

Violência, relações de gênero e Representações Sociais

Ana Paula Mendes Correia Couceiro Figueira
Natercia de Andrade Lopes Neta
Evanilson Landim
(Org.)


EDuneal

Ana Paula Mendes Correia Couceiro Figueira
Natercia de Andrade Lopes Neta
Evanilson Landim
(Org.)

Violência, relações de gênero e Representações Sociais



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS

Reitor: Odilon Máximo de Morais

Vice-Reitor: Anderson de Almeida Barros

Diretor da Eduneal: Renildo Ribeiro-de-Siqueira

CONSELHO EDITORIAL DA EDUNEAL

Presidente: Renildo Ribeiro-de-Siqueira

Titulares

Professores:

José Lidemberg de Sousa Lopes

João Ferreira da Silva Neto

Luciano Henrique Gonçalves da Silva

Natan Messias de Almeida

Maria Francisca Oliveira Santos

Márcia Janaína Lima de Souza - Sistema de Bibliotecas (SIBI)

Suplentes

José Adelson Lopes Peixoto

Edel Guilherme Silva Pontes

Maryny Dyellen Barbosa Alves Brandão

Ariane Loudemila Silva de Albuquerque

Ahiranie Sales dos Santos Manzoni

Elisângela Dias de Carvalho Marques - Sistema de Bibliotecas (SIBI)



COORDENAÇÃO GERAL DO XI ENCCULT

Dr. José Crisólogo de Sales Silva

COMITÊ CIENTIFICO

Coordenadores do grupo de Trabalho

Dra. Ana Paula Mendes Correia Couceiro Figueira (Universidade de Coimbra)

Dra. Natercia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)

Dr. Evanilson Landim (UPE)

Revisores Científicos

Dra. Ana Célia de Sousa Santos (UESPI)

Dra. Ana Paula Mendes Correia Couceiro Figueira (Universidade de Coimbra)

Me. Diogo Pinheiro da Silva (IFRN)

Dr. Evanilson Landim (UPE)

Dra. Kiara Tatianny Santos da Costa (UFCEG)

Dra. Lúcia Bahia Barreto Campello (FACOTTUR)

Dra. Michelle Soares Beltrão (UFPE)

Dra. Natercia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)

Revisão ortográfica

Kátia Barbosa Feitosa

Capa

Rima Produção Editorial

Imagem da Capa

Freepik

Imagem da entrada

Evanilson Landim

Diagramação

Rima Produção Editorial

Catálogo na Fonte

V796 Violência, relações de gênero e Representações Sociais / Ana Paula Mendes Correia Couceiro Figueira, Natercia de Andrade Lopes Neta, Evanilson Landim (Org.). – Arapiraca : Eduneal, 2022. 140 p. : il. : color (e-book).

Inclui bibliografia.

Índice remissivo: p. [132] -136.

ISBN: 978-65-86680-75-1

DOI: <https://doi.org/10.48016/xienccultgt711>

E-book: <https://www.eduneal.com.br/produto/violencia-relacoes-de-genero/>

1. Violência. 2. Relações de gênero. 3. Representações Sociais. I. Figueira, Ana Paula Mendes Correia Couceiro, org. II. Lopes Neta, Natercia de Andrade, org. III. Landim, Evanilson, org. IV. Encontro Científico Cultural.

CDU: 343.26:004.22

Elaborada por Fernanda Lins de Lima – CRB – 4/1717

Direitos desta edição reservados à

Eduneal- Editora da Universidade Estadual de Alagoas



O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre desta distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter um caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestida por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual serve para compreender – e justificar – a desigualdade social.

Guacira Lopes Louro

SUMÁRIO

Prefácio.....7

1. “Uma conversa séria”: Narrativas (im)pertinentes sobre enfrentamentos à violência de gênero e lesbofobia em trajetórias educativas 10

Patrícia Fortes de Almeida

Ariane Rafaela Freitas

2. A Importância do Conceito de Formação Humana no Combate a Violência Escolar.. 25

Vanessa da Silva Palagar Ribeiro

Elson dos Santos Gomes Junior

3. As mulheres enquanto agentes da História a partir da perspectiva de estudantes de Pernambuco 43

Lorena dos Santos Oliveira

Maria Cláudia Virgínia de Lima

Viviane de Bona

4. Ensino médio: um estudo com licenciandos à luz da teoria das representações sociais 61

Kiara Tatianny Santos da Costa

Érick Emanuel Teixeira da Silva

Nayara Tatianna Santos da Costa

5. O IRaMuTeQ na análise de dados de pesquisas com abordagem teórico-metodológica da Teoria das Representações Sociais 76

Evanilson Landim

Lícia de Souza Leão Maia

Wilma Pastor de Andrade Sousa

6. Os povos Xucurus e as imagens construídas pela sociedade..... 88

Christian Fernandes Bezerra

Maria Elvira de Siqueira Faustino Ferreira

Fernanda Monteiro Guerra

Vandeilton Galdino Ciriaco

Cristiane Cabral Teixeira da Silva

Natercia de Andrade Lopes Neta



7. Reflexões a partir das representações sociais de travestis compartilhadas por futuros/as pedagogos/as: em busca dos processos de construção..... 100

Naomi Maria dos Santos Carneiro Leão

Viviane de Bona

8. Representações sociais de relações de gênero: o que pensam professoras/es da educação infantil 111

Ana Célia de Sousa Santos

Lícia de Souza Leão Maia

Sobre os organizadores 131

Índice remissivo 132



PREFÁCIO

O e-book **Violência, relações de gênero e Representações Sociais** foi construído 80% por pesquisadoras para trazer ao público os desafios enfrentados por mulheres, lésbicas, travestis numa sociedade cisheteropatriarcal. Retratamos aqui a violência que ronda as relações de gênero, que adentra as escolas, que ameaça as indígenas, tudo isso realizado com o aporte teórico da Teoria das Representações Sociais, que abarca um conjunto de conceitos, proposições e explicações, que se originam nas comunicações interpessoais na vida cotidiana.

O Capítulo 1, **“Uma conversa séria: Narrativas (im)pertinentes sobre enfrentamentos à violência de gênero e lesbofobia em trajetórias educativas”**, tem como objetivo analisar as narrativas de mulheres que se autodeclaram lésbicas, que sofrem a violência de gênero e que enfrentam a lesbofobia, situações que, na maioria das vezes, atravessam suas infâncias, adolescências e permeiam suas trajetórias educativas em contextos familiares e escolares. Metodologicamente, foi trabalhada a análise dessas narrativas à partir da teoria das representações sociais, dos estudos feministas e foucaultianos.

No Capítulo 2, **“A Importância do Conceito de Formação Humana no Combate à Violência Escolar”** apresenta a importância do conceito de formação humana no combate à violência escolar. Seu objetivo se encontra na centralidade de tal conceito para a desconstrução da perspectiva hegemônica de educação que, uma vez centrada na verticalização e extremado conteudismo, desqualifica a pluralidade da existência humana e as possíveis formas de “sucesso” educacional enquanto prática ontologicamente complexa e plural.

O Capítulo 3, **“As mulheres enquanto agentes da História a partir da perspectiva de estudantes de Pernambuco”** discorre, a partir do estudo sobre gênero e representações sociais, sobre a exclusão de mulheres, como sujeitas da História, e demonstra como esta realidade está presente no cotidiano. As autoras debatem sobre a necessidade de fomentação de discussões acerca das questões de gênero e da presença das mulheres enquanto agentes da história, visando à superação das desigualdades de



gênero dentro do contexto escolar e a não invisibilização das mulheres na construção da memória coletiva.

O Capítulo 4, **“Ensino médio: um estudo com licenciandos à luz da teoria das representações sociais”**, as/o autoras/autor analisaram as representações sociais de Ensino Médio das/os licenciandas/os dos cursos de Física e Matemática com o intuito de compreender o que pensam as/os estudantes e como representam esta etapa da Educação Básica. A relevância deste trabalho está na possibilidade de entender melhor as representações das/os estudantes para que sejam traçadas estratégias de intervenção nas práticas docentes no tocante à violência da escola, que pode assumir características institucionais e simbólicas.

No Capítulo 5, **“O IRaMuTeQ na análise de dados de pesquisas com abordagem teórico-metodológica da Teoria das Representações Sociais”** procedeu-se uma análise de como a escola está compreendendo a inclusão nas aulas de Matemática das/os estudantes com deficiência, de maneira geral e das/os estudantes com deficiência visual em particular, identificando como essa compreensão pode afetar o ensino e a aprendizagem de Matemática, especificamente, das razões trigonométricas.

O Capítulo 6, **“Os povos Xucurus e as imagens construídas pela sociedade”**, tem como objetivo abordar sobre a organização social dos povos xucurus, as expressões religiosas, a cultura indígena, como eles se dividem, a violência por trás do processo de colonização e como esse processo contribuiu para formar as imagens que hoje se tem sobre essa população. As/os autoras/es fizeram uma busca pelas/os principais pesquisadoras/es que tratam do tema e relacionaram com as Representações Sociais apresentando os resultados das ideias compartilhadas e que são comuns ao grupo que estas pessoas pertencem.

No Capítulo 7, **“Reflexões a partir das representações sociais de travestis compartilhadas por futuros/as pedagogos/as: em busca dos processos de construção”** foi realizado um recorte de uma pesquisa que visa compreender as representações sociais de travestis compartilhadas por estudantes de Pedagogia de uma universidade federal. Durante a exposição é possível refletir sobre os elementos associados à violência presentes nas representações sociais acerca das travestis, em busca de evidências de como se formam essas representações. Tomando como ponto de partida esses elementos de violência, buscou-se perceber como historicamente se dá o processo de criminalização e marginalização das travestis, que fortalece negativamente a imagem social dessas sujeitas.



No Capítulo 8, **“Representações sociais de relações de gênero: o que pensam professoras/es da educação infantil”** objetivou-se analisar como as relações de gênero são instituídas na escolarização a partir das representações sociais (RS) sobre o que é “ser mulher” e o que é “ser homem”, colhidas através de entrevistas. A Teoria das Representações Sociais foi utilizada por contribuir na identificação do que pensam professoras/es sobre as relações estabelecidas no cotidiano de suas práticas.

Com base na breve descrição dos capítulos, podemos evidenciar que esta obra apresenta contribuições fundamentais acerca das temáticas sobre violência e relações de gênero, utilizando o aporte teórico de Serge Moscovici. A harmonia das diferentes experiências das/os pesquisadoras/es que se coadunam na luta por uma sociedade mais justa e com equidade de gênero, mostra que neste livro a/o leitora/leitor encontrará discussões sobre a práxis que tende a formação integral e integrada das/os sujeitas/os.

Boa leitura para todas/os!

Natércia de Andrade Lopes Neta



“Uma conversa séria”: narrativas (im)pertinentes sobre enfrentamentos à violência de gênero e lesbofobia em trajetórias educativas¹

Patrícia Fortes de Almeida⁽¹⁾

Ariane Rafaela Freitas⁽²⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2849-444X>; Universidade Federal de Pernambuco - UFPE/ Professora de Educação Física e Técnica Pedagógica na Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco/Unidade de Educação para as Relações de Gênero e Sexualidades, Doutoranda em Educação, BRASIL, E-mail: patricia.fortes.profa@gmail.com;

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4196-9016>; Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE/ Técnica Pedagógica na Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, na Unidade de Educação para as Relações de Gênero e Sexualidades/ Tradutora Intérprete e Mestranda em Estudos da Linguagem - UFRPE, BRASIL, E-mail: rafaelalibras@gmail.com;

Todo o conteúdo expresso neste capítulo é de inteira responsabilidade das/os suas/seus autoras/es.

INTRODUÇÃO

Nesta sociedade, essa norma costuma ser definida como branco, magro, homem, jovem, heterossexual, cristão e financeiramente estável. [...] Aqueles que estão fora desse poder, por alguma razão, com frequência identificam algo que nos difere, e presumimos que aquele traço seja a razão primária de toda a opressão. (AUDRE LORDE, 2020, p.44)

Neste capítulo objetivamos analisar as narrativas de mulheres que se autodeclaram lésbicas, sobre a violência de gênero e a lesbofobia que enfrentam e na maioria das vezes, atravessam suas infâncias, adolescências e permeiam suas trajetórias familiares e escolares. Contudo, as reflexões que faremos são um recorte de uma discussão mais ampla, e ainda que nossa intenção não seja generalizar os aspectos que emergiram nas narrativas que serão

1 DOI: <https://doi.org/10.48016/Xlenccultgt7l2cap1>



analisadas, é possível identificarmos suas interfaces com outros contornos tão dramáticos quanto estes.

Assim, é fundamental, de antemão, explicitarmos algumas estatísticas sobre os crimes de lesboicídio publicadas no Dossiê sobre Lesboicídio no Brasil 2014 – 2017, o qual foi organizado pelas pesquisadoras Milena Cristina Carneiro Peres, Suane Felipe Soares e Maria Clara Marques (PERES, SOARES e MARQUES, 2018). Nele podemos verificar uma curva crescente no registro de mortes de lésbicas no Brasil, evidenciando nos anos 2014 e 2017 um aumento de mais de 237% de casos.

Outra informação veiculada pela pesquisa é de que o crescimento de casos de suicídios entre os registros refere-se a um quantitativo de 19 mortes em 2017, ou seja, 32% dos casos de suicídio entre a comunidade LGBTQ+ neste ano. Além disso, a pesquisa também destaca o percentual de lésbicas mortas por idade, sendo os maiores registros localizados na faixa etária entre 20 e 24 anos (30%) e até os 19 anos. Esta última faixa etária, em que boa parte das adolescentes e jovens supostamente estão na escola, corresponde a 23% dos registros.

O dossiê aponta que as formas de lesboicídio mais recorrentes são os crimes de ódio por motivação lesbofóbica declarada; as violências cometidas contra lésbicas “não feminilizadas”, comumente rotuladas de “sapatão”, “bofe”, “boy” e abusos realizados por parentes homens que se julgam no direito, ou mesmo no dever de agir contra suas vidas através do “estupro corretivo” e em nome da heterossexualidade, com a finalidade de “corrigir” o que julgam ser um “desvio” (PERES, SOARES e MARQUES, 2018).

Quantas forem as vítimas, são as causas e formas de violências de gênero, lesbofobia e lesboicídio, com casos subnotificados, número de vítimas por vezes apagado de pesquisas e estatísticas sistematicamente negligenciadas. Aparatos que deveriam servir para o enfrentamento a estas violências, bem como na produção de informações fidedignas para fomentar políticas públicas mais precisas para a proteção e contenção desses crimes, mas terminam, frequentemente, por tornar estes meios difusos.

Todavia, neste texto, selecionamos alguns fragmentos de narrativas construídas durante entrevistas². A partir delas abordaremos as configurações que se desenham no interior dessas tramas, sejam os conflitos, as violações e violências, em função do “desvio” à norma da heteronormatividade. Essa “desobediência” é evidenciada em especial porque delas emergem outras existências lésbicas, outras performatizações de gênero, diversas formas de desejar, amar e viver.

² Entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo no curso de Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, iniciada em 2018 e com previsão de ser concluída em 2022.



Metodologicamente, trabalhamos com a análise das narrativas a partir dos pressupostos da teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2005), dos estudos foucaultianos e feministas, em especial com as autoras Judith Butler (2013, 2015, 2017), Heleieth Saffioti (2016), Audre Lorde (2019), Guacira Louro (2003) e Adrienne Rich (2010). Frequentemente, a família nuclear e tradicional³, a escola e a igreja/religião - principalmente aquelas de tradição judaico-cristã - aparecem constituindo dispositivos que funcionam de modo integrado, como se fossem interdependentes entre si, pois produzem discursos, saberes/poderes que atuam na generificação (feminilização) e na pedagogização do sexo/sexualidade desde as infâncias e através das adolescências (FOUCAULT, 1999a; BUTLER, 2013).

Estes dispositivos também corroboram com as violências à medida que impõem como padrão obrigatório a binariedade de gênero (homem e mulher) e a heterossexualidade como única possibilidade inteligível, viável e vivível, patologizando, estigmatizando e subalternizando aquelas/aqueles sujeitas e sujeitos que transgridem a estas normas. Para Adrienne Rich (2010, p.41) a heterossexualidade compulsória é uma “mentira” que “coloca um sem-número de mulheres aprisionadas psicologicamente, tentando ajustar a mente, o espírito e a sexualidade dentro de um roteiro prescrito, uma vez que elas não podem olhar para além do parâmetro do que é aceitável”.

No mesmo sentido, a pesquisadora Guacira Lopes Louro afirma que “a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas ela própria as produz [...]”. Por meio dos discursos de normalização e/ou da educação dos corpos propõem-se a “natural” constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais (LOURO, 2003, p. 80-81). A autora destaca ainda uma pseudonaturalidade em detrimento da construção de uma identidade heterossexual. Afinal, se essa identidade fosse natural por que seria necessário ensinar, vigiar e reprimir os comportamentos?

Aqui consideramos o prisma da integração entre família e escola, muitas vezes atravessadas por discursos conservadores e/ou fundamentalistas, não pressupõem que suas forças normativas operam impreterivelmente numa mesma direção, como se estivessem sempre em uníssono. Pelo contrário, suas dinâmicas de ação colocam em funcionamento

³ Referimo-nos àquela configurada através de matrimônio entre um homem e uma mulher, legitimada pela convenção heterossexual de família. Contudo, importa destacar, que neste texto operamos com uma noção plural e abrangente de família. Neste sentido, partimos da noção de “famílias” compreendidas enquanto diferentes configurações familiares, evidenciando exatamente a ampla diversidade de formas e experiências familiares existentes, ainda que nem sempre reconhecidas socialmente.



regimes de verdade que também se distinguem entre si, ora concorrendo, ora se aproximando ou se distanciando, se confrontando entre si (FOUCAULT, 1999b).

Portanto, à medida que estas normas precisam ser constantemente repetidas através destas instâncias sociais, na tentativa de conter fugas às normas de gênero e sexualidade, também abrem fissuras, “brechas”, em função dos deslocamentos que empreendem. Como Butler (2017, p.107) explica, é exatamente essa repetição que o não lugar da subversão, “torna-se assim a possibilidade de recorporificar a norma subjetivadora capaz de redirecionar sua normatividade”. Daí que insurgem resistências, reconfiguram-se outros regimes de verdades (FOUCAULT, 2003). Para tanto, nesta análise, tentamos capturar os vários deslocamentos que atravessam as trajetórias educativas dessas mulheres lésbicas, as violências, sujeições, mas principalmente as resistências e subversões.

DESVELANDO A VIOLÊNCIA DE GÊNERO E LESBOFOBIA

Como abordamos anteriormente, não é possível conter, plenamente, o fluxo contingente em que nos constituímos. Não é possível determinar a correlação entre: sexo biológico – gênero – desejo afetivo-sexual. Ou seja, o *script* de gênero heteronormativo às vezes falha, e são exatamente esses “desvios” do padrão que muitas vezes provocam as primeiras situações de lesbofobia – ou seja – o “ódio, repulsa e discriminação contra a existência lésbica” (PERES, SOARES e MARQUES, 2018, p.19).

