digna, ocasionando uma mudança social. Tem caráter coletivo e são propostas em diversas áreas: saúde, educação, lazer, cultura, segurança, entre outros (SOUZA, 2006).

Para encerrar o filme, a menina é colocada na plataforma; logo adormece e a plataforma começa a subir rapidamente. O significado do desfecho fica a critério da imaginação de cada telespectador/a.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhando para a sociedade atual, repleta de problemas sociais como fome, pobreza, violência e intolerância, necessitamos urgentemente desenvolver a capacidade de olhar para o/a outro/a. É um passo importante, considerando que isso já mudará o olhar para as pessoas em situação de vulnerabilidade. Precisamos, além de nos colocarmos no lugar do outro, pensar em ações que garantam ao nosso semelhante direitos para viverem em uma sociedade mais humana e que proporcione o bem-estar.

Promover em escolas, enquanto participantes da construção da subjetividade e de representações da sociedade, o olhar de cuidado, desenvolvendo a sensibilidade relacionada à necessidade alheia e não à individualidade e competição desenfreada, é um passo a ser considerado. A arte de considerar as necessidades das pessoas, que vão além das nossas nos oportuniza melhores relações interpessoais e uma melhor qualidade de vida.

O movimento de cuidar e olhar para as necessidades das pessoas é a oportunidade de transformação da humanidade, pois, a partir disso, manifestamos interesse em ajudar o próximo, compreendendo suas necessidades e seus sentimentos. E o mais interessante, é que essa atitude pode ser desenvolvida, praticada em todos os âmbitos, em todas as relações.

Devemos, nesse cenário estimular ainda a preservação de políticas públicas, monitorando para que os recursos sejam usados de forma eficiente, assim como, estimulando a implantação de novas ações, como forma de dar uma vida mais igualitária e digna para a sociedade.

Necessitamos lutar pelos nossos direitos (saúde, educação, segurança, alimentação, moradia), cobrando do Estado uma posição que venha ao encontro do que está estabelecido na Constituição Federal, garantindo à sociedade mais qualidade de vida como um todo.

Outro ponto importante a ser considerado, é desenvolver o pensamento crítico sobre as condições que vivemos e pensar em maneiras de proporcionar a mudança. Não podemos nos acomodar. Estimular o pensamento crítico é o modo pelo qual se formam sujeitos preparados para agir ativamente no meio em que vivem. É a partir de ações como essas que, aos poucos, podemos ver mudanças na sociedade.

Na expressão “imagine um copo com água pela metade. Este copo está meio vazio ou meio cheio?”, preferimos pensar que ele está meio cheio, sendo otimistas. O otimismo nos faz enxergar meios pelos quais podemos mudar as situações, educando, ensinando, instruindo. E, pensando dessa forma, cremos que, no final do filme, a criança representa sim, uma possibilidade de transformação.

A menina, retratada no final do filme, simboliza o futuro e supostamente a única esperança que a sociedade dispõe. Ela representa a recuperação de uma sociedade que é baseada na dominação e na opressão. Goreng, o personagem principal, já adulto, cresceu em meio a uma sociedade perversa e desumana, e luta pela mudança, mas, ao final, também acaba corrompido.

Pensar nas crianças como a possibilidade de transformação e cuidá-las do mundo, que muitas vezes é cruel, é nossa obrigação. Como visto no filme, os/as que estão no topo, estão decididos/as a permanecer vivendo com seus exageros, enquanto que os/as que estão abaixo têm como preocupação maior a própria sobrevivência.

Acreditamos que as futuras gerações têm grande poder de mudança. Precisamos ter esperança em dias melhores, criando ações que favoreçam uma vida com mais qualidade e exercício de promoção de cidadania.

REFERÊNCIAS

ACCORSSI, Aline; SCARPARO, Helena Beatriz; GUARESCHI, Pedrinho Alcides. O conceito de pobreza: uma reflexão sobre os interesses do conhecimento. **Psicologia Argumento**, v. 30, n. 71, p. 651-658, out./dez. 2012.

BARTHES, Roland. **Elementos de Semiologia**. Tradução Izidoro Blikstein. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

BORGES, Marcos Antônio Rodrigues; AMARAL, Alessander Freitas do. A desigualdade social e suas influências na subjetividade contemporânea. **Psicologia e Saúde em Debate**, v. 1, n. 2, p. 1-19, 2015.

BRASIL. **Audiovisuais: arte, técnica e linguagem**. Brasília, 2006

BRITO, Sávio Breno Pires *et al.* Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI. **Vigilância Sanitária em Debate: Sociedade, Ciência & Tecnologia** (Health Surveillance under Debate: Society, Science & Technology) – Visa em Debate, v. 8, n. 2, p. 54-63, 2020.

BROOKS, S. K. *et al.* The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. **The Lancet**, v. 395, n. 10227, p. 912-920, Mar. 2020.

CAVALCANTE, Pedro. **A questão da desigualdade no Brasil: como estamos, como a população pensa e o que precisamos fazer**. Brasília, 2020.

CNN BRASIL. **Agravada pela pandemia, fome avança no Brasil e atinge 33 milhões de pessoas, diz estudo**. Junho de 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/agravada-pela-pandemia-fome-avanca-no-brasil-e-atinge-33-milhoes-de-pessoas-diz-estudo/>. Acesso em: 25 jun. 2022.

COUTINHO, Paulo J. Pandemia: os números dramáticos da pobreza e desigualdades na Europa. **Diário de Notícias**, 2021.

DAVSON, Felipe Pereira da Silva. O cinema como fonte histórica e como representação social: alguns apontamentos. **História Unicap**, v. 4, n. 8, p. 263-273, jul./dez. 2017.

FARO, André *et al.* COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. **Estudos em Psicologia**, Campinas, v. 37, p. 1-14, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARRIDO, Rodrigo Grazinoli; RODRIGUES, Rafael Coelho. Restrição de contato social e saúde mental na pandemia: possíveis impactos das condicionantes sociais. **Journal of Health & Biological Sciences – JHBS**, v. 8, n. 1, p. 1-9, 2020.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Psicologia Social Crítica: como prática de libertação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia crítica: alternativas de mudança**. 61. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2008.

LANE, Sílvia T. Maurer. **O que é psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

O POÇO. Direção de Galder Gaztelu-Urrutia. Espanha: Netflix, 2020. (94 min).

PIRES, Maria da Conceição Francisca; SILVA, Sergio Luiz Pereira da. O cinema, a educação e a construção de um imaginário social contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 607-616, abr./jun. 2014.

RODRIGUES, Aroldo; ASSMAR, Eveline Maria Leal; JABLONSKI, Bernardo. **Psicologia Social**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SILVA, Rosane Neves da. Notas para uma genealogia da psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, n. 2, p. 12-19, 2004.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, dez. 2006.

STREY, Marlene Neves *et al.* **Psicologia social contemporânea: livro-texto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TORRES, Cláudio Vaz; NEIVA, Elaine Rabelo. **Psicologia Social: principais temas e vertentes**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

~ CAPÍTULO VII ~

DESAFIOS DOCENTES NA PANDEMIA

Mariusca Rachevski

Eliane Cadoná

A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE UMA PANDEMIA

*Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não para
Não para não, não, não, não, não para...*
(CAZUZA, 1989).

Em seu editorial de janeiro de 2021, a *The Lancet* (2021), uma tradicional revista de Medicina, determina o aspecto bidirecional existente entre a educação e a saúde. Ou seja, uma educação de qualidade torna-se investimento em saúde e a saúde é essencial para uma aprendizagem eficiente. A Revista pontua a data de 24 de janeiro, que é o Dia Internacional da Educação, e discorre sobre as fragilidades do sistema educacional antes da Covid-19 e o posterior fechamento das escolas e interrupção das aulas presenciais. Cerca de 1,5 bilhões de alunos/as, segundo a publicação, ficaram afastados/as de suas instituições de ensino. Crianças e jovens que passaram a ficar expostos/as ao risco aumentado de violência doméstica e abuso, outras e outros que perderam o acesso à única refeição nutritiva diária e até à interrupção das imunizações que, muitas vezes, ocorrem na conjuntura da escola. Sem falar no que tange à saúde emocional, que beira a ansiedade e solidão, em muitos casos. A perda da rotina escolar, em países de baixa renda, pode predispor à evasão escolar e busca precoce por inserção no mercado de trabalho como modo de subsistir.

Apesar de inúmeras instituições de ensino terem recorrido a programas on-line, a fim de mitigar perdas educacionais, essa não é a realidade da maioria de discentes e docentes. Portanto, a exclusão digital faz parte do contexto pandêmico. As perdas de

habilidades cognitivas e sociais levarão muito tempo para serem reparadas, e como traz o editorial, “A educação é a única escada para sair da pobreza para muitas crianças e adolescentes” (THE LANCET, 2021, p. 253). O texto sugere uma reformulação dos sistemas educacionais com o devido apoio e implementação de políticas públicas, para o desenvolvimento de programas educacionais, que ampliem habilidades cognitivas e comportamentais de crianças e jovens acerca da aquisição de maior autonomia, controle da ansiedade, assertividade e comunicação. Tais modificações promovem uma mudança conceitual no valor da educação e corrigem a desconexão entre as áreas da educação e da saúde, permitindo uma cooperação mais próxima, que revitalizaria não só a educação, mas também a saúde.

Saviani (2020), pedagogo e filósofo brasileiro, em uma conferência, alude à crise estrutural que acompanha a educação ao longo de décadas, e que se agrava com a pandemia da Covid-19. Problematisa a respeito do “ensino remoto”, como um não substituto à educação presencial, pois, para substituir, precisaria atender certos critérios, dentre os quais, o acesso de todo o alunado e docentes à internet e aos dispositivos eletrônicos que oportunizam o ensino remoto. Afirma que, para acompanharem, com proveito, tal modalidade de ensino, devem estar totalmente alfabetizados, não só no sentido estrito, mas funcionalmente alfabetizados, visto que analfabetos/as digitais não têm condições de acessar conteúdo. É sabido que, na realidade de nosso país, grande parte de discentes e boa parte de docentes não preenche tais condições.

Ao falar sobre a natureza da educação, Saviani (2020) atenta para sua essência dentro da presencialidade, como atividade da ordem da produção não material, em que o produto não pode ser separado do ato da produção, pois a educação se constitui como relação interpessoal, que implica na presença simultânea de dois sujeitos, aluno/a e professor/a. Alerta também para uma das principais funções da educação, que é a socialização das crianças e jovens, o que não pode acontecer dentro da perspectiva do ensino remoto.

A pesquisa intitulada: “Trabalho Docente em Tempos de Pandemia”, divulgada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no ano de 2021, e desenvolvida pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG), corroborando com esse cenário, coletou dados de 15.654 docentes de escolas públicas da Educação

Básica de todo o país, no período entre 8 e 30 de junho de 2020, em que elencou, além do perfil dos respondentes, a utilização de tecnologias digitais, docentes com aulas suspensas e desenvolvimento de atividades escolares remotas. O estudo apontou que 78% dos/as docentes entrevistados/as eram mulheres, quase 49% eram vinculadas à rede municipal de ensino, apenas 28,9% referiram ter facilidade de uso de tecnologias digitais para ministrar suas aulas. Ainda, 53,6% dos/as professores/as da rede municipal de ensino não receberam nem um tipo de formação para o uso de tecnologias digitais, comparados aos 24,6% da rede de ensino estadual, que também não receberam tal auxílio. Apenas 16% tiveram aulas suspensas, enquanto 84% mantiveram algum tipo de atividade de ensino a distância. A pesquisa revelou que três em cada dez docentes da Educação Básica possuíam recursos tecnológicos e preparo necessários para realização de atividades remotas. Assim, na visão dos/as entrevistados/as, um a cada três estudantes não possuía acesso aos recursos para acompanhamento de aulas e realização de atividades. Outro aspecto relevante observado pelos/as professores/as relaciona-se à falta de autonomia dos/as estudantes para acompanhar as aulas. Mesmo no Ensino Médio, um/a a cada cinco estudantes não possuía autonomia adequada para acompanhar aulas remotas, conforme a percepção dos/as docentes. Em torno de 83% dos/as docentes possuíam recursos, em casa, para ministrar aulas não presenciais. A maioria dos/as entrevistados/as referiu que houve aumento nas horas de trabalho, na preparação das aulas não presenciais. No entanto, somente 16% dos/as professores/as participantes da pesquisa avaliaram que não houve perdas em relação à participação dos/as estudantes frente às atividades propostas.

O estudo demonstrou, em suas conclusões, que a maioria dos/as docentes foi convocada a desenvolver seus trabalhos em outros contextos, inclusive virtual, adaptando suas realidades e melhorando habilidades para dar conta de uma situação até então desconhecida e inusitada. Tais esforços não podem ser desconsiderados, dado que grande parte desses não recebeu nenhuma formação para o desempenho dessas atividades. É certo que o momento vivido pode resultar em crescimento pessoal e amadurecimento profissional, contudo, não se devem desprezar os painéis geradores de tensão e de angústia docente, que também permearam tal período.

As autoras Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) analisaram a trama discursiva, constituída a partir da passagem de atividades presenciais para atividades remotas, no estado do Rio Grande do Sul, no período compreendido entre 16 de março a 31 de maio

de 2020. As pesquisadoras acompanharam as seções de notícias de três sindicatos gaúchos vinculados aos/às docentes e à versão on-line do jornal estadual Zero Hora, na mesma época. Dividiram o estudo em dois eixos temáticos: “O ensino remoto entre oportunidades, dificuldades e desigualdades” e “A Docência levada à exaustão”. Utilizaram-se da análise de discurso foucaultiana para refletir sobre o que se escreveu sobre educação durante o primeiro trimestre da pandemia no estado do Rio Grande do Sul. Perpassaram desde dificuldades e desigualdades, já mencionadas nesse texto, até os campos de empoderamento educacional, baseadas na conquista do ensino remoto, chegando às mazelas do estado de exaustão docente dentro de um plantão, mediado por *WhatsApp* 24 horas ao *status* de *delivery* de atividades escolares. As autoras pontuam:

A docência nos tempos de pandemia é uma docência exausta, ansiosa e preocupada. Que quer acertar, mas que avança no meio da incerteza e da adversidade – e que não tem a menor ideia do caminho. Como todos os professores estão imersos em uma névoa e seguem através dela, buscando fazer o melhor, mas sem garantias (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 17).

Ao pensarmos nessa situação vivida pela humanidade, a datar da pandemia da Covid-19, lembramos das considerações de Bondía (2002), ao falar que a experiência é o que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca. E, nesse cenário, o que nos tocou nos novos tempos, é que devemos (re)pensar a educação. Algo para além do conhecido, do esperado, do já sabido, da receita pronta. Para Bondía (2002), a experiência carrega sempre consigo a dimensão da incerteza, não tem meta, nem caminho previsto, trata-se de abertura para o desconhecido, em que não se pode, de acordo com o autor, “pré-ver” nem “pré-dizer.”

CIBERCULTURA, TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO REMOTO

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem parte no mundo, com o mundo e com os outros.
(FREIRE, 1970, p. 80-81)

Ao trazer o conceito de “ciberespaço”, Lévy (1999) focaliza esse desencadeante de uma mutação contemporânea da nossa relação com o saber, que passa a ocorrer em uma ambiência coletiva, na qual o compartilhamento do conhecimento passa a gerar

novos saberes. Para esse autor: “Trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes, e produzir conhecimentos” (LÉVY, 1999, p. 157).

O momento em que estamos inseridos/as, no século XXI, coloca-nos diante do desafio, enquanto formadores/as de sujeitos, de construir uma base sólida, todavia, mutável de conhecimento, que nos permita desenvolver um pensar crítico, frente às ondas de informações nas quais nos encontramos mergulhados/as. Cabe, aqui, a expansão da habilidade de compartilhar nosso conhecimento, nosso pensamento, bem como nossas percepções e emoções com vistas a formar e sustentar uma “ecologia” realmente coletiva.

Para que uma aprendizagem se legitime como colaborativa e cooperativa, se faz necessário o (re)conhecimento de cada indivíduo como parte de uma inteligência coletiva, como seres sociais e produtores de conhecimento. Por conseguinte, a educação e a formação não podem mais adotar um estilo individualista em seus espaços, em que cada um/a desempenha um papel, sem considerar e interagir com o/a outro/a.

Uma nova forma de aprender se constrói e emerge com a formação de um saber compartilhado. Tais espaços coletivos, com trocas de conhecimento e experiências, constroem novos saberes. O conhecimento passa a ser construído em rede, onde uma coletividade se sustenta. Precisamos nos atentar para o quanto já aprendemos a compartilhar no on-line. Entretanto, isso não nos torna, obrigatoriamente, colaborativos/as em nossas vivências cotidianas. Ressaltamos que, antes da colaboração, vêm a comunicação e o questionamento de quem desejamos ser no mundo digital e fora desse também.

Lévy (RODA VIVA, 2001) faz apontamentos inquietantes; porém, extremamente atuais. Discorre que a internet e o ciberespaço são produtores de uma emancipação humana. Desse modo, a partir da alfabetização, todos/as que possuem acesso ao virtual poderão participar como construtores/as desse universo. Quando versa sobre a terminologia descrita por ele como “Engenharia do Laço Social”, se direciona às comunidades virtuais como espaços de convivência e troca. Espaços capazes de servir como instrumento de troca e construção, em nível de um pequeno bairro, por exemplo, e expandir tal experiência mundo afora. Ao narrar acerca da “Democracia Eletrônica”, parte da possibilidade da transparência com as ações dos/as gestores/as, podendo compartilhar, com os indivíduos, o que está sendo feito e por

qual motivo, dando espaço a esses para também opinarem. Isto é, o ciberespaço proporciona uma ubiquidade e equidade de informações e participações dos sujeitos (RODA VIVA, 2001).

Em consonância, relata Gadotti (2000), que o ciberespaço rompeu com a ideia de tempo próprio para a aprendizagem. Não há tempo e espaços próprios para a aprendizagem. Como ele está todo tempo em todo o lugar, o espaço da aprendizagem é aqui – em qualquer lugar – e o tempo de aprender é hoje e sempre.

O ponto de guinada histórica, da relação com o saber, situa-se, sem dúvida, no final do século XVIII, passando de um estado totalizável, na mão de poucos, para um saber intotalizável e indominável, no século XX.

Para Lévy (1999), o Ciberespaço converte-se no meio pelo qual as comunidades descobrem e constroem seus objetos e conhecem a si mesmas como “coletivos inteligentes”. A pergunta não é mais “como?”, nem “de acordo com tais critérios?”, mas “quem?”. Para esse autor, é o/a “intérprete” quem domina o conhecimento, posto que o ciberespaço abre a perspectiva para que cada um/a construa o seu espaço de “pertinência”; sem embargo, móvel, mutável, em constante devir.

Nesse mesmo espaço, surgem diversos questionamentos relativos à educação: qual o papel dos/as educadores/as dentro desse contexto? Como formar os/as educadores/as de hoje? Quais deverão ser suas competências? Quem será o/a professor/a do amanhã?

Schlemmer (2014) salienta o equívoco ao analisar os componentes do ciberespaço de modo individualizado, uma vez que há de se considerar que, na contemporaneidade, espaços, tecnologias, presenças e culturas se hibridizam. O que vai ao encontro do pensamento de Latour (2012), quando menciona o panorama em que atores humanos e não humanos andam associados, no mesmo plano, influenciando a realidade e sendo por ela influenciados, pois, na conformação social atual, há de se reconhecer o caráter híbrido dos sujeitos constituídos de matrizes indissociáveis de natureza e de cultura.

Santaella (2003), ao falar de “pós-humano”, sabe quanto tal expressão é perturbadora, contudo, logo esclarece que não se trata da perda do humano, e sim de grandes transformações que as novas tecnologias estão trazendo para tudo o que diz respeito à vida humana em nível psíquico, social e antropológico. A autora sobreleva a

reflexão sobre modificações pelas quais o ser humano vem passando, modificações não apenas mentais, também corporais e moleculares.

A chamada Internet das Coisas (ASHTON, 2009) facilita a conectividade e a mobilidade entre pessoas, possibilitando o acesso às informações e tomada de decisões em tempo real. De acordo com Schlemmer (2014), a internet, ao ganhar espaço na sociedade, deu visibilidade à disparidade existente entre a evolução das tecnologias digitais e o modo como o sujeito contemporâneo aprende. A autora considera o quanto as tecnologias digitais podem trazer benefícios aos processos de aprendizagem, criando espaços de convivência e ensino imersivos e ubíquos e com muito mais significado para o sujeito contemporâneo.