Essas primeiras situações de violências contra a existência de garotas/mulheres lésbicas (ou assim concebidas e lidas socialmente) são enfrentadas no próprio ambiente familiar e/ou escolar, conforme narram Laura, Luiza e Eduarda⁴, respectivamente:

Mas ai as pessoas sempre me chamavam de sapatão, porque como eu te falei eu gostava de usar roupa muito folgada, meu cabelo era preso, era bem amarrado... Não gostava de me arrumar e tal. E ai a galera sempre praticava esse tipo de bullying comigo. Tinham umas meninas que elas diziam que iam me pegar na hora do recreio, me dar uma “surra” [...] (Laura, 29 anos).

*[...] sempre na hora do recreio, eu sempre brincava, adorava jogar futebol, ficava como goleira e tal, brincava com os meninos, a gente saía... Até o dia que a diretora da escola ligou para os meus pais e mandou chamar os meus pais pra ter **uma conversa séria**, dizendo que tinha alguma coisa errada, que eu só queria brincar com os meninos. (Luiza, 42 anos) (Grifo nosso).*

4 Todos os excertos de falas das interlocutoras referidos, a partir de então, serão transcritos em itálico para colocá-los em destaque.

[...] aí foi quando eu entrei na capoeira, eu tinha 8 ou 9 anos, foi quando começou uma pressão do pessoal lá de casa, que era coisa de homem, não sei o quê, que eu era marginal, aí proibiram eu ir pra capoeira, por conta disso, aí começaram as piadinhas, dizendo que eu era sapatão, isso aí dentro de casa. (Eduarda, 19 anos).

Ora, “*usar roupa muito folgada*”, “*jogar futebol*” e “*capoeira*” quando praticadas por garotas são lidas socialmente como práticas que transgridem ao padrão de feminilidade imposto, mas também de sexualidade. Ou seja, por vezes os processos de feminilização nessas narrativas ocorrem e destoam dos padrões dominantes de gênero, gerando, como já dito, associações e dúvidas imediatas quanto à sexualidade das sujeitas, fazendo com que sejam questionadas, insultadas, ou ainda violentadas. Ora, mas não há – necessariamente – o que determine que alguém que nasceu com útero e ovários, se autodeclare do gênero feminino, ou melhor, se expresse por um padrão específico de feminilidade (BUTLER, 2013).

Segundo Platero (2009, p.3), existe uma “tradicional associação entre lesbianismo e falta de feminilidade que implica uma maldade tal que requer castigo sem provas de algum delito” (tradução livre). É exatamente esse tipo de julgamento e castigo sem provas que constitui a lesbofobia sofrida por parte de garotas/mulheres que ousam transgredir as fronteiras tão demarcadas de uma feminilidade considerada padrão, e que, independentemente de no futuro se autodeclararem ou não lésbicas, já são condenadas previamente a cumpri-la. Portanto, como se faz notar, a lesbofobia não está exclusivamente atrelada às lésbicas, mas a qualquer garota/mulher que ouse transgredir tais fronteiras de gênero estabelecidas, ainda que diversas para cada sociedade.

Embora Laura e Eduarda tenham sido insultadas na infância, apelidadas de modo pejorativo, ou mesmo, rotuladas “sapatão”, por apresentar uma performatividade de gênero fora dos padrões compulsórios de feminilidade, em decorrência dos interesses delas por atividades físicas, geralmente associadas ao gênero masculino, tais comportamentos não estão – necessariamente – correspondentes ao seu interesse amoroso por garotas. Noutras palavras, Laura e Eduarda sofreram lesbofobia desde muito cedo, mesmo que nesse momento nem sequer identificassem algum interesse amoroso por outras garotas. Desde cedo conheceram a carga negativa atribuída às mulheres lésbicas. Como conta Eduarda: “*Mas assim, nesse período eu não tentei nada, eu nunca me questioneei quanto a isso [ter interesse amoroso por menina], pra mim sempre foi muito tranquilo, aí foi quando eu entrei na capoeira [...]*”.

Essas situações despontam e afetam, de um modo ainda mais intenso, garotas que praticam atividades consideradas “masculinas” como lutas, futebol, por exemplo.



Principalmente, quando demonstram destreza nisso, provocando certa disputa e descontentamento nos meninos. Ainda que o machismo, de alguma maneira, oprima os garotos, em especial os que não performam os padrões de masculinidade e virilidade esperado, muitos aprendem desde cedo a reproduzir o machismo, a misoginia e lesbofobia que perpassam as vivências de meninas que praticam tais atividades. Nesta direção, consideramos as representações sociais como uma modalidade de conhecimento que é parte da vida cotidiana, que é mediado pelo senso comum e é construído socialmente, funcionando para uma interpretação e ação sobre a realidade (MOSCOLVICI, 2005). Dessa forma, é um “conhecimento prático que se opõe ao pensamento científico, porém se parece com ele, assim como os mitos, no que diz respeito à elaboração destes conhecimentos a partir de um conteúdo simbólico e prático”. (ALEXANDRE, 2004, p.127)

Conquanto, para além da lesbofobia praticada, o que aparece impregnado nestas representações sociais e outras tramas narradas é a violência de gênero. Para Saffioti (2016), a violência de gênero não é um fenômeno restrito às relações interpessoais, mas abrange dimensões e nuances sociais bem mais amplas. Portanto, não é exclusivamente relacionado às mulheres, mas também às crianças, adolescentes, pessoas idosas de diferentes classes sociais, raça, etnias, religiões, etc.

Importa destacar que a violência de gênero implica em relações de poder que, por sua vez hierarquiza, oprime e inferioriza as mulheres lésbicas, podendo se expressar em intimidações, isolamento, violências físicas, patrimoniais, sexuais e/ou emocionais. Além disso, pode sustentar outras formas de opressão/agressão como a lesbofobia, o machismo, o racismo, a misoginia, o classicismo, o capacitismo, etc.

Dizendo de outro modo, nas narrativas analisadas, o exercício disciplinar regulatório da família e escola parece reproduzir violência de gênero através de uma dominação masculina que é muitas vezes realizada por familiar, como o próprio pai, padrasto ou ainda conhecido próximo, a exemplo do vizinho. Geralmente também é mimetizada por crianças e adolescentes em situações de desavenças ou mesmo em situações consideradas “recreativas”, não menos violentas, vividas na escola e para além dela.

Essas práticas podem ser consideradas um tipo de abuso de poder que às vezes repercutem, como explicita Lillie, em preconceitos comumente enfrentados por meninas que são inferiorizadas porque ousam transgredir espaços considerados majoritariamente masculinos, mesmo quando elas demonstram um desempenho superior ao dos garotos da sua idade. Aspectos que nos remete a outro tipo peculiar de violência de gênero: a misoginia.



Na narrativa de Lilie tal hostilidade é projetada em seu contexto, como conta: *“Os meninos em si sempre tiveram aquele preconceito, não aceita quando uma menina joga mais do que eles, porque não pode, porque menina não joga bola.”* A misoginia, enquanto expressão de ódio, desprezo e/ou aversão contra meninas/mulheres tem permeado nossa sociedade. Geralmente, esse tipo de preconceito é nutrido desde a tenra infância, com o significado dado às cores do quarto, das roupinhas, os presentes, as representações de heróis e princesas, dentre tantos outros exemplos que nos fazem introjetar “nosso lugar” nesse binarismo tão bem delineado. Parece-nos que tudo está explícita e estrategicamente bem dividido entre coisas de meninas e coisas de meninos, desconsiderando uma ampla diversidade de existências humanas. Para acentuar tais diferenças são mensurados valores distintos que reconhecem o masculino como predominante e valioso e a mulher a subalternidade, através de práticas de desprezo, diminuição e não aceitação às meninas, as suas opiniões, as suas formas de agir e mesmo a desvalorização de suas conquistas.

Em que medida essas experiências vividas subjetivam as garotas em suas trajetórias educativas? Lilie conta: *“[...] agora assim, sinceramente eu não me importava. Acho que todo mundo que soube de mim [que era lésbica], soube primeiro, desde o início, menos eu, eu vim acompanhar depois”*, mesmo dizendo não se importar com os comentários e insultos, com o rótulo “lésbica” que lhe foi atribuído, Lilie reconhece que aqueles o fizeram por perceber, antes que ela mesma, sobre a sua orientação sexual.

Ora, mas não há marcas, trejeitos, traços, expressões de gênero que possam nos servir de pistas para identificar quando uma criança/garota/mulher se torna “sapatão”, “lésbica”. A identidade seja de gênero ou sexual, ainda que se pareça estável, está sempre em transformação, de modo que não existe uma essência fundante, que a determine e fixe. Se considerássemos sexo biológico, gênero e desejo sexual como correlatos, lineares, naturais, obrigatórios, recairíamos em estereótipos e em mais preconceitos e discriminações. Portanto, não é sustentável a presunção de que a performatividade de gênero não normativa, não feminilizada, está necessariamente atrelada à lesbianidade (BUTLER, 2013). Mas também, é notório que ao ser interpelada dessa forma, Lilie, de alguma maneira, se volta para isso, seja para repelir e afastar tais julgamentos, ou ainda, posteriormente, noutra fase da vida, para ressignificá-los, inclusive assumindo-os positiva e identitariamente.



“MEDO”, “FUGA” E OUTROS ENFRENTAMENTOS

Apesar de estarmos sempre em transformação e sempre suscetíveis a modificarmos nosso modo de nos expressar seja enquanto gênero (ou não), seja através da sexualidade, por quem desejamos (ou não), é quase sempre um desafio se autoperceber, se posicionar e sobreviver socialmente contra as normas de gênero e/ou sexualidade. Especialmente quando nos referimos ao amor entre mulheres, e mais ainda, quando ocorre, de alguma delas, ou ambas, performar uma identidade de gênero “não feminilizada”.

Culturalmente fomos ensinadas/ensinados, enquadradas/enquadrados e destinadas/destinados à heterossexualidade compulsória. Desde crianças, nos destinaram a um padrão obrigatório de feminilidade, a assumir papéis de gênero que nos posicionavam em submissão aos homens, confinadas ao espaço doméstico, destinadas à maternidade e ao cuidado do lar, filhos e marido (RICH, 2010; PISCITELLI, 2009).

À medida que isso foi imposto como única possibilidade inteligível, aceitável e como normal da vida, tudo o que pudesse sugerir algum desvio ou ruptura a essas normas foi (e ainda é) conseqüentemente considerado desprezível e assustador. É nessa direção que lemos as narrativas de Cláudia e Lilie, ao contar o processo em que se percebem transgredindo a estas normas hegemônicas, à medida que “assumem” seu interesse amoroso por outras mulheres:

***Medo** de ser discriminada, eu não queria que as pessoas me tratassem diferente, eu queria que as pessoas me vissem como eu era, como eu sou [...] (Cláudia, 53 anos) (Grifo nosso).*

*[...] eu tava passando por **problemas pessoais**, porque isso pra mim um tempo era um **problema muito grande** me entender, eu fiquei **confusa**, eu fiquei numa **agonia**, eu não me alimentava direito, queria ficar no quarto, era o início sim de uma **depressão**, um processo que minha mãe não acompanhou, por exemplo, por estar ausente. (Lilie, 19 anos) (Grifo nosso).*

Medo. Problema. Confusão. Agonia. Isolamento. Depressão. Esse é o vocabulário com o qual elas contam sobre o processo em que percebem e reconhecem o seu interesse amoroso por mulheres. Com estas palavras elas nos remetem aos sofrimentos enfrentados nos processos de (auto) conhecimento e aos desafios da (auto) aceitação.

Estes contornos, tecidos nestas narrativas, nos convidam a pensar, a partir das reflexões de Adrienne Rich (2010, p.36), sobre as proporções que esses dilemas pessoais podem adquirir. Ao afirmar que a existência lésbica “*inclui, certamente, isolamento, ódio pessoal,*



colapso, alcoolismo, suicídio e violência entre as mulheres”, a autora desconstrói qualquer tipo de romantismo que possa permear o debate e nos coloca no centro das tensões, diante dos riscos do que significa “amar e agir contra a corrente”.

Parte destes riscos e dilemas parece reverberar na narrativa de Lilie, à proporção que tenta compreender os próprios sentimentos, em função dos conflitos íntimos e externos que esse processo lhe ocasionou. Aspectos que nos fazem confrontar que “assumir-se enquanto lésbica” pode repercutir exatamente “na possibilidade de ficar vulnerável às violências de todos os tipos” como afirmam Aline Piason e Marlene Stray (2012, p.109).

O medo, a agonia, a confusão, acusavam, portanto, a ameaça de uma violência que apesar de eminente já produzia seus efeitos. Uma violência que escrutinava de modo opressor, mas, ao mesmo tempo, era por vezes intangível. A densidade dessa experiência se assemelha àquelas descritas por Audre Lorde (2019, p.53), quando discorre sobre o próprio medo ao enfrentar o silêncio que permeou a revelação de si, de falar e de agir sobre e diante disso. De lidar com os perigos que esta forma de amar implica e que a posição lésbica pode demandar. Como explica:

E é claro que tenho medo, porque a transformação do silêncio em linguagem e ação é um ato de revelação individual, algo que parece estar sempre carregado de perigo. [...] Em nome do silêncio, cada uma de nós evoca a expressão de seu próprio medo – o medo do desprezo, da censura, ou de algum julgamento, do reconhecimento, do desafio, da aniquilação.

Assim como explicita Audre Lorde, também se torna evidente o medo do desprezo e da discriminação nas palavras de Cláudia. Contudo, na narrativa de Lilie, esse medo ecoa, progressivamente, desde o mais íntimo de si, lhe causando sofrimentos com consequências emocionais, relacionais e físicas. Esses sofrimentos se expressam no descuido de si mesma (“*eu não me alimentava direito*”), ou através da reclusão e isolamento vividos (“*queria ficar no quarto*”). Entretanto, apesar de se isolar em sua própria casa, lugar onde se espera (e deveria) - supostamente - existir proteção e acolhimento, mostra-se, contrariamente, desprovido disso. Como afirma: “*minha mãe não acompanhou, por exemplo, por estar ausente*”. Lilie foi criada praticamente sozinha pela mãe (que passava o dia todo trabalhando fora de casa). O padrasto e pai biológico, pouco aparecem em sua narrativa. Esses últimos, só aparecem quando ela conta de sua configuração familiar e dos processos turbulentos de separação entre o pai e a mãe.



Assim, a instituição familiar ainda que se pressuponha ser um lugar de presença, afeto, proteção, nem sempre se constitui deste modo. Este pressuposto, à medida que é frustrado, constitui outras nuances de sua vulnerabilidade, dos desafios, mas também das estratégias que constrói para enfrentar estas situações:

[...] então pra mim fugir era mais prático. Era melhor. Então assim, por esses meus problemas pessoais, e por outros atritos dentro de casa, foi juntando tudo e eu fiquei naquela agonia de querer sair, não disse a ela [mãe] o porquê... Disse: - Olha já que a gente não tá se dando bem, to trabalhando, vou [...]. Fui morar com... Amigos. Porque eu apresentei a minha situação pra uma amiga minha que conhecia muita gente. Até então o intuito não era sair de casa. Eu tinha explicado a ela o que tinha acontecido. E como eu me sentia, e ela disse: - Vamos sair! Vamos conhecer gente! Precisa espairer, não pode se torturar... Você não tem um problema! Foi muita coisa... Que eu precisava me abrir... Não totalmente, mas o necessário. Eu contei e foi justamente isso, e eu comecei a sair mais, isso foi antes de sair de casa, então conheci um pessoal, que morava numa república aqui no Bairro Esperança⁵ pessoal costuma dividir casa, alugar quarto [...] (Lilie, 19 anos)

Certamente, o ambiente familiar e as relações com a mãe, pai, irmão e padrasto se fizeram precárias à medida que não lhes dispunham as condições necessárias de reconhecibilidade. Uma vez julgada a partir das normas de gênero e sexualidade, em que se entrelaçam às relações familiares um tipo conservador e fundamentalista de discurso religioso, a partir do qual desde criança havia sido ensinada, tornou-se insustentável, ou ainda, insuportável conviver em família. Embora esse tipo sutil, mas não menos incisivo de violência, nem sempre seja nomeado como tal, suas consequências se fazem sentir e foram decisivas para sua exclusão, ou como narra, para sua fuga de casa: *"pra mim fugir era mais prático"*.

Até que ponto a coerção heteronormativa, que violenta insidiosamente uma jovem por não se conformar a este padrão, torna-se uma ameaça à sua própria vida a ponto de ela querer fugir? Não só isso, de considerar a fuga dos laços familiares a sua alternativa mais prática? Essa fuga seria "mais prático" em relação a quê?

Essas questões, ainda que não explicitamente colocadas na narrativa, parecem transbordá-la. Ainda que não ditas explicitamente, parecem acusar uma resistência, mas, sobretudo, um conflito moral, ético diante da inadequação às normas, reiteradas na família e sacralizadas no discurso religioso que havia internalizado desde a infância. Elas nos reportam,

⁵ Por motivos éticos, adotamos um nome fictício para o bairro.

sobretudo, às relações familiares deficitárias, mas também, apontam para as influências de suas amigas em sua vida, para a responsabilidade de Lilie para consigo mesma (frente a sua família e amigas) na sua decisão de “fugir”.

Contudo, ao mesmo tempo, a fuga às amigas e amigos pareceu-lhe abrir outras possibilidades de existência, de fugir das ameaças de apagamento, à medida que com estas amigas/amigos era reconhecida como desejava “ser”. Através das experiências vivenciadas por meio destes vínculos de amizade era aceita, encontrava interlocução, apoio, dialogava e buscava aprender, reposicionar e enfrentar os desafios da vida (“*Precisa espalhar, não pode se torturar... Você não tem um problema...*”).

Um dos efeitos das relações de amizade na narrativa de Lilie parece funcionar exatamente no escape das opressões, possibilitando ainda que, momentaneamente, certa liberdade. Com isso, ela parece reorientar suas impressões sobre si mesma, enxergando outros pontos de vista, outras alternativas de lidar com os próprios sentimentos e com as opressões do dia a dia.

Por outro lado, também precisou lidar com as consequências possíveis desta “fuga”, pois ao passo que se tornou uma forma de resistir às opressões e violências vividas, também incidu em outras situações tão vulneráveis quanto estas. Principalmente, quando deixou de possuir os recursos necessários à sua sobrevivência, quando tentou, de alguma maneira, transferir para amigas/amigos a responsabilidade sobre si mesma,

[...] confiei, me mudei, etc. Só que coisas do lado de lá deram errado, e acabou que eu fiquei desempregada, e comecei a ficar dependente do pessoal com o qual eu morava. Que eram uns amigos, e que não demonstravam... - Não Lili! Você é da família, não se aperreia não! - Onde come 1 come 10. Todo aquele papo... Aí foi nesse período onde eu precisei interromper o estudo. - Por quê? - Porquê não tinha como ir pra Floresta. Não tinha dinheiro nenhum e o meu gosto pelo estudo sumiu. Não tinha mais paciência nenhuma porque eu tava num momento muito confuso. Eu tinha tomado uma decisão muito grande. Você sai da “asinha” da sua mãe, tudo muda. (Lilie, 19 anos)

De alguma forma as amigas, mesmo que reconfigurassem e reatualizassem os laços familiares, seja pelo apoio e acolhimento oferecidos, não estavam também isentos de desafios. Havia diferenças e limites naquela relação de amizade, que eram notórias e sua saída de casa também modificou sua posição na vida, no mundo: “*Você sai da ‘asinha’ da sua mãe, tudo muda*”. Mesmo que a “fuga” de casa tenha permitido à Lilie reavaliar (e revalorizar)



às relações com sua família, isso não alterava os efeitos desta “fuga” na precarização das condições pelas quais a entrevistada era enquadrada em função de sua orientação sexual.

Nessa esteira, a interrupção dos estudos, dos vínculos escolares, parece convergir ao agravamento destas condições precárias. Escola, estudos, ainda que tenham sido a última camada dessa rede de relações a ser interrompida, são tomadas como resultantes de outras condições limítrofes vividas por Lilie, como a falta de dinheiro e de condições emocionais.

Mas em que medida a escola poderia oferecer elementos para confrontarmos a heterossexualidade compulsória, para enfrentar os desafios que se impõem comumente através de relações familiares e também escolares? Em que medida, nessa narrativa, a escola aparece descolada destas dimensões da própria vida? O distanciamento entre a escola e a vida de uma jovem que “assume” gostar de outra jovem pode ser um fator que contribui para o seu afastamento, para expulsá-la deste espaço?

Todas essas questões evocadas desse enredo nos provocam a pensar até que ponto a escola não poderia (e deveria), em função dos elementos e estratégias educativas, potencializar práticas subversivas/para além da heteronormatividade. Contribuir para o reconhecimento de outras subjetividades, de outras expressões de gênero, de afeto, desejo e amor, especialmente, diante das violências lesbofóbicas que atingem garotas que “assumem” amar outra garota.

Potencializar práticas capazes de estimular o respeito e autocuidado, com modos de subjetivação que favoreçam a autoaceitação e reconhecimento. De maneira a alimentar outras formas criativas e subversivas de lidar com processos de orientação sexual não normativos, com os “problemas pessoais”, “confusões”, “agonia”, decorrentes disso, e pelos quais tantas/tantos estudantes são tangenciados e – por vezes – “expulsas/expulsos” da escola.

Para Butler (2015, p.46), apesar de todas as vidas serem precárias, por carecerem da manutenção, depender de condições sociais e políticas para serem vividas e não apenas de um impulso ou vontade interna, “a condição precária designa a condição politicamente induzida na qual certas populações sofrem com redes sociais e econômicas de apoio deficientes e ficam expostas de forma diferenciada às violações, à violência e à morte.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo foram levantadas narrativas de vivências homoafetivas através das trajetórias educativas de mulheres que se autodeclaram lésbicas. Uma conversa séria, por se tratar de vivências e resistências, mas também de violência de gênero, lesbofobia



e estratégias de (sobre) vivências em trajetórias dentro e para além dos muros escolares. Buscamos desvelar violências de gênero contra essas sujeitas.

Evidenciamos no Dossiê sobre o Lesbocídio no Brasil (PERES, SOARES e MARQUES, 2018) que a lesbofobia e lesbocídio tiveram seus registros ampliados nos últimos anos, contudo ainda é perceptível a subnotificação dos casos, bem como as precárias promoções de ações públicas de enfrentamento a essas violências. Dentre as violações sofridas por esse segmento destacamos o “estupro corretivo”, pois tem um viés “moral-religioso” em que homens que se julgam no direito/dever de “corrigir” o que julgam ser um “desvio”.

Ao analisarmos as narrativas em tela podemos perceber que a imposição da heterossexualidade compulsória constitui violências que, muitas vezes, causam sofrimentos e adoecimentos para essas mulheres entrevistadas. Decerto, podemos presumir que tais violências podem afetar demais pessoas não heterossexuais, quando ademais não lhes tiram fatalmente a própria vida. Por isso, a importância de questionarmos tanto a “naturalidade” quanto a hierarquização de um comportamento ou vivência afetivo-sexual em detrimento das outras. Se existe um modelo de comportamento socialmente desejável e este é naturalizado, impõem-se uma regra ensinada culturalmente e a denominam “correta” ou “normal”. Contudo, se a heterossexualidade precisa ser repetidamente ensinada, vigiada e reiterada obrigatoriamente, onde está sua naturalidade? Não seria uma naturalização e, conseqüentemente, hierarquização de um modelo compulsório “idealizado” ensinado? Sendo empreendido, inclusive, através da punição por instrumentos regulatórios da sociedade contra aquelas/aqueles que ousam desobedecê-lo.

Até onde os papéis de gênero, a performance e/ou as relações afetivo-sexuais entre duas pessoas é natural ou são cotidianamente naturalizadas socialmente? Certamente tais processos são naturalizados como forma de ocultar seu caráter dinâmico, indeterminado, sua contínua e contingente construção social. As múltiplas existências, expressões de gênero, formas de desejar, amar, ser e viver o amor entre iguais evidenciam, portanto, uma “desobediência” à norma da heterossexualidade compulsória. As razões para idealização desse modelo hegemônico são muitas e possivelmente dialogam com nosso modelo de sociedade e o capitalismo, assim tal debate demandaria outro estudo. Quem sabe uma provocação para outras pesquisas e futuras publicações.

Por ora, diante do que desenvolvemos nesta pesquisa, é necessária a reflexão do papel escolar, afinal a escola é um dos mecanismos de regulação que pode contribuir contra ou a favor dessas violências. Lembrando ser imprescindível que os conteúdos escolares sejam



correlatos com as vivências de suas/seus estudantes. Considerando que as experiências afetivas sexuais humanas são múltiplas, levar para a sala de aula um único modelo possível é ocultar, silenciar e excluir quem não se adequa a este. Esse espaço de aprendizado muitas vezes acaba por reforçar as violências vividas fora dos seus muros, o que causa o sentimento de não lugar e não pertencimento. Contudo, entre e para além dos muros da escola, a resistência continua a operar, porque “nadar contra a maré” de preconceitos, subverter a ordem heterossexual que vigora socialmente e “assumir” amar outra mulher numa sociedade misógina e lesbofóbica é um ato revolucionário.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, M. Representação Social: uma genealogia do conceito. **Comum** – Rio de Janeiro - v.10 - nº 23 - p. 122 a 138 - julho / dezembro 2004. Disponível em: <http://www.sinpro-rio.org.br>. Acesso em: 1 ago. 2021.

BUTLER, J. **A vida psíquica do poder**: teorias da sujeição. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2017.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

BUTLER, J. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passiva de luto? 1ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999a.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1999b.

FOUCAULT, M. Poder e saber. In: **Ditos e Escritos IV**: Estratégia, Poder-Saber. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2003.

LORDE, A. **Irmã outsider**: Ensaio e conferências. Autêntica. 2019.

LORDE, A. **Sou sua irmã**. Ubu Editora. 2020.



LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

MOSCOLVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

PERES, M.; SOARES, S.; MARQUES, M. C. **Dossiê sobre lesbocídio no Brasil**: 2014 até 2017. Rio de Janeiro: Livros Ilimitados, 2018. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/fontes-e-pesquisas/wpcontent/uploads/sites/3/2018/04/Dossi%C3%AA-sobre-lesboc%C3%ADdio-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

PIASON, A. da S.; STREY, M. N. Mulheres que amam mulheres: perspectivas acerca do processo de auto-reconhecimento e visibilidade social. **Temáticas**, Campinas, v. 20, n. 40, p. 105-136, ago./dez. 2012.

PISCITELLI, A. Gênero: a história de um conceito. In: BUARQUE DE ALMEIDA, H.; SZWAKO, J. (orgs.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. p. 116-148.

PLATERO, R. (Lucas). **La masculinidad de las biomujeres**: marimachos, chicanos, camioneras y otras disidentes. Ponencia impartida el 6 de diciembre de 2009. JORNADAS ESTATALES FEMINISTAS DE GRANADA, Granada, Espanha, 2009.

RICH, A. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas** - Estudos gays: gêneros e sexualidades, v. 4, n. 05, 2010. 28p.

SAFFIOTI, H. I.B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 16, p. 115-136, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644541>. Acesso em: 2 ago. 2021.



A Importância do Conceito de Formação Humana no Combate à Violência Escolar⁶

Vanessa da Silva Palagar Ribeiro⁽¹⁾

Elson dos Santos Gomes Junior⁽²⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8998-6520>; Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF/Professora da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro; Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro; BRAZIL; E-mail: vanessapalagar@yahoo.com.br;

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7222-8288>; Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica; Instituto Federal Fluminense – IFF; Santo Antônio de Pádua, Rio de Janeiro; BRAZIL; E-mail: elsonuenf@yahoo.com.br;



Todo o conteúdo expresso neste capítulo é de inteira responsabilidade das/os suas/seus autoras/es.

INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta a importância do conceito de formação humana no combate à violência escolar cujo objetivo se encontra na centralidade de tal conceito para a desconstrução da perspectiva hegemônica de educação que, uma vez centrado na verticalização e extremado conteudismo, desqualifica a pluralidade da existência humana e as possíveis formas de “sucesso” educacional enquanto prática ontologicamente complexa e plural. Para isso, o material utilizado para análise consiste de um conjunto de obras consideradas fundamentais para a discussão de tal conceito e que será, no dizer de Florestan Fernandes (1972), a “instância empírica” da discussão proposta.

Os resultados evidenciam que a perspectiva educativa baseada no conceito de formação humana possibilita que os educandos possam desenvolver outras “dimensões”, considerar como conquistas e conhecimentos experiências que suplantam a erudição e/ou a aquisição de conteúdos e, por último, que o sucesso escolar não se limite à verticalização,

⁶ DOI: <https://doi.org/10.48016/Xlenccultgt7l2cap2>

mas sim, à capacidade de conhecer e se desenvolver em conjunto com as variadas dimensões constitutivas do ser (SCHELER, 2008).

Conclui-se que o uso de tal aporte pedagógico constitui importante ferramenta de combate à violência escolar, visto que possibilita a valorização do educando, de sua complexidade ontológica e de suas dimensões como parte indispensável e imensurável do processo de desenvolvimento humano.

Neste sentido, a temática da violência escolar se justifica como questão de urgência para a sensibilização do “espaço escolar” quanto às variadas formas de manifestação e de “angústias” (ADORNO, 1995). Esta perspectiva corrobora que até mesmo nos silêncios é possível identificar, para uma cultura pedagógica atenta, evidências de violências onde estas podem ser combatidas e desconstruídas.

Assim a escola, antes de constituir-se em uma unidade de serviços administrativa e juridicamente gerida/gerenciada, é um espaço cultural e de vida – entendida em seu sentido mais amplo. Além disso, os profissionais que a integram, além de agentes portadores de habilitações juridicamente necessárias para o exercício de um ofício – o que não passa de “razão instrumental” (ADORNO; HORKHEIMER, 1991) – são mediadores de uma atividade eminentemente humana (SAVIANI, 2008). Dito isto, entendemos que somente considerando o ambiente escolar como algo além de formalismos, poderemos ampliar o olhar educacional e pedagógico para a atuação em prol da diminuição da violência escolar.

Com o propósito de discutir a importância do conceito de formação humana e sua contribuição para o combate à violência escolar, este trabalho apresenta o seguinte percurso explicativo: (I) salientar a perspectiva pedagógica da formação humana e sua contribuição para o entendimento das “dimensões” constitutivas do ser, (II) evidenciar a importância de considerarmos o conceito freireano de “círculo cultural” como uma estratégia para amenizar uma cultura pedagógica da violência, e por último, (III) problematizar a ideia de “sucesso escolar” como forma de necessidades/percursos produzidos pela dominação burguesa e que, de maneira irresponsável e covarde, engendra a ideia do mérito como justificativa de suas inconsistências.

REFERENCIAL TEÓRICO

O conceito de formação humana é historicamente vasto e nesta perspectiva comporta muitos significados, por isso Dalbosco *et. al.*, (2019) afirma que este conceito deve ser constantemente atualizado. Assim, considerando que cada sociedade concebe



a humanidade de forma que esta possua o espelhamento de sua constituição – universo cultural, político e demais instâncias constitutivas –, devemos buscar sua compreensão de forma crítica e dialógica.

A concepção de “formação humana” é apresentada em seus primórdios ocidentais na obra de Jaeger (2013), onde discorre sobre a “Paidéia” grega e seu ideal de formação. O autor apresenta a proposta de formação desde a “nobreza guerreira” (séc. VIII a. C.) até o período helenístico. Neste trabalho, de grande fôlego e abrangência, podemos perceber que a relação do conceito de formação, desde o início, caminhou estreitamente com o desenvolvimento social, político e cultural dos gregos.

Com Pimenta (2014) podemos analisar o conceito de “humanitas” na sociedade romana como um ideal de formação mais cosmopolita e dedicado ao estudo das humanidades. Nestes termos, em uma sociedade pautada sobre a necessidade de expansão, administração, burocracia e política, a autora afirma que a “formação romana” se preocupou mais com uma perspectiva “universal”.

O processo de transição para a Idade Média contou com um marco de grande importância onde no século IV, sob Teodósio I, o cristianismo se tornou a religião oficial do Império Romano (GAUTHIER, 2017). A busca por uma justificativa racionalista de seus preceitos levou a teologia cristã a beber na fonte dos filósofos clássicos gregos, e com isso, autores apontam para a existência de uma “Paidéia cristã” (CAMBI, 1999).

No fim da Idade Média o conceito de formação estava associado à teologia e à metafísica onde se configurou as bases do que, no século XVIII, foi chamado “Bildung”. No fim do medievo este conceito significou “o encaminhamento da alma ao criador” (GOERGEN, 2019). Assim podemos perceber que as mudanças dos termos não se referem apenas à semântica, mas sim, à preocupação com a “formação”, que continuou caminhando em conformidade com as mudanças sociais.

No século XVIII o iluminismo trouxe uma proposta de formação que prezou pela racionalidade e pelo desejo de libertar o homem de antigas instituições (como a Igreja, por exemplo). Neste contexto temos Rousseau (1999) cuja ideia em seu “Emílio” era “formar” um homem livre, que não se deixasse abater pelos constrangimentos.

Rousseau foi grande influenciador de Kant (2019) que, ao tratar “sobre a pedagogia”, prezou pela instrução ao invés da disciplina, valorizou a razão e salientou fundamentos da relação entre trabalho e educação. O conceito de formação iluminista passou a requerer um sujeito que transformasse o mundo e fosse ativo diante da realidade social e existencial.



A Bildung passou por mais uma alteração por conta do romantismo alemão e desta vez o conceito se expandiu para pleitear outras instâncias da existência humana além da razão (MENZE, 1981). Assim, o romantismo compreendeu que o homem não pode ser pleno apenas por desenvolver-se racionalmente, considerando que ele também é emoção, sensibilidade, estética, arte e literatura.

Neste contexto que a literatura alemã contribuiu em grande medida com o chamado “romance de formação” ou “Bildungsroman” (MAAS, 2000). O marco nesta forma de literatura comprometida com a formação humana foi a obra de Goethe denominada “Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister” (MÜHL; MARANGON, 2015).

No século XX os pensadores da chamada Escola de Frankfurt contribuíram com a crítica realizada contra a “indústria cultural” (MATOS, 1993), com isso, em um contexto de produção em massa, novas tecnologias e a intensificação da relação espaço-tempo, o capitalismo aprofundou a sua acomodação através da produção de cultura de massa. Essa cultura colocou em risco a formação humana, uma vez que a indústria cultural passou a ditar a formação estética, literária, educacional e informacional (ADORNO, 1995).

Dessa forma o conceito de formação como portador de conteúdo histórico, além de situado no tempo, deve ser situado no espaço, onde, na moderna sociedade burguesa, as propostas formativas não devem ser simplesmente transplantadas. Para uma análise crítica da questão, estas propostas necessitam ser conectadas com as especificidades culturais de “destino”, por isso, no Brasil, considerando algumas especificidades – como o tipo de capitalismo e de “gramática” cultural e política (NUNES, 2004) –, a formação humana ganhou contornos específicos (BOMFIM, 1996).

Na transição do século XIX para o XX, muitos pensadores vislumbraram projetos que colocaram a educação em patamar de prioridade a ser desenvolvida, até mesmo no sentido de “Bildung” (BOTELHO, 1997). No entanto, a ideia de uma “formação” não foi desenvolvida nestes projetos por dois fatores básicos. O primeiro deles diz respeito à ausência consistente do próprio conceito nas propostas e projetos educativos. O segundo, por sua vez, refere-se ao desejo de manutenção do *status quo* e o aprofundamento da desigualdade como estratégia de sobrevivência de frações de classes conservadoras e reacionárias (FERNANDES, 1975, 2005).

A tarefa de desafiar as bases “conservantistas” e “parasitárias” com uma educação preocupada com a formação humana se iniciou com Bomfim (1996, 2005) no início do século XX que, segundo Cândido (1990), foi o primeiro representante do “pensamento



radical”. Depois, em meados do mesmo século, Florestan Fernandes, com mais “radicalismo”, se opôs ao conservadorismo e seus efeitos sobre a concepção de formação. Para este último, o conservadorismo ainda continua a nutrir sua estrutura “contrarrevolucionária”, antidemocrática e elitista, em prol da manutenção do Estado autocrático (FERNANDES, 2015, 1979).

Além destes podemos citar Paulo Freire (2018, 2019a, 2019b) e sua batalha contra a violência educacional, principalmente, na forma de imposições conteudistas. Assim, na forma de “depósitos”, uma educação meramente formalista se instaurou como cultura educacional reprodutora dos valores autoritários e das “angústias” silenciadas (ADORNO, 1995). Educar para a “autonomia” e para a “liberdade” virou sinônimo de instabilidade e/ou de subversão, por isso, as práticas educativas tendem à acomodação e à reprodução, justamente, como forma de não combater a cultura autoritária.

A excessiva tônica educacional pautada na “razão instrumental” (ADORNO; HORKHEIMER, 1991) tem contribuído para uma série de desvios em relação ao sentido de educar, logo, estes também se desdobram na forma de novas ações de violência. Assim, quando a escola, por exemplo, preza pela produção textual exclusivamente para provas, ou quando orienta seus conteúdos para a participação em concurso e/ou vestibulares, simplesmente, está valorizando o mecanicismo sem, com isso, desenvolver outras instâncias constitutivas da humanidade.

Estas considerações são importantes, pois, para qualquer comunidade escolar que deseje construir uma cultura pedagógica verdadeiramente humanista, faz-se necessário atentar para o “sentido” da educação, as motivações das ações, aos interesses envolvidos, os lugares de produção de discurso, entre outros fatores inerentes ao fazer pedagógico de forma crítica (ADORNO, 1995; SAVIANI, 2008; FREIRE, 2018, 2019a, 2019b; FERNANDES, 1966, 1989; SCHELER, 2008; MÉSZÁROS, 2008).

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A metodologia deste trabalho pauta-se em uma pesquisa de cunho bibliográfico onde salientaremos as demarcações conceituais – muitas das quais já citadas durante a apresentação do referencial teórico – com o intuito de esclarecer as bases e os fundamentos desta perspectiva pedagógica pautada sobre os pilares do conceito de formação humana.