Importante o viés de criticidade, exposto por Santaella (2016), no tocante aos objetivos essenciais de educadores/as, dado estarem ligados à formação educacional e científica dos/as mais jovens, para torná-los/as “pensadores/as livres”, que não se restrinjam a interpretar sinais, todavia, que compreendam, de maneira crítica, seu significado, pois só assim implementarão mudanças. Isso que foi explanado ratifica o conceito trazido por Naval e Arbués (2012), em que se entende cidadania como conjunto de práticas culturais e sociais, que dão um sentido de “pertença”; porém, vinculado a uma atitude crítica.

Os novos tempos apontam para a necessidade do/a docente de agora e do futuro passar a ser um “curador” da informação, que busca aprendizado plural junto de seus/suas aprendentes. Alguém que media, contribui para a formação e construção crítica dos/as alunos/as.

Compete-nos, aqui, assimilarmos a tecnologia como ferramenta disponível ao processo pedagógico, visto que devem ser os sujeitos – docentes e discentes – que estarão em seu comando e não o contrário.

É chegado o momento de refinar e melhorar nossas habilidades, contando com o que a tecnologia tem a nos oferecer no presente e face àquilo que a realidade nos impõe. A “alfabetização digital”, nunca tão necessária, abre portas para um conhecimento emancipatório, em que os sujeitos tornam-se mais autores, mais fluentes e independentes.

SAÚDE DOCENTE

*Bebida é água!
Comida é pasto!
Você tem sede de que?
Você tem fome de que?*

*A gente não quer só comida
A gente quer comida
Diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída
Para qualquer parte...*

(TITÁS, 2008)

Impossível repercutir sobre o bem-estar e mal-estar docente sem contextualizar tais aspectos com o período vivido desde março de 2020, diante da instalação da pandemia da Covid-19, a qual determinou mudanças profundas e emergentes no modo operante dos/as docentes de todo o mundo. A educação se viu inundada por diversas premissas, tanto pela cobrança da manutenção de sua funcionalidade, a qualquer preço, sendo levada ao status de serviço essencial, quanto questionada acerca do “desejo” de trabalho dos/as docentes. Sujeitos conhecedores ou não do assunto educação passaram ter voz, em meios digitais, opinando como, quando e de que forma o ensino deveria ser garantido. Somente com esse contexto já é possível inferir algum grau de impacto, no mínimo emocional, na saúde docente.

Canguilhem (2009) caracteriza a saúde como a possibilidade de ultrapassar a norma que define o normal momentâneo, a probabilidade de tolerar as infrações, a norma habitual, e de instituir novas normas em situações novas. O que vai ao encontro da qualificação de Cadoná (2017), posto que saúde é compreendida, por ela, como um fenômeno complexo, atravessado por conceitos e práticas atreladas ao momento histórico em que vivemos. A autora refere-se a uma produção social que é determinada de várias maneiras e que, para ser alcançada, colocada em prática, vivenciada, envolve a participação ativa de todos os sujeitos implicados no processo.

As modificações observadas em nossa sociedade, seja ela considerada ainda moderna, pós-moderna ou hipermoderna, como nominam estudiosos/as contemporâneos/as das áreas da sociologia, da psicologia social e da psicanálise, dão origem a novas formas de subjetivação e, também, de mal-estar.

Freud (1930), ao escrever *O Mal-estar na civilização*, já nos dizia que um dos maiores sofrimentos do sujeito provém de suas relações intersubjetivas, sofrimentos os quais conceituou como mais penosos do que a decadência do nosso corpo perante o envelhecimento e à influência do mundo externo, que não controlamos. Como defesa frente ao sofrimento advindo das relações humanas, Freud assinala o isolamento como modo imediato de proteção e defesa, podendo ser tanto na ótica concreta de afastamento real do outro, ou simbólica, quando falamos de isolamento afetivo, distanciando-nos emocionalmente.

Nesse clássico texto, Freud (1930) referencia aspectos da então modernidade, sugerindo que o humano, mesmo adquirindo poderes artificiais que lhe dão acesso a um grau de superioridade, quase divina, segue tendo de lidar com o sentimento de desamparo, ou seja, permanece na busca contínua pela construção de um sentido. Naquela época, Freud já apontava para o desamparo do sujeito face às perspectivas da modernidade.

Outro apontamento desse texto freudiano concerne às noções de sujeito, assevera que o eu não está na origem, é resultado de um processo de construção que se opera na relação com o outro – o próximo. Para o/a recém-nascido/a, ainda não há distinção entre o eu e o mundo externo. O eu só é contrastado, pela primeira vez, por um objeto – tomado como “exterioridade” – em função da ação específica, mediada pela linguagem, através da qual o próximo veicula satisfação aos estados de tensão gerados pelas urgências da vida. Mas, o maior incentivo para que o eu se diferencie e para o reconhecimento de um exterior é, certamente, proporcionado pelas frequentes e inevitáveis sensações de sofrimento e desprazer. É pela via da não relação entre o eu e o objeto da satisfação, pelo viés, portanto, do desprazer, que o próximo surge como dessemelhante, estranho. Conseqüentemente, a introdução da associação de objeto se faz, primariamente, sob a marca do ódio e do estranhamento, e se estrutura sob a falta do objeto de satisfação que, perdido desde sempre, só existirá como nostalgia.

Na origem da civilização, Freud (1930, p. 106) cita Eros e Ananke¹⁶: a compulsão para o trabalho e o poder do amor. A civilização é descrita como “a soma integral das realizações e regulamentos que distinguem nossas vidas das de nossos antepassados animais, e que servem a dois intuítos: o de proteger os homens contra a natureza e o de

¹⁶ Na mitologia grega, Eros personifica o deus do amor, representando o princípio do prazer, da paixão, dos desejos. Enquanto Ananké vivifica a realidade, dura, crua e implacável.

ajustar seus relacionamentos mútuos”. No entanto, cumpre suas funções sempre precariamente, já que é incapaz de proteger satisfatoriamente o homem dos perigos e sofrimentos que a natureza e seu corpo lhe impingem, e tampouco é eficaz na tarefa de regular os relacionamentos mútuos. A hostilidade primária entre os seres humanos – em virtude da qual a civilização se vê permanentemente ameaçada de desintegração – é estrutural, e decorre do fato de que o eu se constitui com base na imagem emprestada pelo semelhante. Ao final do livro, Freud (1930, p. 157) eleva sua discussão alusiva ao crescente sentimento de culpa, retomado no último capítulo, o **“problema mais importante no desenvolvimento da civilização”**. Em sua opinião, a civilização coloca um fardo muito pesado sobre a felicidade dos indivíduos. **Freud classifica a culpa como uma maneira particular de ansiedade**. De seu ponto de vista clínico, a ansiedade está por trás de cada sintoma, consciente ou inconscientemente expresso. **Enquanto o nível coletivo da ansiedade dentro da civilização tem aumentado, permanece, em grande parte, não diagnosticado, e se manifesta como um mal-estar generalizado e vago a que as pessoas atribuem outras causas.**

No caminho de Freud, trazemos Pereira (2016), que, desde seu lugar de fala psicanalítico, compartilha em seu livro – *O nome atual do mal-estar docente*, das observações de Freud quanto ao afastamento como defesa primitiva, chamando a atenção para o aumento de licenças médicas e afastamentos da sala de aula de docentes nos últimos tempos. Assinala para uma falta de esperança que paira no ar e desanima uma parcela significativa de docentes, despertando o sentimento de estarem perdidos/as. O autor relaciona tais sentimentos às mudanças sociais na identidade e legitimidade social dos/as professores/as. Analisa, em sua obra, o que está em jogo na perda da autoridade docente sob a pena de padecimentos psíquicos, que ora fazem os/as professores/as sofrer, ora os/as fazem reclusos/as, ou os/as tornam identificados/as com o próprio sofrimento. Pereira (2016) problematiza o que leva os/as docentes ao sentimento de desvalia com o seu trabalho, e os efeitos disso em sua saúde mental, fazendo um paralelo entre o mal-estar docente e a depressão; porém, entende o sintoma não do ponto de vista médico, mas como algo que não vai bem na vida do sujeito. Quer dizer, investiga o significado do sintoma como algo que não anda bem, pois causa sofrimento. Entretanto, lhe cai bem, dado que não descola do sujeito, já que passa a gozar e a constituir-se no sintoma. O autor indica três hipóteses relacionadas à condição de padecimento docente – àquelas em que a angústia docente se

ancora – a primeira diz respeito à fragilidade dos laços sociais contemporâneos; segunda, à dificuldade dos/as docentes fazerem frente diante da complexidade dessas novas formas de relacionamento social; e, por fim, o que nutre a hipótese do autor de que o padecimento docente se trata de uma maneira de resistência perante a demanda do outro social. Tenciona, no estudo apresentado no livro, dando voz a dez docentes, que o uso social da psicanálise releva que os sujeitos descolem-se dos sintomas, dando voz e sentido aos mesmos/as, permitindo recuperar a coragem moral do professorado para atuar em situações de incertezas e descontinuidades, dando uma resposta defronte à apatia do alunado, em vez de tornar-se igualmente apático, passando a apreender os modos de mal-estar que assolam a civilização e o universo pedagógico.

Ao estudar sobre a Síndrome de Burnout e o trabalho docente, Carlotto (2002) faz o apontamento quanto à possibilidade de que a mais significativa modificação ocorrida no papel do/a professor/a esteja relacionada ao chamado avanço do saber, o qual não se ocupa somente da necessidade de uma atualização contínua dos conhecimentos, e sim da renúncia a um saber que vinha em seu domínio durante anos. Conforme a autora, isso faz com que conteúdos que nem sequer eram mencionados, quando começaram a exercer suas profissões, passem a ser incorporados em seu dia a dia. Explicita que o/a professor/a que resiste a tais mudanças, aquele/a que pretende manter o papel de modelo social, de transmissor/a exclusivo/a de conhecimento e o de uma hierarquia possuidora de poder, tem maiores chances de ser questionado/a e de desenvolver sentimentos de mal-estar.

De acordo com Esteve (1994), o mal-estar na docência implica em conceitos de insatisfação, desinvestimento, desresponsabilização, desejo de abandonar a docência, absenteísmo, esgotamento, ansiedade, estresse, neurose e depressão, o que vai ao encontro ao pensamento de Mosquera, Stobaus e Timm (2010), os quais asseguram que o sentimento de autorrealização, ou melhor, o processo em que o/a docente sente estar, permanentemente, construindo a si próprio, em seu processo de subjetivação, fica afetado pelo mal-estar que se experimenta hoje em nosso mundo.