Além disso, acreditamos que a importância deste procedimento se encontra no fato de que a educação como forma de “inclusão histórica” (FREIRE, 2019a) não deve ser



percebida como qualquer tipo de receituário. Antes ela atende a uma necessidade cultural, local, ontológica que, em diálogo com o mundo, proporciona ao sujeito a condição de “estar nele” e “para ele”; ou seja, permite que, através de perspectivas conceituais, cada comunidade escolar construa, de forma crítica, sua forma de transformar o mundo e fazer com que ele, assim, tenha “sentido”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A HUMANIDADE EM DIMENSÕES

Um dos principais impasses em relação à desconstrução de formas de violência escolar se encontra, justamente, no estabelecimento de uma cultura “instrumental” (ADORNO; HORKHEIMER, 1991). Isso proporciona uma tendência de estabelecer, como parâmetro educativo, o desenvolvimento de atividades que contemplem, exclusivamente, a “dimensão” racional (SCHELER, 2008).

Quando a educação se reduz a esta dimensão ela tende a negligenciar uma série de necessidades ontológicas, sem as quais nenhum ser humano pode alcançar plenitude existencial (SCHELER; 2008; SCHAEFER, 1995). Isso não significa, em hipótese alguma, que a razão deva ser tratada em segundo plano – o que significaria, também, negligenciar outras importantes ciências e atividades humanas vitais –, mas sim, que as demais “dimensões” devam ser elevadas ao patamar em que se encontra o trato da razão.

Neste ponto, salientamos a necessidade de desconstrução da primeira forma de violência escolar – não em ordem de importância –, ou seja, a ideia de que a escola existe para o desenvolvimento único e exclusivamente da razão. Não. A educação, como prática eminentemente humana (SAVIANI, 2008) existe, assim, para a promoção e desenvolvimento humano considerando para tal a sua integralidade. Sem isso, estaremos escamoteando as “angústias” (ADORNO, 1995), as desigualdades (FREIRE, 2018), as necessidades de identidade e de transgressão (HOOKS, 2017), e tantas outras formas simbólicas do ser e de agir (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017).

Outro fator importante a ser considerado é que, entre as dimensões humanas, existe a “cultural” (CORETH, 1976), neste sentido, desconsiderá-la através de uma prática pedagógica que marginalize o educando, entre outros fatores, devido ao seu capital cultural, significa a imposição de determinado saber como forma de violência. Assim, ao contrário de contribuir para o desenvolvimento e construção, favorece-se a reprodução da desigualdade



(BOURDIEU, 2015), muitas vezes, como forma de violência simbólica e da perpetuação de um sentimento de não pertencimento que tende a ser confundido com conhecimento/incapacidade de adquiri-lo.

Neste sentido, considerando a vida do próprio Bourdieu (2015), como exemplo, podemos salientar ao tratarmos da dimensão referente à linguagem, que esta é extremamente importante para o desenvolvimento humano. Bourdieu sentiu isso quando saiu da zona rural onde morava para ingressar na universidade onde seu sotaque era tido de forma, no mínimo, jocosa. A linguagem, como forma de comunicação, de identidade e, no dizer de Freire (2018), um meio de “fazimento”, significa que, se fomos obrigados a tratá-la como algo simplesmente exterior e desconectada de nossa cultura, ela acaba agindo contra o próprio sujeito.

Por isso, “a leitura do mundo que precede a leitura das palavras” (FREIRE, 2019b), não deve ser negligenciada, mas sim, trabalhada de modo a proporcionar ao sujeito autonomia comunicativa, sem, com isso, renunciar a práticas culturais e/ou identitárias constituintes do seu ser. A leitura das palavras não pode ser construída sobre práticas mutiladoras, onde os sotaques, expressões, palavras, emoções, entre outros elementos identitários, são subtraídos do sujeito de maneira impositiva (FREIRE, 2018).

A humanidade em dimensões (SCHELER, 2008), no que tange ao espaço escolar, também não esclareceu como identificar as “angústias” (ADORNO, 1995), as dores psicológicas e da alma que, muitas vezes, são invisíveis para muitas comunidades escolares. Dessa forma, as questões referentes à sexualidade, religiosidade, transtornos mentais e síndromes não são contempladas como questões indispensáveis de atenção e cuidado.

A escola da “razão” (ADORNO; HORKHEIMER, 1991) é assim uma escola que, uma vez tendo os requisitos “instrumentais” do formalismo educacional desenvolvidos, não se atenta para outras formas e impeditivos do “fracasso escolar”. Isso soa até mesmo contraditório para essa gramática pedagógica, considerando que a ideia de “fracasso” é descartada toda vez que a “razão” manifesta o mínimo de desenvoltura mensurável esperada de cada educando.

Sendo assim, a percepção do papel da educação na sociedade atual passa por uma crise identitária sem fim, onde a construção de indicadores busca mensurar a educação, ou seja, mensurar o que deveria ser tratado categoricamente como imensurável. As ideologias, principalmente as de cunho liberal (FREIRE, 2018; 2019a), tentam impor uma cultura do mérito que nega as desigualdades e, principalmente, as necessidades ontológicas encobertas pela sociedade do capital.



Nestes termos, as deturpações são demasiadas e profundas, visto que o capital impõe uma educação preocupada com a produção, com a riqueza, com a elaboração de um produto e, o que mais vemos atualmente, com a demonstração de sua eficiência através de números. Essa política educacional da “necrofilia” (FREIRE, 2019a), não se atenta para a vida e sua plenitude, mas sim, única e exclusivamente para o lucro e para a hipocrisia do mérito (SANDEL, 2021; CHAUI, 2018); logo, para a “morte” da educação.

A humanidade, se não for entendida em sua constituição multidimensional (MONDIN, 1980; CORETH, 1976; SCHELER, 2008), torna-se passível dos mais variados equívocos, omissões e marginalidades. Seu desenvolvimento passa assim pela centralidade de certas dimensões e seus desdobramentos são visíveis cotidianamente, dado que sem ética, sem uma cultura política comprometida, sem comunicação, alteridade, religiosidade e trabalho – para não nos alongarmos mais –, o ser humano torna-se promotor e/ou portador de sofrimentos e angústias.

Educar, nesta perspectiva, faz-se através de um compromisso político e ético que, por ter como finalidade o mundo (ARENDR, 2011, 2016), não pode se contentar em tratar apenas da razão e, muito menos, de uma razão contida no âmbito escolar/acadêmico. Educar para o mundo é promover a liberdade como forma de integração e como objetivo de integração histórica dos marginalizados (FREIRE, 2018; FERNANDES, 1989). Sem esse compromisso, sem se impor esse desafio, a educação continuará fragilizada diante do seu trato à humanidade e diante também da história.

A perspectiva de humanidade em dimensões, quando entendida, não consegue manter suas atividades alinhadas à acomodação conservadora, pois, enquanto não se depara com o desafio de desenvolver a humanidade em sua integralidade, ela não cessa de buscar esse objetivo. Isso significa uma pedagogia que busca a promoção da democracia e da democratização do ensino (FERNANDES, 1989), busca a liberdade e a autonomia como fatores de existência e promoção de sujeitos históricos (FREIRE, 2018, 2019a, 2019b), além de compreender que somente o trato da razão não é suficiente para um ser ontologicamente complexo e multidimensional (SCHELER, 2008; SCHAEFER, 1995).

Nestes termos, a humanidade em dimensões (SCHELER, 2008) é assim uma perspectiva que não considera a possibilidade de retrocessos, tendo em vista que percebida e praticada como ato político, norteia-se através de uma ética totalmente oposta ao reducionismo racionalista. Com isso, busca integrar a cultura, a liberdade, a democracia, a autonomia, o diálogo, a alegria, a felicidade, o trabalho, a linguagem e tudo que possa favorecer a integralidade.



O “CÍRCULO CULTURAL”

O conceito de “círculo cultural” integra a pedagogia freireana de forma indispensável para compreendê-la, ou seja, é um conceito que de certa forma sintetiza a *Pedagogia da Autonomia* e a *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2018; 2019a). Nele encontramos a essência da promoção da “autonomia” com o reconhecimento do “outro” como cheio de conteúdo; além disso, tal conhecimento é tido como a base para a tomada de consciência e para a transformação.

A cultura é assim tomada como uma fonte de “leitura” (FREIRE, 2019b) em que as pessoas aprenderam uma gramática para a vida através da introjeção de regras, de comportamentos, de valores, de experiências, emoções e perspectivas. Esse conjunto é o composto usado para se conectarem ao mundo e sentirem-se pertencentes a ele. No entanto, apesar de conter uma gama de fatores imprescindíveis para a manutenção das relações sociais, muitas vezes esse conhecimento não é suficientemente crítico para seu aprimoramento.

Com “crítico” definimos a relação reflexão-ação-reflexão (ANDERSON, 1985) onde, além de se sentir pertencente e integrado, o sujeito descobre a necessidade de transformar. O desenvolvimento desta capacidade proporciona uma perspectiva histórica que cobra o seu lugar “no mundo” e “para o mundo”, dessa forma não admite que estejamos apenas convivendo, mas sim, entende a necessidade de participar ativamente da história (FREIRE, 2018, 2019a).

Essa perspectiva do “círculo cultural” coloca para a escola comprometida com a “razão instrumental” (ADORNO; HORKHEIMER, 1991) um grande desafio, vez que esta necessita dialogar com o território, com as especificidades, com as memórias, com os lugares e seus simbolismos. Por isso, o círculo cultural, quando considerado e integrado a uma prática pedagógica crítica, se torna uma instância de resistência à promoção de uma educação exteriorizada, distante e descomprometida.

Dessa forma, ao desenvolvermos esses pilares, sempre nos questionamos sobre a importância de certos conteúdos e da composição curricular para os educandos. Assim, o que compartilhamos deve, a nosso ver, fazer sentido como conhecimento que pode ser usado em casa, na igreja, na rua, com os amigos, em relacionamentos e se torne um conhecimento conectado ao cotidiano. Nestes termos, buscamos romper com o que Simmel (2013) designou como a “tragédia da cultura”, ou seja, a aquisição de um conhecimento que serve a si mesmo e não transforma a humanidade.



Considerar o círculo cultural no cotidiano escolar significa, em nossa experiência, que os educandos necessitam também de conversar, de trocas mais abertas para seus sentimentos e angústias, que necessitam expor questões e dúvidas que, muitas vezes em seu cotidiano e núcleos familiares, não encontram espaço. Para Freire (2018) isso não significa que o professor tenha que se passar por psicólogo. Não. Isso seria antiético, desonesto e criminoso. No entanto, não significa, também, que um educador tenha que negar uma conversa e/ou tratar uma dúvida cujo educando necessita expor e que, no entanto, não seja um assunto restrito à disciplina trabalhada.

A construção de um cotidiano de diálogo (FREIRE, 2018) é para outros pensadores a construção de uma cultura democrática (FERNANDES, 1989), onde ouvir e dialogar fazem parte da promoção de uma cultura política contra a “barbárie” (ADORNO, 1995) e contra as limitações da razão instrumental (ADORNO; HORKHEIMER, 1991). Esta nos diz que devemos fazer apenas o que fomos treinados, contudo, em um espaço de relações como o escolar, como podemos ser apenas racionais? Como a educação pode ser promovida e desenvolvida à integralidade humana considerando apenas habilitações, leis e regras? Onde fica o “círculo cultural” nesse jogo burocrático e institucional?

Estas são perguntas que se colocam diante de uma educação que pretende valorizar o círculo cultural, dialogar e considerar que o educando não vai à escola simplesmente para aprender, mas sim, para aprender e ensinar (FREIRE, 2018, 2019a, 2019b). Sem essa perspectiva o valor humanístico do círculo cultural se perde e, com ele, toda a dialogicidade necessária para a troca entre professor e educando, entre os profissionais da educação e os educandos e entre a comunidade escolar como um todo.

Quando a experiência educativa passa pelo estabelecimento de que aprender e ensinar são perspectivas que podem/devem ser superadas, a ideia de construção soa muito mais harmoniosa com os propósitos educacionais “para além do capital” (MÉSZÁROS, 2008), para a democracia (FERNANDES, 1989), contra a falácia do mérito (SANDEL, 2021), contra o autoritarismo (ADORNO, 1995), além da necessidade de tornar cada educando capaz de proporcionar seu próprio “fazimento” (FREIRE, 2018).

Neste sentido, o círculo cultural é uma parte integrante do ser que merece e deve ser associada ao conhecimento sistematizado através de uma *práxis* pedagógica, cujo principal objetivo é a promoção da igualdade de condições. Na maioria das vezes essa igualdade passa longe de ser real, contudo, através da construção de conhecimentos que considerem o “círculo cultural” e a capacidade de transformação, as possibilidades



de romper a reprodução da exclusão são minimizadas (BOURDIEU, 2015; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017).

O QUE É SUCESSO ESCOLAR?

O que se entende por sucesso escolar? Passar no vestibular? Alcançar boas notas? Ser disciplinado? Não dar “problemas” para os pais e/ou à direção da escola? O que carrega essa expressão de sentido na sociedade atual onde, não ser um médico, advogado ou engenheiro, equivale a fracasso? Como essa ideia de sucesso pode ser trabalhada de forma crítica e sem desconsiderar as conquistas do modelo educacional atual como válidas? São essas as questões que pretendemos compartilhar através de nossas experiências docentes e da problematização da ideia de “sucesso”.

Considerando a ideia de humanidade em “dimensões” (SCHELER; 2008; SCHAEFER, 1995; CORETH, 1976; MONDIN, 1980) e a importância do “círculo cultural” destacado por Freire (2018, 2019a, 2019b), compartilharemos alguns pontos de nossa experiência docente e algumas contribuições que consideramos pertinentes para o desenvolvimento de uma educação crítica e humanisticamente integral.

Primeiramente, manteremos uma relação de “diálogo” com nossos educandos, os quais podem compartilhar suas angústias, perspectivas, dúvidas e expectativas. Assim, durante o processo de construção do conhecimento, por mais que as aulas estejam pautadas sobre obras científicas, a apropriação do conhecimento não ocorre de maneira exata por todos. Neste sentido, consideramos os “tempos” onde o círculo cultural mostra sua especificidade na forma com que cada educando experimenta o conhecimento (FREIRE, 2018).

Outra questão importante é que os principais trabalhos avaliativos são propostos para o desenvolvimento de temas de livre escolha, onde a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2018a) é enfatizada como parte indispensável de uma experiência libertadora. Dessa forma, quando disponibilizamos conceitos que podem ser aplicados a qualquer agrupamento humano de interesse, julgo que a “confiança” é um dos elementos fundamentais da ideia de “sucesso” defendida por nossa prática pedagógica.

Para que uma prática educativa tenha compromisso em contribuir para a cultura democrática “efetiva” (WALLERSTEIN, 2001), a ideia de “confiança” deve ser enfatizada constantemente (FREIRE, 2018). Assim as atividades desenvolvidas passam pela crença de que o educando exercita sua “curiosidade epistemológica” diante do mundo como uma experiência de apreensão e de “fazimento”. Caso contrário, com atividades impostas



e ingenuamente controladas para que os educandos possivelmente não burlem alguma regra, a autonomia não é acionada, mas sim, círculos viciosos de reproduções induzidas.

Quando problematizamos a ideia de sucesso escolar, somos necessariamente remetidos para a constatação de que a educação não possui seu cerne para o âmbito escolar, mas sim, para o mundo (ARENDR, 2011). Assim, a prática educativa passa a contemplar outras dimensões e expectativas fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, ética, responsável, politicamente comprometida e sensível com as demandas ontológicas e suas diversas manifestações.

Percebemos, com isso, que necessitamos de pessoas que respeitem as diferenças – a diversidade religiosa, os gêneros, posicionamentos políticos, valores éticos, o meio ambiente, o consumo consciente, o cuidado com as necessidades dos idosos, os portadores de cuidados especiais, entre outros –, mas, para isso, é necessária uma formação que rompa com o individualismo extremado, o qual Florestan Fernandes (2014) chamou de “exclusivismo de classe”, e se volte para o outro com alteridade e compromisso.

A cultura de valorizar o outro em sua especificidade comporta assim uma ideia de sucesso que não se baseia única e exclusivamente nos conceitos relacionados ao capital e/ou à sua aquisição. O sucesso promovido pela “autonomia” (FREIRE, 2018), “radicalização democrática” (FERNANDES, 2014), compreensão multidimensional (SCHELER, 2008), contra a “barbárie” (ADORNO, 1995) e como desconstrução da “razão instrumental” (ADORNO; HORKHEIMER, 1991), estabelece que a ideia de sucesso encontra-se muito além do indivíduo, sua riqueza e possíveis conquistas e aquisições distintivas. Estes, quando valorizados, evidenciam simplesmente que o sucesso é uma forma encontrada por poucos favorecidos para justificarem os muitos excluídos.

Por outro lado, quando pensamos outras perspectivas do sucesso, entendemos que estas podem ser consideradas através de outras conquistas que, pela sua própria natureza, não são mensuráveis e, muito menos, objetos de usos políticos e/ou distintivos (BOURDIEU, 2007). Entre esses podemos citar as construções de gênero, raciais, políticas, identitárias, realizações pessoais, atividades culturais, desenvolvimento de vocações religiosas, entre outras. A pergunta que ecoa é justamente: por que essas atividades não são expostas como sucesso escolar?

Suponhamos que um educando se encontre religiosamente através de um projeto escolar e se refaça no que tange a esta dimensão, isso não é sucesso escolar? Ou quando um educando deixa os cabelos crescerem e reafirma sua identidade enquanto negro, isso não



é sucesso escolar? Ou quando ele passa a defender agendas ambientais e a cuidar do uso consciente de recursos naturais por onde passa, isso também não é uma forma de sucesso escolar? Então, “estar no mundo” e “para o mundo” transformando-o em um cotidiano muitas vezes sem evidência (FREIRE, 2018; 2019a; 2019b), não conta como sucesso? A aquisição da capacidade de “fazimento” (FREIRE, 2018; 2019a) não é sucesso escolar?

Estes questionamentos nos remetem para a problematização da constituição do próprio espaço escolar e dos pilares que, sob a cultura economicista do capital (FERNANDES, 1966), se encontra assentado, pois precisamos rever o que devemos desenvolver na escola e como isso deve acontecer. Enquanto acreditarmos que o modelo tradicional que “deposita” (FREIRE, 2018) e treina pessoas (ADORNO; HORKHEIMER, 1991) é suficiente, não compreenderemos, enquanto sociedade, a perspectiva humanista de sucesso escolar.

Esta problematização também traz o questionamento colocado por Freire (2018, 2019a) sobre o “ser mais”, onde a capacidade de compartilhar conhecimentos e todas as formas de riqueza, além de contribuir para a diminuição do sofrimento alheio, é tida como o ápice do desenvolvimento humano. Essa definição se diferencia, e muito, do “ser mais” engendrado pela falácia meritocrática e liberal que (SANDEL, 2021), entre outros fatores, negligencia a equidade, se exime de uma *práxis* comprometida com o outro, naturaliza a exclusão estrutural e atribui à concentração de riquezas e bens um grau de vitória extremamente restrito.