Mosquera (1983), partindo dos conceitos de autoimagem, autoestima e autorrealização, compõe a tríade para o desenvolvimento de aspectos colaborativos ao bem-estar docente. Define autoimagem como o (re)conhecimento que fazemos de nós mesmos/as, como sentimos nossas potencialidades, sentimentos, atitudes e ideias, ou seja, a imagem mais realista que fazemos de nós mesmos/as. Por sua vez, a autoestima,

segundo o autor, se reporta ao quanto gostamos de nós mesmos/as, refere-se ao conjunto de atitudes que cada sujeito tem sobre si mesmo/a, uma percepção avaliativa sobre si próprio/a, podendo ser positiva ou negativa, pois tem suas variações consoantes aos prismas intra e interpessoais. Ambas as definições, autoimagem e autoestima, surgem no processo de atualização contínua da nossa interação com o outro, isto é, são interinfluências constantes que levam a nos entender e compreender os outros do modo mais real possível. Para o autor, a preservação da autoimagem e autoestima nos/as docentes é fundamental para auxiliar os/as educandos/as em desenvolvimento, tendo em vista que, ao acreditarem mais em seus potenciais, trarão maior motivação para dentro das salas de aula. Aceitarão, também, a proposta de serem legítimos animadores/as socioculturais, estimulando, motivando e, principalmente, sabendo ver, ouvir e entender, atender e cuidar.

A partir das reflexões acima expostas, ficam os questionamentos sobre o que precisam e o que querem os/as docentes atravessados por tamanha demanda e sentimentos diversos em meio a uma pandemia/pandemônio que abateu sobremaneira à educação. Qual a fome, qual a sede permeará a seara da educação nos anos vindouros e o que faremos para aplacar o padecimento docente, transformando-o em vitalidade e potência?

ENCONTRO PEDAGÓGICO

Nem você nem eu podemos prever de antemão as reações futuras do outro. Daí que o encontro sempre traz consigo um risco. Porém, sem encontro, não podemos realizar-nos como pessoa (LÓPEZ QUINTÁS, 2004, p. 154).

Em uma entrevista realizada em Madrid, sobre a “Filosofia da Educação e a Reforma Curricular”, o filósofo e pedagogo espanhol Alfonso López Quintás (1999) comenta que o tema mais frequente em suas obras fala do significado de pensar com justeza. Ele aponta para a necessidade de os/as educadores ensinarem os/as jovens a pensar bem e, para tal, é preciso uma espécie de reviravolta mental, estar aberto/a para ouvir o/a outro/a, entrar em sua realidade antes de fazê-lo/a aceitar a nossa forma de ver e pensar o mundo. De acordo com López Quintás, compete aos/às formadores/as de crianças e jovens falar-lhes com clareza e estimular que eles/as cheguem a conclusões

por si próprios/as. Assim, estimularemos a formação criativa e crítica dos sujeitos, reduzindo que sejam abarcados/as pelo universo das manipulações, ou como discorre o filósofo, o processo da vertigem. López Quintás (1999) versa acerca de dois processos da vida humana: o da vertigem e o do êxtase, os têm como processo da vertigem, situações que nos arrastam, roubam-nos a personalidade, fascinam num primeiro momento, e, em seguida, destroem-nos. O outro processo é da ordem da criatividade – ele não nos arrasta, mas atrai, e o faz por seus valores, permite que nos aperfeiçoemos como pessoa. Se o sujeito deixa-se levar pelo processo da vertigem, perde a capacidade de ver, de ser criativo/a, de construir valores de vida. Em concordância com o autor, no mundo atual, confunde-se vertigem com êxtase e os/as mais jovens são os/as mais vulneráveis. Entra, aqui, uma das funções primordiais docentes do nosso tempo, servir como um/a guia que mostra os caminhos, que ensina a ver e pensar diante da singularidade de cada sujeito e de cada realidade.

Perissé (2017), estudioso e seguidor do pensamento lopezquintásiano – analisa, em sua obra, o conceito de analfabetismo existencial, concepção primordial de López Quintás, dizendo que essa forma de analfabetismo não se relaciona com não saber ler e escrever, mas, sim, com não saber interpretar a vida. O/a analfabeto/a existencial pode ser visto como aquele/a que não sabe ler a si mesmo/a. O sujeito não compreende a própria vida, sua existência e a grandeza de sua dignidade. Não tendo noção dessa falta de conhecimento da vida, o indivíduo não sabe lidar com o jogo da realidade. Ambos os autores defendem que há muito o que fazer para mudar essa realidade que nos cerca. Há a necessidade de se promover o legítimo “encontro”, afetivo e educacional, a fim de viabilizar o desenvolvimento humano.

A partir do entendimento de encontro, formulado por López Quintás, aventuramo-nos a descrever um pouco dos principais pensamentos desse filósofo, tangentes a esse conceito, com o intuito de aproximar e investigar qual encontro possível se deu entre docentes e discentes atravessados pela pandemia da Covid-19 e conectados por meios digitais.

O conceito de encontro, na obra de López Quintás (2004), vai muito além de estar ao lado de alguém, vai além de estar próximo, geograficamente. O encontro, para o pensador, é algo etéreo, sublime, quase divino, por assim dizer, pois exige uma capacidade de se abrir ao/a outro/a de forma genuína e despida de medo ou

preconceito. O verdadeiro encontro é aquele que ao ser atingido revela a grandiosidade da vida e oportuniza o acesso ao âmbito do conhecimento.

Em sua obra *Inteligência Criativa: descoberta pessoal de valores*, López Quintás (2004) aborda as possibilidades inovadoras dentro do encontro pedagógico, trazendo atividades criativas que possibilitam uma comunicação mais humana e eficiente na condução de um projeto pedagógico com vistas à construção do conhecimento pelos/as discentes. O filósofo propõe uma espécie de entrelaçamento para que se propicie o Encontro Pedagógico. Este abriria a oportunidade inicial do encontro do/a professor/a com o/a aluno/a, e o/a docente, abrindo a possibilidade do encontro do/a aluno/a para com o conhecimento.

A palavra entrelaçamento alberga a ideia de abraço, de compartilhamento, colaboração, de parceria entre professor/a e aluno/a, associado à ideia de respeito e pertencimento à relação. Outros conceitos também podem ser lembrados aqui como *rapport*, empatia, aliança.

Para López Quintás (2016), o indivíduo só se desenvolve plenamente mediante suas relações de encontro. O autor alvitra dois níveis de realidade: o nível 1 – nível das coisas/objetos; e o nível 2 – o nível dos âmbitos, no qual o humano ocupa o primeiro lugar. Para que o verdadeiro encontro se torne possível, existe a necessidade de se atingir o nível 2, ou seja, quando o humano atinge o nível ambital, o qual comporta a capacidade de se entrelaçar criativamente com o outro. As relações entre docentes e discentes, na prática pedagógica, devem ser interativas, ambiais, em espírito de colaboração.

O verdadeiro Encontro se traduz na capacidade de dialogar, transmitir saberes, socializar, trocar, ouvir, compartilhar e colaborar. Uma ligação ambital entre docente e discente abriga um encontro possível entre todos/as e desses/as com o conhecimento. Desse modo, a sala de aula transforma-se em um espaço criativo, um espaço de Encontro.

Não viver a realidade do encontro é a maior fonte de tristeza na vida. A biologia atual ensina que o ser humano é um “ser de encontro”. Vivemos como pessoas e como tal nos desenvolvemos na medida em que criamos toda a sorte de encontros (LÓPEZ QUINTÁS, 2005, p. 25).

A Pedagogia do Encontro proposta por López Quintás (2005) objetiva um novo trabalho docente, partindo da concepção do encontro. Esse encontro pressupõe o enlace

consigo mesmo/a, o entrelaçamento com o/a outro/a e o encontro com a realidade que nos cerca.

REFERÊNCIAS

ASHTON, Kevin. That 'Internet of Things' thing. **RFID Journal**, v. 22, n. 7, p. 97-114, 2009.

BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19. p. 20-28, 2002.

CADONÁ, Eliane. **Conceitos de saúde e cuidado na mídia impressa brasileira: uma análise de 1990**. Curitiba: CRV, 2017.

CANGUILHEM, G. **O Normal e o Patológico**. 6. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARLOTTO, Mary Sandra. A Síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-19, jan./jun. 2002.

CAZUZA. **O tempo não para**. Belo Horizonte: Letras, 1989. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/cazuza/45005/>. Acesso em: 24 out. 2022.

ESTEVE, José M. **El malestar docente**. Barcelona, Espanha: Paidós, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. v. 21. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996. Trabalho original publicado em 1930.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-11, 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>

GESTRADO. **Trabalho docente em tempos de pandemia**. CNTE/CONTEE, 2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso. **A Filosofia da educação e a reforma curricular**. Entrevista realizada por Jean Lauand. Tradução Gabriel Perissé. Barcelona, 1999.

LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso. **Descobrir a grandeza da vida: introdução à pedagogia do encontro**. Tradução Gabriel Perissé. São Paulo: ESDC, 2005.

LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso. **Inteligência criativa: descoberta pessoal de valores**. Tradução José Afonso Beraldin da Silva. São Paulo: Paulinas, 2004.

LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso. **O conhecimento dos valores: introdução metodológica**. Tradução Gabriel Perissé. São Paulo: É Realizações, 2016.

MOSQUERA, Juan José Mourino; STOBBAUS, Claus Dieter; TIMM, Edgar Zanini. O mal-estar na docência em tempos líquidos de modernidade. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. X, n. 3, p. 865-885, 2010.

MOSQUERA, Juan José Mourino. **Vida adulta: personalidade e desenvolvimento**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1983.

NAVAL, Concepción; ARBUÉS, Elena. La alfabetización mediática de los futuros profesores de educación primaria y secundaria. In: ARETIO, L. G. (ed.). **Sociedad del Conocimiento y Educación**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2012. p. 93-102.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.

PERISSÉ, Gabriel. **Pedagogia do encontro**. 2. ed. São Paulo: Eureka, 2017.

RODA VIVA. **Pierre Lévy**. [s. l.: s. n.], 08 jan. 2001. 1 vídeo (01h 30min 10s). Publicado pelo canal Roda Viva. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DzfKr2nUj8k&t=252s>. Acesso em: 20 out. 2022.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. **Temas e dilemas do pós-digital: a voz da política**. São Paulo: Editora Paulus, 2016.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A Educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação. **Revista Êxitus**, Santarém, v. 10, n. 1, p. 1-25, 2020.