Nestes termos, percebemos que a “educação para além do capital” proposta por Mészáros (2008) é, além de tudo, uma crítica que necessita ser praticada e, assim, ganhar “efetividade histórica” (WALLERSTEIN, 2001) para que possamos ampliar os horizontes humanísticos em nosso cotidiano. Considerando os traços culturais autoritários, conservadores, concentradores de renda e, de modo geral, de “exclusivismo de classe” (FERNANDES, 2014), uma virada semântica e histórica sobre a ideia de “sucesso escolar” parece urgir em um cotidiano social por tantas formas de violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho salientou a importância do conceito de formação humana como instrumento de combate à violência escolar (STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010), por isso, não se deteve na discussão das inúmeras formas de violência escolar, mas sim, em tangenciá-las visando desconstruí-las e evitá-las. Acreditamos, assim, que, apesar das limitações de



nossa abordagem, cumprimos os propósitos propostos, principalmente, no que tange à reinterpretação da perspectiva humana e sua relação com a prática educativa.

Por isso tornou-se essencial o debate a respeito da inclusão da antropologia filosófica no debate educacional (SCHELER, 2008), considerando que esta disciplina amplia o conceito de humanidade, sua percepção e necessidades. Dessa forma, o processo educativo, apesar de mais complexo, abre novas frentes pedagógicas que buscam desenvolver instâncias que no projeto educacional hegemônico e capitalista não recebem o devido tratamento e importância.

Deste modo, entre estas ausências, encontra-se o tratamento inadequado e/ou negado do “círculo cultural” (FREIRE, 2018) como fonte de enriquecimento pedagógico e de desenvolvimento humano e educacional com sentido. Abordar o comum e próximo, mais do que um exercício referencial, é mostrar que a realidade do educando importa para seu desenvolvimento crítico e pode fortalecer seu potencial, bem como a sua *práxis* para o “ser mais” “no mundo” e “para o mundo”, ou seja, fazer parte como integrante da história e de sua construção.

Esse objetivo certamente passa pela reelaboração da ideologia do mérito (SANDEL, 2021) que, por vários motivos citados, deve ser voltada para o outro, para o fortalecimento das relações democráticas, o respeito às diferenças, a promoção da equidade entre tantos conteúdos marginalizados por essa ideologia. O sucesso, nestes termos, deve atender o desenvolvimento humano e suas dimensões como prioridade ontológica, assim, ao invés de valorizar o capital e o sucesso em sua concentração em relação aos demais, prioriza a importância do outro como forma de prezar pela “condição humana” (ARENDDT, 2016).

A formação humana se torna, portanto, uma fonte de reflexão crítica que pode contribuir muito para o desenvolvimento da educação através de uma pedagogia crítica e sensível às necessidades ontológicas apresentadas pela antropologia filosófica (SCHELER, 2008; CORETH, 1976). Assim, longe de se contentar com o racionalismo e com a sua mensuração através de práticas “bancárias” de educação (FREIRE, 2019a), a comunidade escolar pode se propor à autorreformulação, a uma prática crítica, à participação e à democracia e, no dizer de Freire (2018), ao seu próprio “fazimento”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1991.



ANDERSON, P. **A crise da crise do marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BOMFIM, M. **A América Latina Males de origem**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005.

BOMFIM, M. **O Brasil Nação** – realidade da soberania brasileira. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.

BOTELHO, A. **O batismo da instrução**: atraso e modernidade em Manoel Bomfim. Dissertação (Mestrado em Sociologia), IFCH/UNICAMP, Campinas, 1997.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP, 2007.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2015.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CÂNDIDO, A. Radicalismos. **Revista Estudos avançados**, São Paulo, v. 4, n. 8, 1990.

CHAUÍ, M. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

CORETH, E. **Que és el hombre**: esquema de una Antropología Filosófica. Barcelona: Herder, 1976.

DALBOSCO, C. A. *et. al* (orgs). **Formação Humana (Bildung)** – despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez Editora, 2019.

FERNANDES, F. **A contestação necessária**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5ª ed. São Paulo: Globo, 2005.



FERNANDES, F. **Apontamentos sobre a “teoria do autoritarismo”**. São Paulo, Hucitec, 1979.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.

FERNANDES, F. **Florestan Fernandes na Constituinte: leituras para a reforma política**. São Paulo: Perseu Abramo/Expressão Popular, 2014.

FERNANDES, F. **Fundamentos empíricos da explicação sociológica**. São Paulo: Editora Nacional, 1972.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019a.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019b.

GAUTHIER, C. A Roma Antiga e o nascimento da escola na Idade Média. *In*: GAUTHIER, Clermont e TARDIF, Maurice (orgs.). **A Pedagogia** – teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOERGEN, P. Bildung ontem e hoje: restrições e perspectivas. *In*: DALBOSCO, *et. al.* (orgs.) **Formação Humana (Buldung)** – despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez Editora, 2019.

HOOKE, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.



JAEGGER, W. **Paideia** – a formação do homem grego. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Lisboa: Edições 70, 2019.

MAAS, W. P. **O cânone mínimo** – O Bildungsroman na história da literatura. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MATOS, O. C. F. **A Escola de Frankfurt**: luzes e sombras do Iluminismo. São Paulo: Editora Moderna, 1993.

MENZE, C. Formación. In: J. Speck y otros (Eds.). **Conceptos fundamentales de Pedagogía**. Barcelona: Herder, 1981.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONDIN, J. B. **O homem, quem é ele?** Elementos de Antropologia Filosófica. São Paulo: Edições Paulinas, 1980.

MÜHL, E. H.; MARANGON, M. L. Bildung em Goethe: a atualidade de um legado para a formação humana. In: DALBOSCO, et. al (orgs.). **Formação Humana (Bildung)** – despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez Editora, 2019.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

NUNES, E. **Gramática Política do Brasil**: Clientelismo e Insulamento Burocrático. Zahar. Rio de Janeiro, 2004.

PIMENTA, L. P. “Vimque omnem humanitatis”: o modelo pedagógico romano. **Revista Direito e Justiça**. v.40, n.1, 2014.

ROUSSEAU, J-J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



SANDEL, M. J. **A tirania do mérito**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHAEFER, O. M. **Antropologia filosófica e educação**: perspectivas a partir de Max Scheler. Pelotas: EDUCAT, 1995.

SCHELER, M. **A situação do homem no cosmo**. Lisboa: Texto e Grafia, 2008.

SIMMEL, G. **Filosofia del Dinero**. Capitán Swing Libros, 2013.

STELKO-PEREIRA, A. C.; WILLIAMS, L. C. de A. **Revista Temas em Psicologia**, Vol. 18, no 1, p. 45 – 55, 2010.

WALLERSTEIN, I. **Capitalismo histórico e civilização capitalista**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.



As mulheres enquanto agentes da História a partir da perspectiva de estudantes de Pernambuco ⁷

Lorena dos Santos Oliveira⁽¹⁾

Maria Cláudia Virgínia de Lima⁽²⁾

Viviane de Bona⁽³⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1365-492X>; Universidade Federal de Pernambuco – UFPE / Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação; Recife; Pernambuco; BRASIL, E-mail: lorena.oliveirar@gmail.com;

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0871-553X>; UFPE/ Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação; Recife; Pernambuco; BRASIL, E-mail: profamariaclaudiavdelima@gmail.com;

⁽³⁾ ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2985-4133>. Professora do Centro de Educação / Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Recife; Pernambuco; Brasil; E-mail: viviane.bona@ufpe.br.



Todo o conteúdo expresso neste capítulo é de inteira responsabilidade das/os suas/seus autoras/es.

INTRODUÇÃO

A presente investigação se propõe a discutir algumas questões pertinentes ao ensino de História na Educação Básica, principalmente as que são relacionadas à inserção de mulheres que foram historicamente excluídas dos anais da História. Para tanto, indagamos se a exclusão de mulheres, enquanto sujeitos da história, se configura como uma realidade ainda presente no espaço escolar. Fundamentamos nossas reflexões a partir da Teoria das Representações Sociais que busca a compreensão dos modos do pensamento social e do conhecimento produzido no senso comum (MOSCOVICI, 2007). Nesse sentido, a representação social se caracteriza como “uma forma de conhecimento compartilhado, articulado, que se constitui em uma teoria leiga a respeito de determinados objetos sociais” (SANTOS, 2005, p. 4).

⁷ DOI: <https://doi.org/10.48016/Xlenccultgt7l2cap3>

Amparadas em Hall (2005), consideramos que a construção da identidade do indivíduo perpassa por vários âmbitos da vida do sujeito. Assim, compreendemos que o indivíduo é “composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2005, p.12). Gênero é uma das categorias que constroem essa identidade e, assim como as demais, é formada histórica e socialmente. Apesar de ser constantemente atrelada a um viés biologicista, diversos pesquisadores e estudiosos da temática (COLLING, 2015; MELO, 2018; LOURO, 1997) já concebem e fomentam a ideia de que, em suma, o que diz respeito ao gênero e seus entrelaces é fruto da perspectiva cultural, social e temporal das sociedades. Dessa forma, podemos considerar que “as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e, são também, constituintes dos gêneros” (LOURO, 1997, p. 25). É a partir desse entendimento que percebemos a importância da apreensão da forma que as questões de gênero têm sido estabelecidas no âmbito da educação formal, considerando que a escola é um dos espaços formativos onde os indivíduos são inseridos primeira e, às vezes, unicamente.

Este capítulo é fruto de um recorte de duas pesquisas de mestrado, ambas em fase inicial. Dessa forma, o nosso objetivo é apresentar os resultados iniciais de uma pesquisa que se propõe a identificar as representações sociais de mulheres, enquanto agentes da história, compartilhadas por estudantes da Educação Básica no estado de Pernambuco. Assim, a metodologia empregada é pensada no contexto de um estudo piloto que contou com a participação de 89 estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, oriundos de escolas tanto da rede pública quanto privada, situadas no estado de Pernambuco.

GÊNERO: UMA CATEGORIA DE ANÁLISE

Gênero é a nomenclatura que tem sido contemporaneamente utilizada para dialogar acerca das diferenças que tangem às representações e papéis sociais – e, recorrentemente, as desigualdades – sendo atribuídas socialmente a mulheres e homens. Anteriormente, o termo *gênero* fora utilizado amplamente em tom de equivalência ao termo *sexo*, que diz respeito às condições biológicas reprodutoras dos indivíduos. Hoje, contudo, falar de gênero precede a compreensão de que a estrutura que organiza a concepção de homem e mulher dentro da nossa sociedade pouco se relaciona com o viés biologicista, muitas vezes excludente – a considerar as pessoas travestis, transgêneras e transexuais –, mas se encontra diretamente fundamentada nos aspectos culturais, políticos e sociais que organizam e estruturam o modelo de sociedade em que estamos inseridos. Em suma, as condições biológicas dos indivíduos não justificarão, mas serão arbitrárias e recorrentemente utilizadas



como a gênese das condições socialmente impostas aos mesmos.

Colling (2015) concorda com a perspectiva enunciada quando aponta que a representação da diferença sexual pouco pode ser atrelada à ciência, enquanto está muito mais fundamentada na cultura e na política. Melo (2018) também indica o viés majoritariamente cultural das construções de gênero quando declara que a identidade de gênero pode ser compreendida como um construto cultural, não necessariamente atrelado ao caráter estruturante biológico e que, por essa razão, faz-se necessário admitir que “os diversos determinantes culturais e fatídicos são necessários e fazem parte da constituição disso que se entende por identidade. Sendo, portanto, o gênero um elemento da própria cultura” (MELO, 2018, p. 3).

Em linhas gerais, os gêneros abarcados pela concepção macro de gênero classificam-se em *gênero feminino* e *gênero masculino* e há, entre eles, uma relação de poder hierárquica, logo, desigual, estando, a partir de uma visão androcentrista, o indivíduo de gênero masculino ocupando uma posição de superioridade em relação ao indivíduo do gênero feminino. Essa posição de superioridade, de detenção e centralidade do poder, apresenta-se cotidianamente dentro da nossa sociedade nos mais variados âmbitos e situações, evidenciada em nossa linguagem e, por diversas vezes, nas nossas ações, julgamentos, perspectivas e posicionamentos. Os discursos hegemônicos que sustentam essas relações desiguais são disseminados nas diversas instituições de formação dos sujeitos: a família, a igreja e, também, a escola.

A escola, como instituição diretamente imersa e fundamentada na sociedade onde está inserida, é, como antecipamos, local passível de assumir uma postura reprodutora daquilo que está socialmente posto. Assim, de maneira aparentemente despretensiosa e natural, os discursos e as ações que fomentam a estruturação das relações hierárquicas de gênero podem avançar paralelamente à educação ou entranhar-se à própria educação.

É a partir desse posicionamento que apreendemos a urgência de que se estabeleça uma relação contra-hegemônica entre gênero e educação ou, em outras palavras, uma educação para gênero que objetive uma formação emancipatória, pautada no princípio da equidade e no respeito às diferenças, para que estas não sejam ponto de partida para criação e fomentação das desigualdades. A escola se apresenta como um dos espaços mais propícios para a construção da aqui chamada educação para gênero, isso porque, apesar de ser palco de demarcações, disputas e reproduções, a escola está também imbricada, graças a sua função social, de conhecimentos científicos que possibilitam a reflexão, a desconstrução e a construção de novos conhecimentos, assim:



Novas teorias têm sido empregadas para estabelecer um diálogo entre gênero e educação, entendendo que a escola é um lugar de demarcação do feminino e do masculino e de estabelecimento das desigualdades de gênero. Se ela foi eficiente em produzir hierarquias e sujeições entre os sexos e os gêneros, pode colaborar na produção de relações igualitárias e democráticas. (COLLING, 2015, p. 35).

É partindo desta compreensão que empreendemos que gênero, sob o recorte da disciplina de História, se materializa como uma categoria oportuna para a análise da sociedade e intrinsecamente a análise da forma a qual tem orientado à educação escolar. Entendemos a importância da escola enquanto ambiente formativo capaz de reprodução, mas, também, de desconstrução e emancipação através do conhecimento e compreendendo, ainda, a relação direta entre gênero, cultura, sociedade e, por consequência, com a história.

AS MULHERES NO ENSINO DE HISTÓRIA

Não é incomum ouvirmos a expressão “fulano entrou para a história” quando realiza um grande feito. Essa frase, comumente proferida no senso comum, revela uma das facetas mais significativas da história: a sua possibilidade de atribuir valor, mérito e, conseqüentemente, poder aos indivíduos. Diante dessa concepção, uma pergunta tem provocado a nossa inquietação: não teriam as mulheres realizado grandes feitos para a humanidade ao ponto de, em equidade com os homens, terem suas narrativas disseminadas sob a perspectiva de serem agentes históricas fundamentais para o desenvolvimento da humanidade e das sociedades?

Considerando que a construção da história não é neutra, ou seja, está direta ou indiretamente embruscada das percepções de quem ‘a escreve’, podemos conceber haver nas narrativas uma gama significativa de discursos hegemônicos de raça, gênero, classe, etc. Em outras palavras, a história como a conhecemos é, muitas vezes, impregnada das percepções de quem, em dado momento, esteve ou está ocupando um lugar de poder e que a partir desse poder pôde utilizar a história como uma ferramenta de perpetuação das suas ‘verdades’ e, conseqüentemente, do próprio poder.

Para ilustrar essa percepção, podemos tomar como exemplo os saberes disseminados acerca da “descoberta das Américas portuguesa e espanhola”. Majoritariamente esses conhecimentos foram construídos e são disseminados a partir da lógica eurocentrista do homem branco, europeu e cristão que se lança aos mares em busca de “novas terras” as coloniza e domina seus nativos objetivando não apenas explorar as terras e suas riquezas, mas



também ‘salvar as almas’ dos pagãos através da conversão ao cristianismo. Essa narrativa coloca o homem branco europeu num lugar de herói cristão que ‘descobre’ uma nova terra e a civiliza enquanto tenta ‘salvar’ os seus nativos, que ocupam o lugar dos ‘selvagens, não civilizados, canibais’. Se a narrativa tivesse sido construída a partir da perspectiva, seria essa a história contada? Oliveira (2014) orienta suas reflexões no mesmo sentido da percepção da centralidade hegemônica do protagonismo histórico aqui apresentado quando defende que:

[...] até então, a voz que se fizera presente no espaço escolar era a do sujeito masculino, branco, cristão, heterossexual, europeu, produtivo e reprodutivo. Ao longo do tempo, essa voz obteve ampla autoridade e legitimidade, construindo e difundindo representações racistas, sexistas, colonialistas e eurocêntricas acerca da história, das identidades e relações sociais. (OLIVEIRA, 2014, p. 277)

Somente após a percepção de que a história e a construção histórica são âmbitos de demarcação e fomentação das relações de poder, é que fora possível pensá-las para além das narrativas cristalizadas que por anos foram social e culturalmente disseminadas de forma acrítica. É a partir desse entendimento que temos visto, na contemporaneidade, a história vem sendo revisitada e questionada a fim de que possam ser transpostas as perspectivas hegemônicas que estão entranhadas à sua construção.

No que tange às perspectivas de gênero, a chamada *História das mulheres*, categoria que vem sendo construída a partir da perspectiva dos estudos feministas, se apresenta com o objetivo de não apenas dar visibilidade às mulheres enquanto agentes históricos, tendo em vista a cultural marginalidade a elas atribuída, mas também lançar luz à forma pela qual essa invisibilidade e silenciamento atuam nos dias atuais como um instrumento de manutenção das relações hierárquicas de gênero.

A disseminação de conhecimentos que ilustram uma sociedade pensada e construída a partir da lógica e dos grandes feitos dos homens relega às mulheres o papel de coadjuvantes, que seguem nas narrativas à sombra das decisões e dos caminhos traçados pelos protagonistas. O reforço desse discurso hegemônico que relega à mulher uma posição secundária nos remete à ideia de naturalidade que a pouco explanamos: se desde os primórdios das construções históricas as mulheres estiveram silenciadas, subservientes, à margem dos grandes feitos e decisões, não seria esse o ‘estado de normalidade’? Essa aura de naturalidade e normalidades tem sido uma das maneiras as quais os discursos



mantenedores das relações hierárquicas se estabelecem e se apropriam das subjetividades dos sujeitos e, por consequência, das sociedades.

Percebendo a história no contexto escolar, ou seja, como disciplina curricular obrigatória e também pensando a escola como o local primário e majoritariamente principal do contato dos indivíduos com a história, Souza e Caixeta (2019) relatam que a maioria dos alunos e das alunas apresentam problemas para elencar figuras femininas como agentes históricas durante as aulas, defendendo que isso ocorre pela pouca visibilidade que se dá às mulheres.

É através da exposição desse ocultamento, da invisibilização das mulheres em detrimento ao destaque dado aos grandes feitos dos homens reconhecidos como os “heróis” ou até mesmo como os “grandes vilões”, que se torna perceptível a forma pela qual a dimensão social e cultural da desigualdade de gênero abraça e se confunde com o ensino de História.

À luz de Souza e Caixeta (2019), quando apreendemos as narrativas componentes da história tradicional até meados do século XX, percebemos a grande valorização dada ao espaço público e ao campo político, espaços que, socialmente e durante muitos anos, foram negado às mulheres. A valorização dada a essa historiografia política acaba por invisibilizar as mulheres que não podiam e, por essa razão, não estavam efetivamente nesses espaços. Para além do exposto, na própria dinâmica estabelecida socialmente, as mulheres ocupavam hierarquicamente uma posição secundária, justificando-se também, nessa perspectiva, a pouca preocupação em se construir narrativas que façam menção às contribuições das mesmas enquanto agentes da história.