SCHLEMMER, Eliane. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, jul./dez. 2014.

THE LANCET. Editorial. Covid-19: a intersecção da educação e saúde. **The Lancet**, Amsterdã, v. 397, edição 10271, p. 253-346, 2021.

TITÁS. **Comida**. Belo Horizonte: Letras, 2008. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/titas/91453/>. Acesso em: 24 out. 2022.

~ CAPÍTULO VIII ~

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS/AS E IDOSOS/AS: PENSANDO OS SABERES DOCENTES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CULTURA DIGITAL

Cleide Oliveira

Eliane Cadoná

INTRODUÇÃO

A ideia de escrever este capítulo, enfatizando o uso das TDICs na modalidade de ensino da Educação de Jovens, Adultos/as e Idosos/as advém da prática docente da primeira autoria (orientanda da segunda), que atua nessa modalidade, e também das discussões tratadas na disciplina *Epistemologia e Formação de Professores*, no curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

A EJA é uma modalidade de ensino que carece de políticas públicas que permitam mudanças nas práticas pedagógicas, na formação de professoras, nos materiais didáticos, enfim, mudanças na concepção do que é realmente esse tipo de ensino, a que público se destina e em que condições socioeconômicas e culturais se encontra. Isso exige mudança de paradigma entre o ensino ofertado e o que deveria realmente ser praticado nas unidades públicas de ensino do país.

A Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores/as da Educação Básica – BNC - Formação Continuada (BRASIL, 2020) prevê no seu artigo 8º:

A Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução.

No tópico referente a *competências específicas e habilidades da dimensão da prática profissional - institucional* ressalta a importância de: “demonstrar compreensão das questões relevantes e das estratégias disponíveis para apoiar o uso seguro, responsável e ético das TICs no aprendizado e no ensino (BNC-Formação Continuada, 2020)”. Trazer estes aspectos para a discussão evidencia a importância do tema nos documentos oficiais norteadores da educação nacional.

Dantas (2012), citado por Bastos (2015) ressalta o desprestígio da EJA no meio acadêmico em virtude da escassez de cursos de licenciatura em EJA ou habilitações nos cursos de pedagogia, além da inexpressiva quantidade de pesquisas científicas na área.

Neste capítulo, pretendemos enfatizar a necessidade da formação docente em relação à utilização das TDICs na sala de aula, com foco na Educação de Jovens, Adultos/as e Idosos/as. Portanto, na primeira parte do texto, trataremos discussões sobre a Cibercultura, apoiadas nos estudos de Pierre Lévy (1999). Em seguida, discutiremos a formação inicial e continuada de professoras e os saberes docentes produzidos ao longo da profissão, além de uma breve discussão de quem são essas pessoas que fazem parte dessa modalidade de ensino. Por fim, apresentaremos algumas ponderações sobre o assunto. Ao longo do texto, tentaremos estabelecer uma relação entre a EJA e esses assuntos. Não pretendemos esgotar a discussão que permeia muitos questionamentos e sugere mais aprofundamentos, pois são áreas do conhecimento com grandes discussões teóricas.

No período da pandemia da COVID-19, durante os anos de 2020 e 2021, o processo de ensino e aprendizagem na rede municipal de ensino de Salvador aconteceu de forma remota. Neste período, as escolas foram orientadas a enviar semanalmente atividades impressas para casa, a fim de minimizar os impactos gerados pelo isolamento social. No período de abril a julho de 2020, os cadernos foram confeccionados pela SMED e distribuídos às unidades escolares. As atividades podem ser conferidas em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/atividades-semanais/>.

Após essa data, a responsabilidade foi da escola. Isso ocorreu devido às críticas implementadas pela categoria docente em relação a não se considerar as realidades

escolares na elaboração das atividades. No ano de 2021, a responsabilidade pela produção e elaboração dos cadernos de atividades voltou a ser da Secretaria de Educação de Salvador. Aulas na TV também foram disponibilizadas em 2020 para o ensino fundamental II e, já no ano de 2021, para os segmentos: 1º ao 9º ano de escolarização, regularização de fluxo escolar e EJA. As aulas estão disponíveis em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/confira-os-mapas-de-exibicao-de-aulas-da-nossa-rede-na-tv/>

Algumas escolas/professores/as tentaram empreender práticas individuais, utilizando os aplicativos de WhatsApp ou aulas no Google Meeting, mas as condições de acesso à conectividade impediram o sucesso das propostas. Além do problema da conectividade, outra barreira encontrada para a adesão da forma de mediação síncrona foi a pouca alfabetização e familiaridade com o uso das TDICs e ambiente virtual, o que serviu para reafirmar a necessidade de formação nessa área, tanto para professores/as como para alunos/as.

A sociedade capitalista e neoliberal que vivemos é marcada por exclusões e retirada de direitos. Nesse contexto, a escola deve fazer seu papel social de formação de pessoas críticas e participativas na sociedade e, para isso, a formação dos/as educadores/as deve ser o foco central da discussão, porque repercute na mediação oferecida em sala de aula. O sujeito não deve ser expectador da democracia e sim participar dela (FREIRE, 1959). O título do livro de Libâneo (2010), *Pedagogia e pedagogos para quê?* se torna sugestivo para pensarmos a docência neste século. Estamos num momento de reafirmar a profissão docente (NÓVOA, 2017), e se torna imperativo profissional se preparar para lidar como o novo.

Ensinar a pensar de forma crítica deve ser o objetivo principal da educação em tempos de globalização e neoliberalismo. A globalização mudou a forma de vermos a economia, as relações, as comunicações. Agora tudo está conectado e as informações estão acessíveis a todos/as. A educação precisa preparar o/a cidadão/a para o que está posto na contemporaneidade.

O professor precisa hoje adquirir a competência da gestão dos tempos a distância combinado com o presencial. Gerenciar o que vale a pena fazer pela Internet, que ajuda a melhorar a aprendizagem, que mantém a motivação, que traz novas experiências para a classe, que enriquece o repertório do grupo (MORAN, 2004, p. 6).

Os/as profissionais/as que trabalham nessa área precisam refletir sobre a prática docente constantemente, identificando os saberes imprescindíveis para a formação destes/as cidadãos/ãs em tempos de cultura digital. A base teórica metodológica para construir um caminho para o trabalho qualificado com a EJA é necessária.

NOTAS INICIAIS SOBRE O USO DAS TDICs

O baixo uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na sala de aula é um desafio a ser vencido nas práticas docentes neste século, mas para que isto aconteça são necessárias políticas públicas voltadas à instalação das condições para esse acesso, como, por exemplo: sala de informática com equipamentos em perfeito funcionamento (garantindo o acesso à internet móvel de alta qualidade), uso de tablets e chromesbooks, disponibilização de chips de internet, dentre outros meios que facilitem o acesso dos/as alunos/as e dos/as professores/as da escola pública. Masetto (2006) destaca que até hoje o uso das tecnologias na educação escolar não foi devidamente valorizado no processo de ensino e aprendizagem como meio de torná-lo mais produtivo.

A medida é necessária para diminuir o abismo entre a educação ofertada no ensino público e no ensino privado. A pandemia da COVID-19¹⁷ descortinou ainda mais esse problema social. Fora as questões referentes às condições estruturais, precisamos pensar na formação inicial e continuada de docentes.

Alguns temas em educação (currículo, avaliação, programas, formação docente) são muitos recorrentes nas pesquisas acadêmicas e, portanto, sempre atuais numa dimensão que procura compreender a realidade e o momento histórico em que estão inseridas. Compreender esses assuntos num contexto de cibercultura é imprescindível para a produção de novos conhecimentos e saberes.

Diante das transformações impulsionadas pelo advento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, é necessário discutir a formação docente nesse contexto de mudanças, que exigem uma nova configuração dos currículos escolares e das práticas

¹⁷ A pandemia da COVID-19 foi descoberta no final de 2019, na China, em Huanan. Como medida de prevenção, foi necessário o isolamento social dos indivíduos e as escolas, comércios, repartições públicas precisaram ser fechadas para impedir o avanço do contágio. No Brasil, o fechamento das escolas ocorreu a partir do mês de março de 2020. As escolas públicas sofreram seriamente com o isolamento social por causa da falta de estrutura tecnológica e formação de professoras para o uso das

pedagógicas. A formação inicial e continuada de docentes precisa aproximar-se do contexto real. A pandemia da COVID-19, no ano de 2020 revolucionou a forma de conceber e fazer educação. Surgiram outros modelos de práticas pedagógicas e mediação do processo de ensino e aprendizagem, utilizando o meio digital em virtude do isolamento social imposto.

Quando esse assunto é tratado, não podemos deixar de nos reportar a Pierre Lévy. No livro *Cibercultura* (1999), o autor introduz fundamentos importantes para compreensão do momento que estamos vivenciando, apesar de sua obra datar da década de 90. São conhecimentos basilares para compreender nosso processo histórico no desenvolvimento do uso das tecnologias. A obra de Lévy é atemporal, porque Lévy destaca questões que estamos vivenciando hoje, como, por exemplo, a revolução tecnológica.

Lévy (1999), no seu livro *Cibercultura* aponta as transformações tecnológicas na nossa sociedade, trazendo uma reflexão histórica do advento do uso das tecnologias nas nossas vidas. Nos seus estudos, apresenta os conceitos de *ciberespaço* e *cibercultura*, sendo o ciberespaço o “novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 15). Envolve a infraestrutura material, bem como os seres humanos. A cibercultura é descrita como o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 16).

Coloca-nos a necessidade de explorar, de forma positiva, o ciberespaço nos aspectos econômico, político, cultural e humano. O crescimento do ciberespaço surge a partir de um movimento internacional de jovens interessados/as em outras formas de comunicação, diferentes das propostas até então (LÉVY, 1999).

A revolução tecnológica nos impõe novas formas de lidar com elas em todas as áreas da vida, e em relação aos processos educacionais, não seria diferente. Estamos no meio de um turbilhão de mudanças e as práticas pedagógicas caminham numa direção contrária ao momento atual. A pandemia do Coronavírus evidenciou esse distanciamento. A utilização de novas práticas educacionais inicialmente gera um estranhamento, mas a adaptação ao novo é preciso e é essencial para o bem das sociedades. Lévy (1999) destaca a importância da abertura para o novo com o olhar

TDICs e, como consequências, tivemos a dificuldade no processo de ensino e aprendizagem online, dentre outras.

crítico. Não retornaremos aos processos educativos do passado. Pelo contrário: não saberemos aonde poderemos chegar nesse movimento contínuo de transformações tecnológicas.