Destarte, podemos compreender que, à medida que a história assume o papel de evidenciar as representações de acontecimentos do passado, quando essa não traz às vistas a figura da mulher enquanto sujeito histórico, torna-se perceptível a sua relação com a hierarquização dos gêneros e, conseqüentemente, o seu uso enquanto instrumento de manutenção daquilo que tem sido norma: a figura do homem enquanto detentor do protagonismo e do poder. Diante desse cenário, podemos compreender que, em linhas gerais, a história tem sido construída e disseminada nas escolas a partir das narrativas daqueles a quem ela tem beneficiado: os homens.

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UMA BREVE DISCUSSÃO

A Teoria das Representações Sociais (doravante TRS) oferece meios que auxiliam o(a) pesquisador(a) a analisar fenômenos sociais complexos e, por mais que tenha origem no



campo da Psicologia Social, é um importante aporte teórico e metodológico para diversas áreas do conhecimento, como o campo da Educação (BONA; ZSCHIESCHE, 2019, p. 15). Para ilustrar o campo em que a TRS adentrou, Sá (1998) agrupou as principais temáticas que utilizam a teoria como um guia de conduta: “ciência, saúde, desenvolvimento, educação, trabalho, comunidade e exclusão social” (p. 34). Assim, percebemos que podemos encontrar pesquisas de diferentes áreas e temáticas que têm se fundamentado neste constructo e, neste tópico, sintetizamos alguns debates referentes a esta teoria tão difundida no meio acadêmico, a qual conferimos enquanto aporte teórico deste estudo.

De acordo com Arruda (2002), a década de 1960 é marcada por questionamentos que envolvem os fenômenos simbólicos e, nesse período, surgem tentativas de explicações para estes fenômenos. Dentro desse contexto, “as noções de representação e memória social também fazem parte dessas tentativas de explicação” (ARRUDA, 2002, p. 128). É atribuída à Serge Moscovici a base teórica da TRS, especialmente através da publicação de *“La psychanalyse, son image, son public”*, em 1961, na França. Salientamos, fundamentadas em Almeida (2001), que a obra de Moscovici, por oferecer os princípios gerais/conceitos bases, pode ser caracterizada enquanto uma ‘grande teoria’.

Um dos aspectos da obra de Moscovici, que julgamos ser importante destacar, é a relação entre o conhecimento erudito e o conhecimento do senso comum. De acordo com Sá (1998), podemos dizer que Moscovici debruçou-se sobre a análise de como o primeiro pensamento se transformou no segundo, “focalizando a socialização da psicanálise junto à população parisiense do final dos anos cinquenta” (SÁ, 1998, p. 35). Santos (2005), por sua vez, complementa o debate ao fazer a distinção entre a teoria científica e o senso comum. Para a autora, uma teoria científica é uma forma para representar algum aspecto presente em uma determinada realidade a partir de um contexto específico de significação. Contudo, o conhecimento científico não é o único modelo que busca a compreensão da realidade e o senso comum também se configura enquanto tal. Porém, este último, se diferencia no que diz respeito à sua elaboração e à sua principal função, conforme explicado por Santos (2005, p. 18):

Enquanto o conhecimento científico é construído a partir de passos formalmente delimitados (que envolvem a formulação de hipóteses, a observação e/ou experimentação do objeto de estudo, a sua validação, comprovação ou interpretação, a previsão e aplicação dos resultados) e tem como função principal conhecer a natureza e dominá-la, o conhecimento do senso comum é elaborado a partir dos processos de objetivação e ancoragem, segue uma lógica natural, e tem como funções orientar



condutas, possibilitar a comunicação, compreender e explicar a realidade social, justificar *a posteriori* as tomadas de posição e as condutas do sujeito, e uma função identitária que permite definir identidades e salvaguardar as especificidades dos grupos.

Podemos compreender que há uma diferença entre o que se configura enquanto a TRS e o que são as representações sociais. A partir de Sá (1998), podemos elucidar que, quando adotamos a perspectiva das representações sociais, estamos nos propondo a analisar um fenômeno de representação social. Por isso, antes de adentrar nas especificidades da teoria, entendemos como necessário traçar uma melhor distinção entre o fenômeno das *representações sociais* e a *Teoria das Representações Sociais*. Além disso, podemos justificar a necessidade de esclarecer os conceitos, pois, frequentemente, as representações sociais referem-se “ao mesmo tempo, à teoria e ao objeto por ela estudado” (SANTOS, 2005, p. 4). Jodelet (1991) em sua obra “*Grand Dictionnaire de la Psychologie*”, apresenta uma definição de representação social caracterizando-a enquanto uma forma de conhecimento corrente, chamado senso comum, tipificado pelas seguintes propriedades: a) Socialmente elaborado e partilhado; b) Possui uma orientação prática de organização, de domínio do meio (material, social, ideal) e de orientação das condutas e da comunicação; c) Participa do estabelecimento de uma visão de realidade comum a um dado conjunto social (grupo, classe, etc.) ou cultural.

Dessa forma, podemos ainda caracterizar as representações sociais, a partir de Jodelet (1991) e Santos (2005), como um conhecimento tido como senso comum, elaborado e partilhado socialmente. Além disso, a partir deste conhecimento, os indivíduos interpretam a realidade que funciona como uma forma de orientação da prática destes sujeitos. De acordo com Almeida (2001), por se configurar enquanto uma forma de saber, as representações sociais permitem aos indivíduos não só compreender, mas explicar a realidade que os cerca. Este conhecimento é construído a partir das relações e interações dos grupos sociais, “moduladas por crenças, valores, estereótipos, etc., que circulam nesses grupos, dando espaço para uma visão comum das coisas” (ZSCHIESCHE, 2019, p. 23).

A TRS, no que lhe concerne, é “um modelo teórico, um conhecimento científico que visa explicar a construção desse conhecimento leigo, dessas teorias do senso comum” (SANTOS, 2005, p. 17). Dessa forma, é um importante instrumento para a compreensão do pensamento e dos registros simbólicos acerca de um determinado objeto de representação. Enquanto o fenômeno das representações sociais se constrói nos universos consensuais, os estudos que visam analisá-las são uma “elaboração do universo reificado da ciência” (SÁ, 1998, p. 22).



Em acordo com Moscovici (2007), consideramos as representações sociais (doravante RS) enquanto um conjunto de explicações ou conceitos com origem na ordem diária, a partir das relações humanas. Estudar as RS é imprescindível para o entendimento do que pensa, como pensam e o porquê pensam um determinado grupo acerca do objeto de representação. Para que consigamos realizar o estudo proposto, é necessário: “adentrar a densidade de um mundo que (re)apresenta os seres humanos em seus pensamentos, em suas formas de estar e compreender o mundo, em seus questionamentos, em suas opções históricas, independentemente de suas condições socioeconômicas, culturais ou políticas” (ALVES, 2006, p. 18). A partir desses pressupostos, buscamos compreender as narrativas dos(as) estudantes sobre as mulheres enquanto agentes da história e a TRS se configura enquanto um importante aporte teórico para isso.

PERCURSO E INSTRUMENTO DA PESQUISA: QUESTIONÁRIO COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA

No tópico anterior, buscamos, brevemente, sabendo das limitações de um capítulo, trazer um apanhado geral da TRS. Percebemos que tratar de representações sociais é buscar uma melhor compreensão dos fenômenos simbólicos. Assim, quando nos propomos estudá-las é necessário não apenas uma boa fundamentação teórica, mas também traçar um percurso metodológico que nos permita acessar estes fenômenos. Por isso, este tópico destina-se à exposição da nossa metodologia.

Iniciamos nossa discussão com uma consideração importante presente em alguns estudos que abordam a TRS (SÁ, 1998; ALMEIDA, 2001): a teoria das representações sociais não privilegia um método específico. Isto faz com que a escolha do percurso metodológico esteja intrinsecamente ligada ao objeto de pesquisa. Dessa forma, ao adotar a TRS como aporte teórico, o(a) pesquisador(a) tem um amplo “leque de escolhas” (SÁ, 1998, p. 80) metodológicas. Assim, entendemos como necessário fazer uma breve exposição das nossas.

Considerando a investigação a ser feita, escolhemos o questionário semiaberto como instrumento, ferramenta contendo questões abertas e fechadas, padronizadas. Elegemos o questionário fundamentadas em Gil (1999), o qual compreende este como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (GIL, 1999, p. 128). O questionário nos permite atingir um número significativo de sujeitos e, por ser padronizado, auxilia



no processo de análise dos dados. Atualmente, temos acesso a ferramentas que auxiliam o(a) pesquisador(a) a desenvolver questionários *on-line*, como, por exemplo, o “Google formulários”, que foi utilizado por nós. Salientamos, embasadas em Hulley *et al.* (2015), que, mesmo com a transferência dos questionários no papel/físicos para o meio virtual, os princípios que norteiam a construção desta ferramenta são os mesmos, como a fidedignidade e a objetividade.

Dividimos o questionário em três seções, apresentadas no quadro 1:

Quadro 1 - Questões presentes no formulário semiaberto aplicado com os(as) estudantes.

Categorias temáticas das seções	Questões presentes no questionário
1ª Destinada às informações pessoais	1. Ano/série: 6º ano do Fundamental II (anos finais) ao 3º ano do Ensino Médio; 2. Instituição de ensino: pública ou privada; 3. Idade; 4. Gênero.
2ª Questões sobre o ensino de História	5. Para você, quem são os sujeitos (personagens) que a História estuda? 6. Escreva nas linhas abaixo 3 personagens/sujeitos da História que você se recorda, colocando na ordem decrescente os que você julga/acha mais importantes.
3ª Indagações sobre as mulheres no ensino de História	7. Escreva na linha abaixo 3 palavras que você lembra quando pensa em mulheres na História; 8. Sobre personagens femininas indígenas, quanto você já teve contato ou estudou sobre em aulas de História ou em livros didáticos de História? 9. Sobre personagens femininas negras, quanto você já teve contato ou estudou sobre em aulas de História ou em livros didáticos de História? 10. Sobre personagens femininas em geral na História (pode ser tanto da História do Brasil quanto da História Geral), quanto você teve contato ou estudou sobre em aulas de História ou em livros didáticos de História; 11. Em geral, você considera que se estuda muito, pouco, razoavelmente ou nada sobre mulheres na disciplina de História? Justifique sua resposta.

Fonte: produzido pelas autoras (2021).

Em suma, o questionário foi composto por 11 questões. Nas fechadas da última seção, utilizamos alternativas com hierarquização de respostas. Devido ao contexto pandêmico em que vivemos, os questionários semiabertos foram aplicados remotamente, esses ficaram abertos para respostas pelo período de duas semanas e chegaram até os estudantes através



do compartilhamento do link. A fim de facilitar o alcance ao público pretendido, solicitamos a outros professores que trabalham com esse público que direcionassem o questionário para as suas turmas que estivessem compreendidas na educação básica do 6º ao 9º ano e Ensino Médio do 1º ano ao 3º ano.

Com o objetivo de garantir a participação espontânea, no texto de apresentação do questionário fora indicada a tipologia da participação como voluntária e não acarretadora de prejuízos para aquelas e aquelas que optaram por não responder. Para garantir o sigilo da identidade dos (as) estudantes, o questionário não requereu dados como nome e endereço, estando explicitado somente que os/as estudantes deveriam estar vinculados/as às escolas no estado de Pernambuco.

Os sujeitos dessa pesquisa foram 89 estudantes de escolas da rede pública e privada situadas no estado de Pernambuco, matriculados(as) nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A seguir discutiremos os resultados encontrados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES INICIAIS

Os resultados obtidos dividem-se em três partes: na primeira, realizamos a exposição do perfil dos(as) alunos(as) respondentes; na segunda, discutimos as representações sociais dos estudantes acerca do ensino de História: pretendemos identificar a percepção que os(as) respondentes têm de “sujeito da história”, ou seja, a compreensão ou não das mulheres enquanto agentes de transformação da realidade; na terceira, por fim, verificamos como os(as) estudantes estão tendo acesso à história das mulheres nas escolas presentes no estado de Pernambuco.

PERFIL DOS(AS) ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como dito anteriormente, 89 alunos(as) responderam o questionário semiaberto, dentre eles(as), tivemos alunos(as) que estudam no: fundamental II - 6º ano (9%), 7º ano (7,9%), 8º ano (12,4%) e 9º ano (31,5%); assim como estudantes do Ensino Médio - 1º ano (10,1%), 2º ano (22,5%) e 3º ano (6,7%). Verificamos que a maioria dos respondentes estuda em escolas da rede privada de ensino (52,8%), contudo, tivemos um número significativo de estudantes de escola pública (estadual ou municipal) (47,2%). Quanto à idade dos respondentes, as respostas variaram entre 10 anos a 19 anos de idade, sendo a maioria de 14 anos (20 respondentes) e 16 anos (20 respondentes). Quando perguntamos sobre



o gênero ao qual se identificavam, a maioria dos(as) estudantes falaram serem meninas (52,3%), um pouco menos falou que são meninos (44,3%) e a minoria se identifica com os outros gêneros (3,4%).

QUEM SÃO OS(AS) SUJEITOS(AS) DA HISTÓRIA PARA OS(AS) ESTUDANTES

Identificamos nas falas dos(as) participantes alguns sentidos que exprimem que a história, enquanto componente curricular, é apresentada e, conseqüentemente, pensada pelos(as) estudantes como história dos “grandes feitos”, daqueles que se destacaram positiva ou negativamente em um determinado espaço geográfico e temporal, conforme podemos observar nas falas abaixo:

1. “De acordo com os meus conhecimentos, os sujeitos estudados são aqueles que marcaram a história através de suas ações ao longo do tempo, que pode ser observado também os seus comportamentos e as conseqüências de acordo com seus atos”. (Estudante 61, 1º ano, rede privada, 15 anos, menina);
2. “Na minha opinião, a história estuda sujeitos que, de alguma forma, foram relevantes, seja em suas ações, pensamentos, posicionamentos, etc., e contribuíram para o rumo que a humanidade tomou ao longo dos séculos, seja de forma positiva ou negativa. Claro que existem figuras mais relevantes que outras, porém todas elas, em algum grau, modificaram e marcaram o mundo ao seu redor” (Estudante 42, 2º ano, rede privada, 16 anos, menina);
3. “São aqueles que não tiveram medo de ir contra os outros que quando tudo parecia dar errado eles persistiram, para simplificar são aqueles que marcaram história com suas escolhas que mudaram o rumo de várias guerras ou da própria arte e religiões” (Estudante 13, 7º ano, rede privada, 13 anos, menino).

Algumas palavras que indicam essa concepção (a compreensão da história enquanto “grandes feitos”) se repetiram em algumas respostas, como: “marcou/marcaram/marcante(s)” 8 vezes; “relevante” 2 vezes; “contribuíram/contribuir” 6 vezes; “importante(s)” 11 vezes; “destacaram/destaque” 2 vezes; “impactaram/impacto” 2 vezes; além de palavras que possuem o mesmo sentido, como “mudaram” e “diferença”. Percebemos que, para os(as) estudantes, quem entra nos anais da história são as pessoas “importantes” que, de alguma forma, contribuíram para com a sociedade e, por essa razão, ganharam destaque.

Uma das respostas que nos chamou a atenção foi a do(a) Estudante 64, o(a) qual trouxe uma percepção que se difere da maioria das respostas obtidas, pois, para ele(a), a



história que ele(a) estuda é a dos “vencedores”: “A maioria do tempo, a história é escrita pelos vencedores. Seja de guerras armadas, diplomáticas, monetárias, etc. Como consequência, esses sujeitos que têm o privilégio de escrever a história acabam sendo os mais estudados” (Estudante 64, 2º ano, rede privada, 16 anos, menina). A fala da estudante revela uma criticidade pouco vista nas demais respostas. É possível perceber, através da sua declaração, a sua percepção de que a escrita e a disseminação da história têm se dado através de um lugar de poder conquistado por aqueles ditos “vencedores”, os quais conseguiram incidir sobre os outros a sua versão da história.

Além disso, notamos a repetição de palavras como: “imperadores/monarcas/príncipes (citam os nomes de alguns)” 20 vezes; “presidente(s)” 8 vezes; “política(o)/governo” 5 vezes; além de “clero”, “líderes” e “ditadores”. A partir destes achados, constatamos como, no imaginário dos(as) estudantes, a história também está ligada à dimensão do poder e da política. Apenas os(as) alunos(as) 11, 54 e 35 citaram, respectivamente, outros grupos como: os “escravos”, “os negros da antiguidade” e “todas as pessoas”. Estes alunos demonstraram que para eles os agentes de transformações são, não só os considerados grandes “heróis” e “vencedores”, mas todas as pessoas, incluindo grupos que mais sofreram com o apagamento histórico: mulheres, escravizados e os negros da Antiguidade.

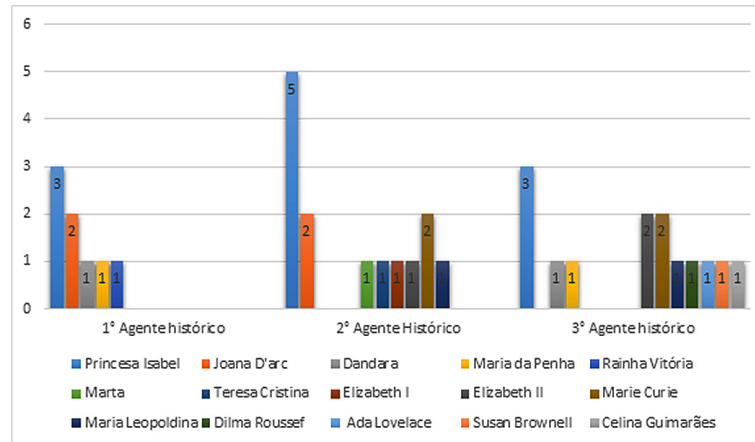
Oliveira (2014) chama a atenção para movimentos sociais dos quais fazem parte muitos destes sujeitos que foram invisibilizados pela história e para as críticas e a evidência que estes estão dando a essa questão, além dos debates e questionamentos que estes estão direcionando para a escola no que concerne o currículo e a cultura escolar, cobrando uma revisão daquilo que tem se disseminado e da ausência dos sujeitos supracitados na história.

AS MULHERES NA HISTÓRIA: A PERCEPÇÃO DOS(AS) ESTUDANTES

A segunda parte do questionário visava identificar se os(as) sujeitos(as) da história que os(as) estudantes lembram são figuras femininas. Para isso, estimulamos que escrevessem, em ordem decrescente e em grau de importância, três agentes históricos que lembravam. A partir das respostas, observamos que poucas figuras femininas foram citadas, conforme explicitado no Gráfico 1:



Gráfico 1 - Agentes históricos elencados em grau importância por estudantes.



Fonte: produzido pelas autoras (2021).

Conforme podemos observar no gráfico, considerando as repetições de nomes, as mulheres foram citadas pelos(as) estudantes 36 vezes, no total de 267 respostas. Esse número revela que, na memória e no imaginário dos sujeitos pesquisados, a figura da mulher, em especial a mulher negra, indígena e pobre, enquanto sujeito histórico, pouco se faz presente.

Um (a) dos (as) estudantes pesquisados, em complemento à sua resposta, relata:

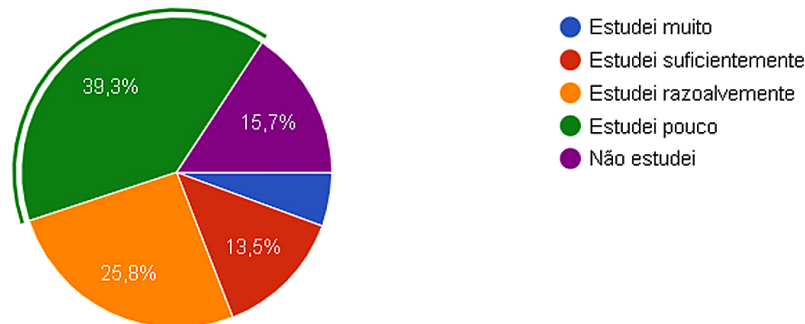
“Infelizmente todas as mulheres que foram citadas, não vi em nenhum livro ou na escola porque eles não mostram pessoas realmente importantes. Isso tem que mudar, e colocarem lgbtqi+, feministas e pessoas negras que lutaram e não têm nenhum reconhecimento”. (Estudante 67, 6º ano, rede privada, 12 anos, outros).

A fala do estudante 67 nos parece bastante simbólica, por demonstrar o incômodo que sente sobre a exclusão de grupos tidos como minoritários. Além disso, a partir de outra pergunta do questionário, estimulamos os(as) estudantes a citarem três palavras que lembram quando pensam em mulheres na história. Separamos as respostas em quatro categorias principais: (a) a primeira, ligada à força e resistência feminina, as mais repetidas, respectivamente, foram: “força”, “heroínas/guerreiras”, “luta” e “coragem”; (b) a segunda, contém palavras que se referem à desigualdade de gênero, como: “desigualdade”, “opressão”, “injustiça” e “exclusão”; (c) a terceira categoria se refere a aspectos ligados à maternidade e ao cuidado: “mães”, “amamentação”, “criação dos filhos”, “donas de casa”, “reprodução”, “casadas”, “esposas” e “bonitas”; deste grupo, acreditamos ser importante destacar a resposta do(a) estudante 75: “quando vejo roupa, maquiagem e cuidado”; (d) e por último, agrupamos as palavras ligadas às características de poder, étnica e sociais das mulheres: “escravas”, “trabalhadoras”, “negras”, “índias”, “princesas” e “rainhas”.



Outrossim, percebemos que a maioria dos(as) estudantes revelam que tiveram pouco contato com a história de mulheres indígenas – o que justifica que em meio aos nomes citados (Gráfico 1) nenhum se refere a mulheres deste grupo – conforme demonstra o Gráfico 2:

Gráfico 2 - Contato dos(as) estudantes com a história de mulheres indígenas.



Fonte: produzido pelas autoras (2021).

Constatamos que os(as) estudantes que não estudaram ou estudaram pouco são o caso da maioria dos(as) respondentes, demonstrando, assim, a pertinência de pesquisas que busquem compreender as raízes dessas deficiências, assim como a história de mulheres negras, visto que os (as) estudantes apontam ter tido, majoritariamente (38,2%), pouco contato. Acerca das personagens femininas na História (tanto na História do Brasil quanto da História Geral), os(as) alunos(as) apresentam um cenário mais favorável, pois 33,7% dos respondentes apontaram que estudaram razoavelmente a história deste grupo.

Contudo, em linhas gerais, identificamos que, além do pouco contato com a história de mulheres, alguns grupos, como o de mulheres negras e indígenas, são ainda mais invisibilizados. Solicitamos aos estudantes que justificassem suas respostas e, nos encaminhando para as nossas conclusões finais, separamos algumas respostas com o intuito de ilustrar nossas conclusões:

Na minha opinião, estuda-se razoavelmente, pois na época (e ainda hoje está um pouco presente) as mulheres sempre foram alvo de discriminações e na maior parte das vezes submissas aos homens. (Estudante 6, 1º ano, rede privada, 15 anos, menina)

Razoavelmente. Nos livros mandados pelas escolas que já estudei, a maioria quase não falava sobre as mulheres na história. Quero aprender muito sobre, mas não é fácil achar durante os capítulos. A maioria das histórias fala sobre os homens. (Estudante 2, 9º ano, rede privada, 14 anos, menina)

“Estuda” muito pouco, não lembro muito de ter estudado sobre uma mulher, na história, se dá mais prioridade a homens e quando citam alguma mulher, é no máximo 2 parágrafos. (Estudante 71, 2º ano, rede pública, 17 anos, menina).

A maioria das justificativas traz dois aspectos importantes: a exclusão e o interesse dos(as) alunos(as) de conhecerem essas histórias. Aqueles que apontam que tiveram contato com narrativas históricas para além das tradicionais fazem referências aos professores, demonstrando a sua importância e que conseguiam, através da formação, abordar questões que auxiliou na propagação de outras narrativas históricas.

Além das falas supracitadas, outra demonstra a importância da continuidade deste estudo: “isso importa, vai fazer diferença na minha vida? NÃO. Eu estudo o que aconteceu independentemente se forem mulheres ou homens, para de achar argumento pra feminista e vai trabalhar” (estudante 28, 9º ano, rede privada, 13 anos, menino). A frase demonstra que temos ainda um longo caminho pela frente em busca da superação das desigualdades de gênero, visto que a fala do estudante compreende um ponto de vista que se mostra acrítico naquilo que diz respeito às questões de gênero. Em concordância com Brabo (2015), acreditamos que os conteúdos escolares têm um papel importante na construção de cidadãos críticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados aqui apresentados dão conta de ilustrar, em parte, as problemáticas encontradas acerca do ensino da história no que concerne às temáticas de gênero. As respostas obtidas demonstram que, no imaginário dos estudantes e das estudantes de escolas de Pernambuco, as mulheres pouco são recrutadas à memória quando estes são convidados (as) a citar os personagens que em seu entendimento foram ou são importantes para a história. Quando pensamos nas mulheres negras, indígenas, pobres ou desligadas de algum *status* de nobreza, esse esquecimento se apresenta de forma ainda mais latente.

As representações sociais são construídas de forma horizontal a partir das relações humanas, assim, entendendo-a enquanto um conhecimento orientador das práticas dos indivíduos que permite que eles interpretem, se situem, se organizem e dominem o mundo (ALMEIDA, 2001), utilizá-las para apreender as representações dos (as) estudantes acerca das mulheres enquanto agentes da história é importante para o entendimento da forma a qual a História das Mulheres vem sendo apresentada e representada pelos estudantes.

Além disso, os dados coletados ajudaram a elucidar a importância deste estudo à medida que demonstrou a necessidade de repensarmos a maneira pela qual a história vinha/ vem sendo construída e, especialmente, a forma que vem sendo disseminada, se apossando do imaginário e da subjetividade dos indivíduos e, por consequência, atuando em benefício das relações hierárquicas socialmente construídas. A continuidade da pesquisa aqui iniciada



possibilitará a compreensão das representações sociais que direcionam a conduta e a prática desses e dessas estudantes.

A compreensão de *gênero*, enquanto construção histórica, nos permite conceber que os determinismos que se encontram postos estão passíveis de transformações. Ao “reconhecer[mos] que somos seres condicionados, mas não determinados” (FREIRE, 2021, p. 20), podemos pensar em um ensino de História que busque a superação das desigualdades sociais, tanto as econômicas, políticas, raciais, como as de gênero.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. A pesquisa em representações sociais: fundamentos teórico-metodológicos. **Serviço Social**. v. 9, 2001, p. 129-158.

ALVES, R. C. **Representações sociais e a construção da consciência histórica**. 133 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ARRUDA, Â. Teoria das representações sociais e teorias do gênero. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas, SP, v.117, p.127-147, 2002.

BONA, V.; ZSCHIESCHE, D. R. O. Introdução. *In*: BONA, V.; ZSCHIESCHE, D. R. O. (orgs.). **Docência e temas emergentes**: percursos metodológicos nos estudos de representações sociais no campo educacional. Recife: EdUFPE, 2019, p. 15-18.

BRABO, T. S. A. Ma. Identidade e imagem feminina na escola: o papel do feminismo contra a violência simbólica e outras. *In*: **Mulheres, Gênero e Violência**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 261-272.

COLLING, A. M. Inquietações sobre educação e gênero. **Revista Trilhas da História**. Três Lagoas, v. 4, n. 8, 2015, p. 33-48.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

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

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.



HULLEY, S. B. *et al.* **Delineando a pesquisa clínica**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

JODELET, D. **Représentations Sociales**: Grand Dictionnaire de la Psychologie. Paris: Larousse, 1991.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MELO, G. S. de. Educação de gêneros: uma conversa introdutória. E-book Conquer. Campina Grande: Realize Editora, 2018. p. 271-279.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, S. R. Ensino de história das mulheres: reivindicações, currículos e potencialidades. *In*: STEVENS, C.; OLIVEIRA, S. R. de; ZANELLO, V. (orgs.) **Estudos Feministas e de Gênero**: Articulações e Perspectivas. Florianópolis, SC: Editora Mulheres, 2014. p. 276-291.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SANTOS, M. F. S. A teoria das representações sociais. *In*: SANTOS; M. F. S.; ALMEIDA, L. M. (orgs.). **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Recife: Ed. Universitária da UFPE/UFAL, 2005. p. 15-38.

SOUZA, P. C.; CAIXETA, V. L. A história das mulheres e o ensino de História: considerações acerca de uma educação para a igualdade de gênero. **Humanidades e Tecnologia (FINOM)**, v. 17, n. 1, 2019, p. 26-37.

ZSCHIESCHE, D. R. O. Entrevista e questionário como sequência metodológica na pesquisa em representações sociais. *In*: BONA, V.; ZSCHIESCHE, D. R. O. (orgs.). **Docência e temas emergentes**: percursos metodológicos nos estudos de representações sociais no campo educacional. Recife: EdUFPE, 2019, p. 21-41.



Ensino médio: um estudo com licenciandos à luz da teoria das representações sociais⁸

Kiara Tatianny Santos da Costa⁽¹⁾

Érick Emanuel Teixeira da Silva⁽²⁾

Nayara Tatianna Santos da Costa⁽³⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6591-8897>; UFCG/ Professora Adjunta e pesquisadora, BRAZIL, E-mail: professorakiara@gmail.com;

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1897-2129>; UFCG/ Licenciando em Matemática, BRAZIL, E-mail: erickmanuel2021@gmail.com;

⁽³⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1138-9560>; UFCG/ Professora Adjunta e pesquisadora, BRAZIL, E-mail: nayaratscosta@gmail.com;



Todo o conteúdo expresso neste capítulo é de inteira responsabilidade das/os suas/seus autoras/es.

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio foi e continua sendo ponto de intenso debate quanto à sua identidade e finalidades. O cenário atual ampliou essa discussão com a aprovação da Medida Provisória (MP) nº 746, de 22/09/2016, convertida na Lei nº 13.415, de 16/02/2017, que reformou o Ensino Médio no Brasil. A referida reforma sofreu críticas e resultou em movimentos de contestação de sua aprovação, já que as justificativas que sustentavam a necessidade da reforma evidenciavam, de acordo com Silva e Scheibe (2017), um viés pragmático: adequar a formação da juventude à lógica do mercado.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 o Ensino Médio é a terceira e última etapa da Educação Básica e “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos.” (BRASIL, 1996, art. 22).

A identidade do Ensino Médio está prevista na Lei nº 9.394/96 e ancorada nas finalidades da Educação Básica. Porém, no documento Exposição de Motivos nº 00084 (BRASIL, 2016), o Ministério da Educação (MEC) argumenta que o Ensino Médio não cumpre o papel social estabelecido no artigo 35 da LDBEN. A Lei nº 13.415/2017, que apresenta poucas mudanças em relação à MP nº 746/2016, preceitua, todavia, uma configuração curricular que descaracteriza o Ensino Médio como última etapa da Educação Básica.

Dessa forma, o currículo do Ensino Médio passa a ser organizado em duas partes: uma primeira, com componentes curriculares obrigatórios comuns a todos os estudantes; e uma segunda parte, composta pelos “itinerários formativos”. Para Silva e Scheibe (2017, p. 26-27), a divisão do currículo em itinerários formativos tem como consequência a negação do direito à formação básica comum e pode resultar no reforço das desigualdades educacionais.

No Brasil, o Ensino Integrado ganhou visibilidade a partir no Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), instituído durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Esse Decreto recupera a integração da formação básica e profissional num mesmo currículo, impossibilitado pelo Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), instituído pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Diante desse cenário, a reforma tensiona a reconfigurar o Ensino Médio desconsiderando a base de formação já instituída, além de desconsiderar o que está posto na LDB 9.394/96; os saberes dos sujeitos e sua formação integral e humanística. Na perspectiva de Jovchelovitch (2008, p. 266), “[...] ignorar saberes locais é um erro grave, a ser evitado por especialistas e pelos que elaboram políticas públicas”.

Nesta pesquisa, buscamos responder a seguinte questão: Quais as representações sociais do Ensino Médio construídas por licenciandos? Partimos do pressuposto de que a reforma do Ensino Médio está impactando as representações sociais construídas pelos licenciandos. As representações sociais são entendidas como processo e produto das interações sociais, Abric (2003), e uma de suas funções é guiar os comportamentos e práticas dos indivíduos.

Partimos da Teoria das Representações sociais via abordagem estrutural de Abric que define as representações sociais como uma visão funcional do mundo, a qual permite ao indivíduo ou ao grupo “[...] dar sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências” (2003, p. 28).

Para o autor, toda representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, determinando,



portanto, seus comportamentos e suas práticas sociais. Para Abric (2001) as representações sociais possuem uma estrutura interna que se organiza em torno de dois sistemas. Ele afirma: “Toda representação se organiza em torno de um núcleo central. Esse núcleo é o elemento fundamental da representação, pois é ele que determina ao mesmo tempo sua significação e sua organização” (2001, p. 35).

O núcleo central se apresenta como estruturante das representações sociais e uma mudança neste implicaria em uma modificação da natureza da representação; assegura duas funções deste, a saber: enquanto geradora das representações, onde ganham sentido, mas também como organizadora, como estabilizadora das representações. A mudança na representação só acontece quando o núcleo central é posto em questão.

Para Abric (2001), as Representações Sociais possuem quatro funções essenciais: saber, identitária, orientação e justificadora. A função de saber permite compreender e explicar a realidade ao possibilitar que os sujeitos assimilem um novo quadro de conhecimentos coerentes com seu sistema cognitivo; a função identitária, situa os indivíduos e os grupos no campo social, constituindo sua identidade; a função de orientação os conduz no desenvolvimento de suas ações; e a função justificadora, explica suas condutas.

Desse modo elaboramos como objetivos: **Geral:** Analisar as representações sociais do Ensino Médio construídas por licenciandos de Física e Matemática do CES - UFCG. **Específicos:** Compreender o conteúdo geral das representações sociais do Ensino Médio construídas por licenciandos do CES – UFCG; Identificar a estrutura interna das representações sociais do Ensino Médio construídas por licenciandos do CES – UFCG; conhecer o núcleo central das representações sociais do Ensino Médio construídas por licenciandos do CES – UFCG.

METODOLOGIA

Como pressuposto metodológico optamos pela abordagem de natureza quantiquantitativa, compreendida em seu aspecto de complementaridade, na qual utilizamos dados quantitativos para apoiar nossa análise qualitativa e não apenas justapostos. Souza e Kerbauy (2017) consideram importante a complementaridade destas duas abordagens nas pesquisas na área de Educação, haja vista a diversidade e complexidade das questões envolvidas.



A possibilidade de utilização das abordagens quantitativa e qualitativa na pesquisa atribui-se também para a característica da realidade analisada, já que “a realidade é multifacetada e, como tal, não é superficial afirmar que dados gerados por métodos distintos podem ser agregados, na perspectiva de compreensão das várias faces da realidade”. (SOUZA; KERBAUY, 2017, p.35).

Utilizamos de uma abordagem plurimetodológica. Como procedimento de coleta de dados, a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e o teste do núcleo central como procedimento de análise, o quadro de quatro casas com o apoio do *software openEvoc* de Sant’Anna (2012) e a Técnica de Análise de Conteúdo categorial temática de Bardin (2013).

O campo da pesquisa envolveu os alunos dos cursos de Física e Matemática do Centro de Educação e Saúde – CES - da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. O CES/ UFCG - campus Cuité-PB, criado em 2006, localiza-se em uma região estratégica, pois atende a alunos da região do entorno de Cuité e de cidades do Rio Grande do Norte que ficam próximas à região. Atualmente, o *campus* está dividido em quatro unidades acadêmicas: Unidade Acadêmica de Biologia e Química (UABQ); Unidade Acadêmica de Física e Matemática (UAFM); Unidade Acadêmica de Saúde (UAS) e Unidade Acadêmica de Enfermagem (UAENFE). O CES conta com quatro cursos de licenciatura (Biologia, Química, Física e Matemática), além dos cursos de bacharelado em Farmácia, Nutrição e Enfermagem.

A Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) é um recurso metodológico que se caracteriza como um tipo de investigação aberta que se estrutura na evocação de palavras ou expressões dadas a partir de um estímulo indutor. Nesta pesquisa, a TALP consistiu em solicitar que o/a participante evocasse cinco (5) palavras que vinham imediatamente à lembrança a partir da expressão “Quando penso no Ensino Médio, penso em...”.

Em seguida, solicitamos que escolhessem uma das palavras dentre as cinco que foram evocadas como sendo a mais importante e justificasse essa escolha. Destacamos que o procedimento com a Técnica foi disponibilizado através de uma plataforma que permite a criação de formulários *on-line* chamada *Google Docs*.

Para usar o *Google Docs* é necessário criar uma conta de e-mail do Google, a qual fica vinculada à pesquisa e para onde os dados coletados são direcionados em forma de planilha eletrônica capaz de fazer filtros, cruzamento de dados e gerar gráficos automaticamente (OLIVEIRA; PAIVA, 2011). O formulário criado no *Google Docs* foi organizado em duas partes: na primeira, solicitamos dados de caracterização, tais como:



idade, ano de ingresso no curso, período que estava cursando etc.; e na segunda parte do formulário, foi realizada a TALP.

Para o tratamento das evocações, utilizamos duas técnicas de análise, na análise do conteúdo geral das representações, usamos a Técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2002); já para a análise estrutural, foi usado o *software openEvoc*, criado por Sant'Anna (2012).

Esse *software* efetua a organização das palavras em função da combinação da frequência com a ordem natural de evocação e produz um quadro chamado Quadro de Quatro Casas, onde são distribuídas as palavras evocadas e discriminados os possíveis sistemas: central e periférico. A construção desse quadro está baseada na frequência das palavras e na Ordem Média de Evocação (OME), o que se constitui como procedimento padrão. Neste estudo, consideramos a hierarquização efetuada e, portanto, a Ordem Média de Importância (OMI).

No quadro de quatro casas, as palavras que se situam no quadrante superior esquerdo são, possivelmente, as do núcleo central das representações; aquelas situadas no quadrante superior direito são elementos da primeira periferia, isto é, os periféricos mais importantes; as situadas no quadrante inferior esquerdo são os elementos de contraste - termos com baixa frequência, mas considerados importantes; e as localizadas no quadrante inferior direito, os elementos mais periféricos, ou segunda periferia, isto é, menos frequentes e menos importantes.