Lévy (1999), supondo a existência de três entidades, sendo elas a técnica, a cultura e a sociedade, ressalta que as tecnologias são produtos sociais e culturais e, portanto, não poderia ser um “ator autônomo”. Nas atividades humanas, existe uma interação entre pessoas, entidades naturais e artificiais, ideias e representações, sendo impossível desvincular o humano desse ambiente material. Essas interações são indissolúveis.

A cultura é a dinâmica das representações, já a sociedade são as pessoas, seus laços, suas relações de força e a técnica seriam os artefatos eficazes. Para ele, essa distinção só pode ser conceitual, e a técnica se apresenta com vários sentidos, porque envolve ideias, estratégias de poder, interesses... Também não podemos compreender a técnica através de um sentido dualista, como boa ou ruim. Ela precisa ser entendida a partir de seus usos, contextos e pontos de vista (LÉVY, 1999).

Pensando nessas entidades, é possível perceber que as sociedades contemporâneas estão imersas numa cibercultura. Apesar de estarmos imersos/as numa sociedade da tecnologia, as práticas pedagógicas não acompanharam as transformações do tempo histórico e, portanto, vivemos privados/as de inovações nas formas de se relacionar com o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, com o saber. Com a inserção da tecnologia nesse cenário, ascenderão novas formas de compreender, sentir, estruturar, mediar os processos educativos. É preciso se apropriar dessa nova realidade proposta, principalmente a partir da chegada do vírus da COVID-19 ao Brasil e no mundo, obrigando outras formas de fazer docência, de ensinar e de aprender. “A emergência do ciberespaço acompanha, traduz e favorece uma revolução geral da civilização” (LÉVY, 1999, p. 22).

A volatilidade da utilidade dos equipamentos tecnológicos, bem como seus programas é tratada como algo a se pensar. Bauman (2001), no livro *Modernidade Líquida* analisa a sociedade numa perspectiva das relações de consumo excessivo em meio à sociedade capitalista e neoliberal, e suas conseqüentes implicações na vida dos indivíduos, dentre outros assuntos.

A inteligência coletiva é propulsora da Cibercultura e é no ciberespaço que a inteligência coletiva emerge. Entretanto, o crescimento do ciberespaço não define o

desenvolvimento da inteligência coletiva, apenas o torna um local propício (LÉVY, 1999).

De acordo com Levy (1999), o surgimento das tecnologias digitais é possibilitado pela infraestrutura do ciberespaço. Novo espaço de comunicação, de informação e de conhecimento. Na educação, já estamos convivendo há um tempo com as tecnologias digitais, porém, isso não chegou de fato ao espaço escolar.

Lévy (1999) compreende o virtual a partir de pelo menos três sentidos – o técnico, relacionado à informática, o corrente e o filosófico. No sentido filosófico, o virtual é uma parte da realidade e no uso corrente, num sentido de irrealidade. O virtual não está em oposição ao real no sentido filosófico, mas sim ao atual. “O virtual é uma fonte infinita de atualizações” (LÉVY,1999, p. 48).

Por isso, esses escritos caminham no sentido de discutir a formação inicial e continuada para mediação pedagógica em tempos de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. O/a professor/a precisa do letramento digital para mediação pedagógica nos diferentes tempos e espaços. Hoje, é preciso ter alfabetização, letramento e fluência digital, transformações necessárias para evolução da educação.

Lévy (1999, p. 49) cita que o ciberespaço:

Encoraja um estilo de relacionamento quase independente dos lugares geográficos [telecomunicação, telepresença] e da coincidência dos tempos [comunicação síncrona]; apenas as particularidades técnicas do ciberespaço permitem que os membros de um grupo humano se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, e isto quase em tempo real, apesar da distribuição geográfica e da diferença de horários.

Por que na escola pública ainda não desenvolvemos práticas pedagógicas voltadas à utilização do ciberespaço? Acreditamos que falta investimento em políticas públicas que visem a instrumentalização dos espaços escolares, além de condições de acesso a professores/as e alunos/as dessa nova forma de mediação pedagógica. Essa revolução precisa acontecer através das políticas públicas que realmente cheguem até a escola pública. As políticas públicas não foram pensadas num sentido de inclusão digital de forma plena.

Entretanto, é preciso evidenciar duas políticas públicas que contribuíram para a oferta e ampliação da conectividade nas escolas brasileiras, são elas: o Programa de Banda larga nas Escolas - PBLE e o Programa Educação Conectada. Com estes dois registros, queremos evidenciar algumas das políticas públicas implantadas com o

objetivo de levar a conexão de internet às escolas públicas brasileiras. Essas ações não foram ou não estão sendo suficientes para universalizar, porém mostram uma intencionalidade para mudanças. Atualmente, precisamos que essas transformações caminhem em passos largos, porque a velocidade das transformações tecnológicas não permite o lento caminhar, sob pena de ficarmos obsoletos/as nas nossas práticas educacionais.

O Programa de Banda larga nas Escolas – PBLE foi desenvolvido pela Agência Nacional de Telecomunicações - ANATEL e Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE em convênios com as operadoras de telefonia do Brasil, e tinha a finalidade de levar conectividade às escolas urbanas do país no ano de 2008. Tinha como meta levar a conexão a todas as escolas urbanas do Brasil até o ano de 2010. A meta não foi atingida segundo o estudo realizado, por causa das operadoras de telefonia (INSTITUTO DE TECNOLOGIA E SOCIEDADE DO RIO, 2015).

Já o Programa do governo Educação Conectada¹⁸, criado em 2018, dá o suporte em relação à estrutura financeira para a conectividade das escolas públicas e formação profissional.

Entretanto, a parte de formação profissional ainda não é uma realidade nas escolas municipais da rede pública de Salvador. A pergunta posta é: por que demoramos tanto tempo para planejar, formar professores/as, criar infraestrutura e implementar o uso das TDICs na escola pública? Nesse contexto, precisamos pensar que esse acesso precisa ser com equidade, porque não adianta criar infraestrutura e formação profissional somente nos grandes centros urbanos do país. É preciso que comunidades localizadas fora desses grandes centros tenham acesso, porque, caso contrário, estaremos perpetuando mais exclusões sociais numa era que é imperativa a utilização das TDICs. Tudo gira em torno da tecnologia.

Importante ressaltar o papel do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação¹⁹ - Cetic.br, sob os auspícios da UNESCO, que realizou um estudo sobre o uso e acesso das TIC na educação brasileira, no ano de 2016, com o objetivo de produzir indicadores e estatísticas sobre o assunto e fomentar a

¹⁸ O Programa Educação Conectada, criado pelo Ministério da Educação - MEC tem como objetivo a universalização da tecnologia digital na educação básica.

¹⁹ Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – Cetic.br desenvolveu esta pesquisa em cooperação com a UNESCO. Tendo como público alvo alunos dos 5º, 9º do Ensino Fundamental e 2º ano do ensino médio, totalizando uma amostra de 11.609 alunos/as e um total de 1.106 escolas com o objetivo de identificar os usos das TIC nas práticas docentes e na gestão da escola.

criação de políticas públicas nessa área. O estudo permite analisar a disponibilização da infraestrutura nas escolas públicas e privadas para o acesso e uso das TIC, além das percepções sobre o uso das tecnologias nas atividades pedagógicas. Estes estudos precisam subsidiar a criação de políticas públicas.

FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E OS SABERES DOCENTES NA EJA: A IMPORTÂNCIA DA CULTURA DIGITAL

A formação inicial e continuada de professores/as, na contemporaneidade, não pode ser baseada num modelo de racionalidade técnica.

Propostas de formação e trabalho docente voltadas para uma racionalidade técnica sempre existiram e existirão, visando reduzir o trabalho das professoras há um nível de mero executor/a de programas educacionais que estão fazendo parte da nossa sociedade capitalista e neoliberal (CONTRERAS, 2002). A desprofissionalização docente é reflexo das políticas neoliberais e neoconservadoras (ZEICHNER, 2008). Uma série de reformas educacionais não deposita confiança na capacidade dos/as professoras da escola pública desenvolverem uma liderança intelectual e moral (Giroux, 1997). Isso reduz o trabalho criativo dos/as docentes. O reelaborar da prática fica em segundo plano. Zeichner (2008) destaca a necessidade de avaliação crítica da prática para não virar o/a professor/a mero/a executor/a.

Giroux (1997, p. 157) traz uma citação que podemos considerar muito atual, no que diz respeito à importância do debate público como forma de transformação social:

O clima político e ideológico não parece favorável para os professores no momento. Entretanto, ele de fato lhe oferece o desafio de unirem-se ao debate público com seus críticos, bem como a oportunidade de se engajarem em uma autocrítica muito necessária em relação à natureza e finalidade da preparação dos professores, dos programas de treinamento no trabalho e das formas dominantes da escolarização.

Parece pertinente discutir também, escritos, a importância dos saberes docentes em tempos de pandemia da COVID-19. Uma série de novos saberes serão despertados e acionados em virtude de um novo contexto de aprendizagem e de docência.

Os estudos de Schulman, na década de 1980, sobre profissionalização docente foram o marco para o início das pesquisas considerando a temática dos saberes

docentes. Mais tarde, com Martin e Gauthier *et al*, na década de 1990, acontece a expansão dos estudos dos saberes docentes.

Zeichner (2008) destaca que, em 1981, ainda não existia uma discussão séria sobre os saberes docentes. A formação de professores sai do foco de treinamento para o olhar sobre os saberes docentes. Os motivos para a mudança do olhar na formação docente foram: início das pesquisas sobre saberes docentes; influência das ciências cognitivas na educação e aceitação das abordagens qualitativas na pesquisa educacional.

É muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino (GAUTHIER, 1998, p. 28).

As ressignificações dos saberes estão sempre em construção, num movimento contínuo, porque são balizadas também pela necessidade pedagógica, identidade docente e momento histórico vivenciado. Borges (2001) apresenta, em seus estudos, a diversidade conceitual e metodológica das pesquisas em relação aos “saberes” ou “conhecimentos” docentes. Isso é reflexo do avanço das pesquisas neste campo que tentam compreender as dimensões, características, lacunas, complexidade, dentre outros aspectos que dizem respeito ao ensino e aos saberes docentes. “Cada vez mais os estudos sobre os saberes docentes vêm se constituindo como uma possibilidade de análise dos processos de formação e profissionalização dos professores” (BORGES; TARDIF, 2001).

Muitos estudiosos estudam ou estudaram a profissionalização docente, identidade docente, os saberes docentes, a exemplo de: Schon (1983); Zeichner (1991); Pimenta (1997); Gauthier *et al* (1998); Borges (2001); Tardif (2005). Dentro do campo de estudos dos saberes docentes, existem diferentes abordagens. Nesse capítulo, faremos, inicialmente, uma breve discussão sobre os saberes docentes baseados nos estudos de Pimenta (1997) e Gauthier *et al* (1998). Não temos a pretensão de aprofundamento do tema, neste momento.

Os saberes docentes fazem parte da identidade dos/as professores/as e só têm sentido com o trabalho profissional deles/as. Portanto, não podemos compreender saber docente sem considerar o contexto, além de perceber que estão interligados com outras dimensões do trabalho e vida docente.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação sociais da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão pautadas de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1997, p. 7).

Uma teia de relações vai construindo a identidade docente. Uma simples descrição não alcança a complexidade presente na construção da identidade docente. São muitos arranjos a serem analisado nessa identidade que se forma ao longo de uma caminhada que se inicia na formação inicial, e atravessa toda vida do/a professor/a.

Sobre os saberes docentes, Pimenta (1997) ressalta que é esperado das licenciaturas o preparo do aluno/a para a compreensão da realidade social através do desenvolvimento dos conhecimentos da teoria da educação e da didática. Isso possibilitará investigar a própria prática, construindo e transformando os saberes-fazer.

Pimenta (1997) descreve a existência de três saberes: o primeiro seria o saber da *experiência*, aquele adquirido através das experiências vivenciadas ao longo da vida enquanto estudante e também os advindos das representações e estereótipos do ser professor na mídia e através da *experiência socialmente acumulada*. São também os saberes produzidos na reflexão da prática docente.

Os saberes do *conhecimento* são aqueles em que os/as estudantes da graduação precisam compreender a importância dos conhecimentos científicos para sua profissão, estabelecendo uma relação desses conhecimentos com sua prática pedagógica, com sua vida, com seus/as alunos/as, extraindo que significados lhe são conferidos. Conhecimento é diferente de informação. Conhecimento é poder! Pimenta (1997, p. 8) diz que “não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento”.

Os saberes pedagógicos caminham ao lado dos saberes do conhecimento. Pimenta (1997) reflete que todos os saberes são importantes e que não deveria existir essa fragmentação de saberes, sendo alguns considerados mais valorosos que outros. Todos são necessários para a constituição da identidade profissional.

Pimenta (1997, p. 7) evidencia “o caráter dinâmico da profissão docente, como prática social”. Através dessa dinamicidade é possível ter um olhar crítico sobre a profissão e intervir na realidade. Chegamos num dos pontos que nos interessa na relação com o tema desse artigo. Pensar no momento vivenciado em relação ao ensino na Cibercultura, estabelecendo uma relação sobre o olhar crítico dos/as docentes nessa realidade.

Já Gauthier (1998) divide em seis os saberes necessários para ensinar. São eles: *Disciplinares* – saberes construídos por pesquisadores/as e cientistas sobre as disciplinas científicas. “O professor não produz o saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores” (GAUTHIER, p. 29, 1998); *Curriculares* – saberes produzidos pela ciência que são selecionados pela escola e irão formar os programas escolares. Nesse contexto, os/as professores/as devem conhecer o programa. Apesar de não participarem de sua elaboração, são o norte para o planejamento e avaliação. Gauthier (1998) questiona os encaminhamentos que o/a professor/a dará aos programas numa perspectiva de criticidade; *Ciências da educação* – são os saberes que o/a professor/a possui que o/a difere de outros/as profissionais de outras áreas. São importantes para o exercício da profissão. É um saber específico que não está ligado de forma direta à ação pedagógica; *Tradição pedagógica* – são os saberes que são construídos por nós a partir da representação que possuímos sobre a escola, mesmo antes da formação inicial. É claro que esse saber da tradição apresenta muitas fraquezas, pois pode comportar muitos erros. Ele será adaptado e modificado pelo saber experiencial; *Experienciais* – são os saberes que o/a professor/a adquire ao longo da carreira docente; é um valor subjetivo de cada indivíduo. “O que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos” (GAUTHIER, 1998, p. 33); *Ação pedagógica* – saberes que são testados cientificamente, na sala de aula e possuem validade perante a sociedade. Gauthier (1998, p. 34) diz que “para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes”. Este é um saber que necessita ser mais desenvolvido.

Os saberes não estão isolados, fazem parte de um conjunto que precisa ser considerado, validado e respeitado. Todos os saberes possuem uma finalidade dentro da

construção da identidade do/a professor/a, portanto, há de se reconhecer sua importância num contexto de formação inicial e continuada de professores/as.

A cibercultura está impondo a construção de saberes que devem ir num sentido de letramento digital dos/as docentes e, por conseguinte, dos/as alunos/as. Antes de trazer algumas definições sobre letramento digital, é preciso destacar alguns conceitos de letramento discutidos por Soares (2002) e Kleiman (2007).

O processo de alfabetização e letramento está interligado. O letramento não é possível sem um processo anterior de alfabetização. O letramento é um processo que não é finito, ele se estende ao longo da vida de cada indivíduo. Os conceitos de alfabetização e letramento digital emergem no seio de uma sociedade tecnológica. Neste contexto, os indivíduos podem ser letrados no sentido usual, mas não letrados ou alfabetizados digitalmente.

Soares (2002, p. 145) ressalta que letramento é “O estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento.”

Já Kleiman (2007, p. 5) considera que “os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem”.

Soares (2002), em seus estudos, já conduzia uma discussão sobre o letramento na “cultura do papel” e o letramento na cibercultura.

Letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. Para alguns autores, os processos cognitivos inerentes a esse letramento digital reaproximam o ser humano de seus esquemas mentais (SOARES, 2002, p. 151).

Freitas (2010, p. 348) explicita que:

Essa é uma das características do letramento digital: associar informações, ter uma perspectiva crítica diante delas, transformando-as em conhecimento. O professor é parte inerente e necessária a todo esse processo, em seu lugar insubstituível de mediador e problematizador do conhecimento, um professor que também aprende com o aluno.

É preciso esclarecer que a alfabetização digital diz respeito à utilização de softwares e hardwares. Para que o letramento digital aconteça não é necessário somente o manuseio de ferramentas tecnológicas. O uso crítico da ferramenta deve ser exercitado.

Freitas (2010) destaca que os/as professores/as e alunos/as precisam se apropriar de forma crítica do uso das tecnologias na educação, porque práticas tradicionais e com utilização das tecnologias vão coexistir nesse contexto da cibercultura, sendo preciso se apropriar e fazer bom uso desses recursos disponíveis na educação.

Todos os sujeitos, digo professoras/es, tem uma intencionalidade pedagógica quando realizam suas avaliações. Estão imbuídos de concepções pedagógicas, claras ou não. Nenhuma ação pedagógica é neutra, ou seja, traz nossas concepções de escola, educação, sociedade, etc. Neste século, é preciso ter claramente que concepções de educação estamos imbuídos/as, e qual o sentido que nos move, nos faz pensar as práticas atuais e futuras.

Araripe e Lins (2020), através do CIEB e Cesar School realizaram um estudo sobre as competências digitais na formação inicial de professores, analisando inicialmente como países como Austrália, Cingapura, Chile, Índia e Estônia estão investindo no desenvolvimento das competências digitais de seus/as docentes. Em seguida, analisa o caso do Brasil. Importante compreender como se situa o Brasil neste estudo, pois ele também poderá subsidiar a criação de políticas públicas nesta área, a partir do observado.

O processo de ensino e aprendizagem precisa ser valoroso, no sentido de ter significado para o/a aluno/a e para a vida deste/a. Na EJA, esse processo precisa ser ressignificado nas práticas pedagógicas porque estamos lidando com jovens, adultos/as e idosos/as que possuem uma trajetória de vida, em sua grande maioria de exclusão, negação de direitos, violências e opressões. São tratados/as como não cidadãos/as, e esta negação começa pela redução na oferta de uma escolarização. Temos muito trabalho a ser feito, pensando no contexto da formação inicial docente, em competências digitais, e no panorama que temos em relação à EJA, na cidade de Salvador. Quando Arroyo (2006) evidencia a necessidade de política específicas para a EJA para a formação de educadores e educadoras, não concentrava seus estudos no campo da cibercultura e sim das práticas tradicionais, ou seja, aquelas sem uso da TDICs.

A rede pública municipal de ensino de Salvador fechou, em 2022, 44 unidades de ensino noturno (dados da Associação dos Professores Licenciados do Brasil – Secção da Bahia – APLB – disponível em: <https://aplbsindicato.org.br/matriculas-da-eja-da-rede-municipal-de-educacao-de-salvador/>). O órgão central alega a otimização de custos e, com isso, muitos/as jovens, adultos/as e idosos/as estão sendo privados do seu direito de estudar. A cada dia, a oferta de vagas diminui e repercute na evasão escolar e na falta de formação dessa camada da população.

CONVERSANDO SOBRE O FUTURO DA EJA

Esse assunto não se esgota aqui, neste artigo. Pelo contrário. Acreditamos ser o início dessas discussões tão relevantes para a mobilização social, nessa modalidade de ensino, num tempo de cibercultura.

Pimenta (1997, p. 9) aponta que:

A finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que articulá-los em totalidades, que permitam aos alunos irem construindo a noção de “cidadania mundial”.

Soares (2002, p. 157) afirma que “letramento é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo.”

É importante compreender que a alfabetização digital é independente da alfabetização tradicional. Pode existir alfabetização digital sem a apreensão/ aquisição do código escrito (SILVA, 2012). Nas salas de aula da EJA, esta situação é presença muito constante. Existem alunos/as que utilizam o seu celular para receber e enviar mensagens, sem que haja a apropriação do código escrito.

Por isso, há necessidade de repensar as práticas pedagógicas mediadas no processo de ensino e aprendizagem na EJA. As transformações são urgentes, como forma de não aumentarmos as desigualdades sociais e as possibilidades de ascender socialmente estes alunos/as, configurando melhores condições de vida e trabalho. Para que essa possibilidade se concretize, é necessário “o espaço de uma nova sala de aula” (MORAN, 2004), que permita a conectividade e, por conseguinte, uma “nova didática”.

Kenski (2007) explicita que as relações entre conhecimento, poder e tecnologias sempre existiram na história da humanidade. “O homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam sua maneira de pensar, sentir e agir” (KENSKI, 2007, p. 21). Portanto, não é possível conceber processos de ensino e aprendizagem que não incorporem o pensamento contemporâneo sobre o uso das tecnologias em pleno século XXI. Serão novas formas de fazer educação e o grande desafio está em iniciar uma grande revolução na educação que caminhe nesse sentido. O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na educação não diz respeito a continuar desenvolvendo aulas lineares, finitas no tempo, dentro do espaço da sala de aula, mediadas pelo computador e internet; pelo contrário, envolve ampliar o olhar e as práticas para fora desse espaço de aprisionamento do saber.

Conhecimento é poder, portanto, o processo de ensino e aprendizagem na EJA precisa ser valoroso e instigar promoção de cidadania, de autonomia, permitir inclusão de fato. Só assim poderemos sonhar de forma não utópica com uma sociedade com menos desigualdade social.

REFERÊNCIAS

ARARIPE, Juliana P. G. A.; LINS, Walquíria C. B. **Competências digitais na formação inicial de professores**. São Paulo: CIEB; Recife: Cesar School, 2020. E-book em pdf.

ARROYO, Miguel González. Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos. *In*: SOARES, Leôncio (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. Disponível: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017**. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9204.htm. Acesso em: 29 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 59-76, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R57SFxGg3qSvGBh6CsCvv4F/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Apresentação. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 11-26, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NpBT6gcRCDXvXRNFzVv5Njs/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2022.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Educação e atualidade brasileira**. Tese de concurso para a cadeira de história e filosofia da educação na escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife, 1959.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2022.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1998.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. *In*: GIROUX, Henry A. **Professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

INSTITUTO DE TECNOLOGIA E SOCIEDADE DO RIO. **Programa de banda larga nas escolas**: estudo sobre os resultados do PBLE. Rio de Janeiro: Instituto de Tecnologia e Sociedade do Rio, 2015. Disponível em: <https://itsrio.org/wp-content/uploads/2017/01/Estudo-PBLE-Anatel.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 21 jan. 2022.

LÉVY, Piérre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. São Paulo: Papyrus, 2006.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 13-21, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6938>. Acesso em: 10 jan. 2022.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./nov. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2022.

PIMENTA, Selma G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SÃO PAULO. **Marco Referencial Metodológico para a medição do acesso e uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação**. São Paulo, 2016.

Disponível em:

https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2016_coletiva_de_imprensa.pdf. Acesso em: 14 jan. 2022.

SILVA, Solimar Patriota. Letramento digital e formação de professores na era da web 2.0: o que, como e por que ensinar? **Hipertextus Revista Digital**, n. 8, jun. 2012. Disponível em: <http://arquivohipertextus.epizy.com/volume8/01-Hipertextus-Vol8-Solimar-Patriota-Silva.pdf?i=1>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.

Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. Disponível em:

<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>. Acesso em: 26 jan. 2022.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvgjCzj336WkgYgSzq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

~ SOBRE AS E OS AUTORES ~

Beatriz Dutra Costa Oliveira é bolsista de iniciação científica no Núcleo de Estudos e Ações em Gênero, Educação, Mídia e Subjetividade (NUGEMS), é estudante de Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina e estagiária em Gestão de Pessoas no Laboratório Bridge (CTC/UFSC). Também atuou como estagiária na ADEH (Associação em Defesa dos Direitos Humanos com enfoque na sexualidade), com grupos de escuta e acolhimento para pessoas LGBTQIA+ e em situação de rua.

Cleide Pereira Oliveira é doutoranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto do Uruguai e das Missões - URI. Mestre em Gestão e Tecnologia Aplicada à Educação pelo GESTEC/UNEB. Especialista em Gênero e Sexualidade na Educação pela UFBA (2020). Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela UFBA (2019). Especialista em Metodologia de Ensino em Atenção às Especificidades da Educação Inclusiva na Contemporaneidade pela Faculdade Visconde de Cairu em 2004. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (1998). Pesquisadora do Grupo de Estudos, Pesquisas e Experimentações Educacionais (GEPEE), grupo de pesquisa vinculado ao Instituto Anísio Teixeira da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Professora e diretora da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Mediadora das temáticas: EJA, sexualidade, avaliação institucional na escola, prevenção da violência contra criança, adolescente, mulher, idoso e pessoa com deficiência. Acompanho o processo de ensino-aprendizagem, promovo a formação continuada das docentes, dentre outras atividades. Acredito numa educação contextualizada com as demandas da contemporaneidade. Interesse-me pelos temas: EJA, avaliação institucional na escola, educação sexual, gênero, sexualidade, formação de professoras e outros relacionados as práticas e currículos praticados no espaço escolar.

Eliane Cadoná é Pós-doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, sob orientação da professora Clarice Traversini (in memorian), na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação. Atualmente, realiza pós-doutorado junto ao mesmo grupo de pesquisa, sob a orientação da professora Roséli Belmonte Machado, com projeto (financiado pela Fapergs) que analisa discursos de mídia sobre

gênero e educação, e desenvolve trabalhos com fins de trazer à tona os estudos de gênero na educação básica, a partir de diferentes lugares de fala. Doutora em Psicologia e Mestre em Psicologia Social (PUCRS). Especialista em Psicologia Clínica Ampliada e graduada em Psicologia e em Ciências Biológicas (URI - Campus de Frederico Westphalen). Professora da URI/FW e atual Coordenadora do Curso de Psicologia desta mesma Universidade. Professora do Programa de Pós-Graduação - stricto sensu - em Educação URI/FW, atuando na linha de pesquisa Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias. Líder e integrante do Grupo de Pesquisa em Psicologia da URI - Campus de Frederico Westphalen, com pesquisa no âmbito das Políticas Públicas, Saúde e Produção de Subjetividade em Contextos Institucionais. Integra ainda o Grupo de Pesquisa em Docência, Emancipação e Direito Educativo, na linha de pesquisa Direitos Humanos, Ética e Educação, fazendo parte da Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo. Por intermédio do referido grupo de pesquisa, é membro da Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo - RIEDEDE. Fez parte, entre 2008 e 2017, do Grupo de Pesquisa de Relações de Gênero da PUCRS, atuando neste espaço como bolsista CAPES durante seu mestrado e doutorado. Membro de Comitê de Ética em Pesquisa. Editora da Revista Psicologia em Foco e consultora do Comitê Institucional de Avaliação de Projetos - CIAP, na Área de Conhecimento de Ciências Humanas. Atualmente, vincula seus estudos à perspectiva dos estudos foucaultianos, do Construcionismo Social, dos Estudos de Gênero, Sexualidade Humana e do Direito Educativo, no campo da Mídia e da Educação, atentando-se à análise das práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano.

Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros é Psicóloga, graduada pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen, em 2020. Mestra em Educação (URI, 2022) com ênfase na Linha de Pesquisa de Políticas Públicas e Gestão da Educação. Doutoranda em Educação, na mesma instituição, na Linha de Pesquisa Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias. Bolsista CAPES.

Évelyn Karoline Dias Biancon é Psicóloga formada pela URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

Fernanda Sponchiado é Psicóloga formada pela URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Formada em Administração pela mesma universidade.

Glória Pinheiro é graduanda em Psicologia pela URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Atualmente é bolsista de iniciação científica do projeto de pesquisa "A escola ensina e a família educa"??? Problematizações dos discursos de gestores sob as lentes dos estudos de gênero e das perspectivas Foucaultianas", coordenado pela professora Eliane Cadoná, projeto este financiado pela Fapergs. É ainda voluntária do Projeto de Pesquisa "Teleneuropsicologia Brasil" (intitulada "Teleneuropsicologia pediátrica peri-pandemia do COVID-19: equivalência presencial-teleconferência de instrumentos e efeitos de fatores individuais e socioculturais). Participou ainda do projeto de pesquisa "Gênero e sexualidade no ensino médio: dialogando com professores", também na condição de bolsista de Iniciação Científica.

Letícia Duarte da Silva é estudante de psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina. bolsista de iniciação científica no Núcleo de Estudos e Ações em Gênero, Educação, Mídia e Subjetividade (NUGEMS), integrante Coletivo Orí de Psicologia Antirracista e extensionista no projeto Acolhe UFSC. Estagiária em pessoas e cultura na empresa Indicium e atua como coordenadora do grupo reflexivo sobre os efeitos psicossociais do racismo com estudantes negres da UFSC.

Mariusca Rachevski é Mestre em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Professora da Faculdade de Medicina da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. Preceptora do Internato Médico da Faculdade de Medicina da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Médica Psiquiatra. Graduada em Medicina pela UFSM/RS. Residência Médica pela Fundação Universitária Mário Martins, Porto Alegre.RS. Título de Especialista em Psiquiatria pela Associação Brasileira de Psiquiatria - ABP. Especialista em Psicoterapia Psicanalítica pelo Centro de Estudos Luís Guedes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

Raquel de Barros Pinto Miguel é docente do departamento de Psicologia da UFSC. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Ações em Gênero, Educação, Mídia e Subjetividade (NUGEMS), pesquisadora vinculada ao Instituto de Estudos de Gênero (IEG/UFSC). Possui graduação e mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Ciências Humanas - UFSC. Pós-doutorado pela Université Paris Diderot - Paris 7 e pela Université Paris 13 - Sorbonne Paris Cité. Pós-doutoranda na Université Paris Panthéon-Assas - Paris 2.

Savana A. A. Pessoa é psicóloga formada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e é vinculada ao Núcleo de Estudos e Ações em Gênero, Educação, Mídia e Subjetividade (NUGEMS) como bolsista de iniciação científica. Durante o seu percurso acadêmico atuou como estagiária na ADEH (Associação em Defesa dos Direitos Humanos com enfoque na sexualidade), mediando grupos de escuta e acolhimento para pessoas LGBTQIAP+ e realizando atendimentos psicológicos à população trans.

Willian Edson Tomasi é Psicólogo formado pela URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen. Foi bolsista de iniciação científica junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da mesma instituição no projeto “O que contam práticas discursivas de professores e professoras da Educação Infantil sobre orientação sexual e identidade de gênero? ”. Atualmente cursa Jornalismo na UFSM - Universidade Federal de Santa Maria – Campus de Frederico Westphalen e faz parte do Grupo de Pesquisa Desinformídia – Estudos sobre Desinformação no Ecossistema Midiático.

A presente edição foi composta pela URI, em
caracteres Cambria, formato e-book, pdf,
em fevereiro de 2023.