Para o tratamento dos depoimentos, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo na perspectiva proposta por Bardin (2002). A Análise se desdobrou em três etapas. Na primeira, a da pré-análise, foram selecionados os documentos a serem analisados após a revisão das hipóteses e dos objetivos da pesquisa; a segunda etapa, referente à exploração do material, consistiu na operação de codificação, pois “[...] corresponde a uma transformação [...] dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo” (BARDIN, 2002, p. 103) e; na terceira etapa, para o tratamento dos resultados, foram feitas as interpretações e inferências a partir do quadro teórico orientador da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa foi realizada com licenciandos de Física e Matemática do CES - UFCG, tendo como participantes 100 alunos de cada curso respectivamente, assim totalizando



200 participantes. A participação destes estudantes seguiu caráter “voluntário”, visto que se mostraram disponíveis a participar. A aplicação dos questionários de associação livre de palavras aconteceu ao longo do período 2019.1 e ocorreu de forma *on-line*.

Realizamos uma pré-análise do material, o que foi de fundamental importância, pois formulamos hipóteses a partir do que foi visto nos dados brutos na aplicação do teste-piloto realizado com 50% do total de participantes, com os quais testamos a aplicabilidade do questionário.

Com a observação dos dados, foi percebido que a maioria dos alunos caracterizou o Ensino Médio a partir das palavras evocadas: **ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio; **Futuro; Aprendizagem; Conclusão;** e, **Responsabilidades**. De forma que as palavras evocadas remetiam as categorias temáticas: “término do Ensino Médio e entrada no Ensino Superior” como sentidos principais de sua representação para o termo ‘Ensino médio’. Desse modo ampliamos, então, a aplicação do instrumento para os demais participantes.

Dos 100 estudantes do curso da Física inquiridos, 30% são do gênero feminino e 70% masculino; 43% têm idade de 16 a 20 anos, 47% de 21 a 25 anos, 6% de 26 a 30 anos, 3% de 31 a 40 anos e 1% de 41 a 45 anos. Na matemática, dos 100 estudantes, obtivemos que 46% dos estudantes são mulheres e 54% são homens; 36% têm idade de 16 a 20 anos, 43% de 21 a 25 anos, 14% de 26 a 30 anos, 5% de 31 a 40 anos e 2% de 41 a 45 anos; assim nos dois cursos apresentados, podemos observar que se tem uma grande maioria de jovens.

Dos licenciandos da Física, 23% estavam no 1º período de seu curso, 18% no 2º período, 4% no 3º período, 20% no 4º período, 2% no 5º período, 21% no 6º período, 1% no 7º período, 9% no 8º período, 1% no 9º período e 1% no 10º período, significando que a grande maioria estava iniciando suas atividades acadêmicas, mas também, uma parcela relativamente próxima a essa de entrevistados já estava na metade de seu curso. Validando esses fatos, temos que 36% ingressaram no ano de 2019, 17% adentraram no ano de 2018, 16% entraram em 2017, 20% em 2016, e, 6%, 3%, 1% e 1%, respectivamente nos anos de 2015, 2014, 2013 e 2011.

Já dos alunos da Matemática, 6% estavam no 1º período de seu curso, 11% no 2º período, 5% no 3º período, 27% no 4º período, 2% no 5º período, 18% no 6º período, 2% no 7º período, 16% no 8º período, 2% no 9º período, 7% no 10º período, 2% no 11º período e 2% no 12º período. Aqui podemos perceber que os entrevistados se caracterizam por estarem matriculados em semestres diferentes. Podemos visualizar essa característica nos dados, temos que 19% ingressaram no ano de 2019, 26% adentraram no ano de 2018, 21%



entraram em 2017, 12% em 2016, 10% em 2015, 7% em 2014, 4% em 2013 e 1% no ano de 2012.

Dando sequência, foram feitas perguntas com as quais tentamos concentrar o tema “Ensino Médio”. Dos licenciandos de Física entrevistados, 91% frequentaram a escola pública, 3% vieram da escola particular e 1% fez seu ensino médio em ambas as escolas. Na Matemática, 95% são provenientes da escola pública, 3% vieram de escola particular e apenas 2% teve seu ensino médio nas duas escolas. Mostrando, de tal forma, que o público da licenciatura de Física e Matemática é composto, em sua maioria, de alunos provenientes de escolas públicas.

Perguntados se já haviam participado de algum curso ou palestra envolvendo a temática do Ensino Médio, para os alunos da Física 51% sinalizou que “sim”, enquanto 49% responderam que “não”. Para os alunos da Matemática 48% já participou e 52% responderam que “não”. Destacamos com isso, que os licenciandos devem ser mais inseridos em discussões a respeito do Ensino Médio, já que é onde muitos pretendem lecionar ao terminar o curso. Devem entender o que é e o que está mudando com esta nova reforma educacional.

Na segunda parte do questionário, relativo à associação de palavras, obtivemos 500 palavras evocadas em cada curso. Após isso, fizemos uma Análise de Similitude para encontrar sinônimos entre as palavras e reordenar os dados para serem inseridos no *software*.

Como resultados da análise, após o tratamento dos dados no *software*, destaca-se a dupla função do Ensino Médio que aparecem nas associações feitas pelos participantes. Essa associação liga a ideia de Ensino Médio à dupla função proposta na LDB 9394/96 de uma formação mais generalista, integral do indivíduo e de formação para o mercado de trabalho, tensionando maior ênfase para esta segunda função, além de não ficar clara a consolidação da identidade desta etapa.

Dispomos abaixo as Tabelas de Quatro Casas obtidas como organização final das evocações dos cursos de Licenciatura em Física e Matemática do CES, obtidos após o processamento no *software*.



Tabela 1 – Frequência x Ordem de Evocação – alunos de Física

++	Frequência >= 3 / Ordem de evocação < 3		+ -	Frequência >= 3 / Ordem de evocação >= 3	
4.8%	conhecimentos	1.92	3.4%	futuro	3.24
4%	aprendizagem	2.45	3%	dificuldades	3.47
3.2%	educação	2.63	3%	desenvolvimentos	3.6
- +	Frequência < 3 / Ordem de evocação < 3		--	Frequência < 3 / Ordem de evocação >= 3	
2.8%	didática	2.21	2.8%	vestibular	3.21
2.4%	estudar	2.75	2.4%	instituição	4
2.2%	responsabilidades	2.27	2%	formação	3.9
2.2%	dedicação	2.91	1.4%	oportunidades	3
2%	docentes	2.5	1.4%	conclusão	3.86
2%	amizades	2.7	1.2%	discentes	3
1.6%	preparação	2.38	1.2%	cidadão	3.33
1.4%	indecisão	2.57	1%	melhorias	3.2
1.4%	emprego	2.86	1%	metas	3.2
1.2%	mudanças	1.33	1%	bagunça	3.6
1.2%	desafios	2.67	1%	planejamento	3.8
1.2%	insatisfação	2.83	0.8%	disciplina	3
1%	compromisso	2	0.8%	fundamental	3
1%	aulas	2.6	0.8%	atividades	4

Fonte: Elaborado pelos autores com uso do software openEvoc (2021)

Podemos observar que as palavras **“Conhecimentos”, “Aprendizagem” e “Educação”** estão na Zona de Núcleo Central. Em relação a **“Conhecimentos”**, sejam estes uma base, um autoconhecimento ou simplesmente um conhecimento que se aprende e se descobre no Ensino Médio sobre si e sobre o mundo. **“Aprendizagem”** refere-se a aprender, ao aprendizado que se tem e, **“Educação”**, se refere a um processo mais amplo que envolve a síntese das duas palavras anteriores e está relacionada a todo aprendizado ligado à vida da pessoa, não apenas no modelo formal de ensino. Ao relacionar as palavras pertencentes ao núcleo central das representações sociais dos estudantes de licenciatura em Física, associamos sua centralidade com o entendimento de um Ensino Médio mais amplo, ligado a uma formação geral do indivíduo, um ensino propedêutico, que reflete um dos objetivos postos para esta etapa na LDB 9.394/96 e apontados por Cury (2002) como uma das funções clássicas do Ensino médio.

Na 1ª Periferia, tem-se **“Futuro”**, que é praticamente o que já foi percebido nas outras análises, refere-se à vida futura, o **“conseguir um futuro”**. Temos **“Dificuldades”**, que faz menção a ser uma fase difícil, e **“Desenvolvimentos”**, seja um progresso em si próprio ou como avanço, um meio de chegar ao que se almeja.

Na Zona dos Elementos Contrastados, temos como um subgrupo “Responsabilidades”, “Indecisão” e “Emprego”, relacionando aos vários questionamentos que os jovens recebem e percebem sobre si. Na 2ª Periferia, vemos muitos elementos que complementam vários sentidos que existem na Casa 3; palavras como “Vestibular”, “Formação” e “Oportunidades”.

Ao observar os elementos periféricos que dão sustentação ao núcleo central das representações dos estudantes de Física, há uma associação com o sentido de formação profissionalizante também apontada por Cury (2002) como uma das funções do Ensino Médio e que, para Kuenzer (2007, 2017), reflete a dualidade estrutural e o ensino dual pelo qual o Ensino Médio ainda é caracterizado.

Tabela 2 – TabFreq: Frequência x Ordem de Evocação – alunos da Matemática

++	Frequência >= 3 / Ordem de evocação < 3		+-	Frequência >= 3 / Ordem de evocação >= 3	
6%	vestibular	2.67	4.2%	emprego	3.81
5.4%	futuro	2.78	3.4%	instituição	3.12
3.4%	aprendizagem	2.06			
3%	conhecimentos	2.33			

-+	Frequência < 3 / Ordem de evocação < 3		--	Frequência < 3 / Ordem de evocação >= 3	
2.6%	preparação	2.85	2.2%	conclusão	3.91
2.4%	educação	2.17	1.8%	amizades	3.11
2.4%	responsabilidades	2.17	1.8%	decisões	3.33
2.4%	didática	2.67	1.6%	formação	3.63
2%	estudar	2.9	1.6%	diversão	3.75
1.8%	metas	2.22	1.6%	dificuldades	4
1.8%	oportunidades	2.56	1.2%	docentes	3
1.6%	adolescência	2.88	1.2%	avaliações	3.83
1.4%	dedicação	2.29	1%	mudanças	3
1.2%	discentes	2.33	1%	bagunça	5
1%	qualidade	2	0.8%	profissionalismo	3.5
1%	desenvolvimentos	2.8	0.8%	objetivos	3.75
0.8%	desafios	2	0.6%	alegria	3.33
0.8%	superação	2.75	0.6%	integral	3.33
0.8%	saudades	2.75	0.6%	vida	3.33

Fonte: Elaborado pelos autores com uso do software openEvoc (2021).

Seguindo, debateremos a última evocação do curso de Matemática: na Zona do Núcleo Central temos “**Vestibular**”, “**Futuro**”, “**Aprendizagem**” e “**Conhecimentos**”. Somos apresentados a uma ideia interligada de duplas de palavras, em que “Vestibular” e “Futuro”

tem um vínculo de dependência um do outro, melhor dizendo, para os jovens, entrar em uma Universidade ou Faculdade, através do ENEM ou vestibulares, quer dizer garantir um futuro, e “Aprendizagem” e “Conhecimentos” exprimem saberes necessários. Desse modo, aprender o suficiente no Ensino Médio para conseguir ingressar em uma Instituição de Ensino Superior é um dos objetivos principais dos adolescentes. Este núcleo central das representações sociais dos estudantes de licenciatura em Matemática do CES traz outro aspecto da formação que, de acordo com Cury (2002), foi sendo delimitado também como função do Ensino Médio, que é a função formativa, ainda segundo o autor, aparece como tentativa de equiparar a função profissional ao ensino secundário propedêutico que caminhou sempre em paralelo a partir do dualismo que caracterizou o Ensino Médio ao longo dos anos no Brasil.

Nos Elementos Periféricos mais importantes, temos “Emprego” e “Instituição”, retratando duas vertentes de “para quê” serve o Ensino Médio, isto é, no pensamento da maioria dos estudantes, após concluir a última etapa da Educação Básica, os únicos caminhos a serem escolhidos são: conseguir um emprego ou entrar em uma Instituição de Ensino Superior.

Nos Elementos de Contrastes, temos três subgrupos minoritários que se constituem de representações de palavras com significados muito próximos. O primeiro subgrupo seria formado pelas palavras “Educação”, “Didática”, “Estudar” e “Discentes”, que envolvem o ambiente escolar. O segundo subgrupo poderia ser “Preparação”, “Responsabilidades”, “Metas”, “Oportunidades”, “Dedicação”, “Qualidade”, “Desenvolvimentos”, “Desafios”, “Superação” e “Paciência”, são consequências que adquirimos com as novas experiências e que precisam se seguir até depois delas. O último subgrupo remonta à fase da adolescência, formado pelas palavras “Adolescência” e “Saudades”.

Na Segunda Periferia existem muitas palavras que podem indicar diferentes significados, sozinhas ou em conjunto. Porém, todas elas têm um sentido final, que seria o “crescer”, seja psicologicamente, que está começando ou que já terminou, envolvendo também as partes ruins e boas da vida.

Os elementos periféricos no caso dos estudantes de Matemática apresentam de forma mais consolidada a dualidade como característica que ainda permanece para identificar esta etapa da Educação Básica. Fica claro que para sustentar a representação central de identificação do Ensino Médio como proposta formativa, relacionada com sua vida, os elementos periféricos concentram uma relação forte com a função profissional do Ensino médio e, dessa forma, apresentando ainda a não construção de uma representação



social desta etapa como integrada como proposto na LDB 9.394/96, bem como no Plano Nacional em vigência.

Esta dualidade, enquanto característica desta etapa de ensino, já havia sido criticada por Kuenzer (2007) ao afirmar que ao longo da história educacional no Brasil, o Ensino Médio sempre foi e ainda é repleto de contradições e caracterizado por uma dualidade estrutural, bem como alvo de disputas intensas e ponto de conflito de interesses entre as classes desde sua criação.

Equiparando as Tabelas 1 e 2, e fazendo uma união dos dados dos dois cursos, chegamos a um Núcleo Central Final para definir o Ensino Médio com as palavras “**Vestibular**”, “**Futuro**”, “**Conhecimentos**” e “**Aprendizagem**”. Para confirmação do núcleo central foi feito o teste de centralidade a partir da justificativa dos licenciandos sobre a palavra escolhida como a mais importante. Esse processo de reflexão se fez importante para que o participante pudesse repensar as escolhas feitas em um primeiro momento e, com isso, confirmarmos a centralidade dos sentidos atribuídos ao termo Ensino Médio. Utilizando como base de análise as palavras acima destacadas indicadas ao Núcleo Central, trazemos algumas justificativas dos participantes que ratificam a centralidade do pensamento dos licenciandos nos dois cursos analisados.

Vestibular: “Entrar em uma Universidade”, “Decisão de um caminho... Faculdade ou emprego qualquer”, “O foco do ensino médio é estudar para o ENEM e entrar na universidade”, “Está no ensino médio a maior preparação do aluno para a universidade, que é o ENEM”, “Todo aluno sonha com sua graduação e ter um futuro próspero”.

Futuro: “Apesar de todo obstáculo encontrado, a educação ainda é o caminho mais adequado para um futuro melhor”, “Porque é no ensino médio que você decide seu ‘futuro’”, “Diante do teu esforço poderás ter um futuro promissor ou retrógrado. Tudo depende do que você almeja...”, “Pois é onde o aluno irá abrir seus horizontes, ou seja, partir para a vida acadêmica, ou para trabalhar então sendo assim um divisor de águas”, “Futuro do Ser humano, do jovem, do cidadão, do Brasil, do mundo, a educação cria jovens para o mundo com esperança de um futuro promissor”.

Conhecimentos: “Geralmente é no Ensino médio que nos conhecemos melhor, que tomamos decisões e escolhemos aquilo que queremos ser, qual rumo desejamos seguir e quais objetivos desejamos alcançar. Conhecer a si mesmo é essencial.”, “O ensino médio caracteriza-se por ser a base da formação do pensamento crítico dos nossos cidadãos.”, “Para que cada fase da Educação aconteça, precisa ter uma relação entre um grupo, assim havendo



a troca de conhecimento, provocando a aprendizagem entre os indivíduos.” “O ensino médio é a fase que abrange bastante os conhecimentos que fomos construindo desde criança”, “Não tive uma base suficiente boa e sinto a falta dessa base dentro do meu curso”.

Aprendizagem: “O aprendizado é o que você carrega para vida toda.”, “Com o aprendizado você terá novas oportunidades de saber decidir seu futuro e ele trará lições para vida.”, “Aprender sempre é bom”, “Aprendizado é o que os jovens buscam, com dúvidas sobre o futuro”, “É um processo que adquirimos muitas experiências e conquistas que resultam em grandes aprendizados”.

Cury (2002) já nos indicava que a função formativa do Ensino Médio é o que prevalece enquanto conceitual e legal. Porém, vemos claramente que a partir das respostas justificadas pelos participantes, a centralidade do núcleo de suas representações sociais passa pela ainda não resolvida dualidade estrutural desta etapa.

Assim, do ponto de vista jurídico, consideradas as três funções clássicas atribuídas ao ensino médio: a função propedêutica, a função profissionalizante e a função formativa, é esta última que agora, conceitual e legalmente, predomina sobre as outras. Legalmente falando, o ensino médio não é, como etapa formativa, nem porta para o ensino superior e nem chave para o mercado de trabalho. Ele tem uma finalidade em si, embora seja requisito tanto do ensino superior quanto da educação profissional de nível técnico. (CURY, 2002, p.182)

Destarte, percebemos que a dualidade persiste mesmo com a função disposta na LDB 9394/96 assegurar a proposta formativa, que engloba também as demais funções. Todavia, essa função não fica clara, portanto, na prática, para os alunos, que ainda associam o Ensino Médio com uma função profissionalizante ou propedêutica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido teve como objetivo analisar as representações sociais de Ensino Médio dos estudantes dos cursos de Licenciatura em Física e Matemática do CES – UFCG. O núcleo central das representações sociais desses estudantes se relaciona com aspectos que caracterizam uma formação geral nesta etapa, particularidade assumida com a criação dos institutos federais e a alteração na legislação educacional durante o governo Lula, pois se colocou na perspectiva da integração de aspectos de formação geral e profissionalizante dentro desta etapa, na tentativa de superação da dicotomia clássica entre ensino propedêutico e profissionalizante. Porém, ao observar também os elementos



periféricos que dão sustentação ao núcleo central, verifica-se que a compreensão do Ensino Médio como uma preparação para ingressar em uma Universidade, especialmente nas respostas dos estudantes de Matemática, reitera a função propedêutica desta etapa ainda vivenciada atualmente. Os elementos periféricos de ambos os perfis, ou seja, dos licenciandos de Física e Matemática, ancoram as representações sociais em um sentido de percepção ainda presente, da dualidade estrutural do Ensino médio, onde aparecem as funções clássicas, propedêutica e profissionalizante disputando espaço para construir a identidade desta etapa de ensino.

Após a testagem do núcleo central e análise de similitude realizada na segunda etapa de pesquisa, destacaram-se como indicadas ao núcleo central das representações sociais de Ensino Médio as palavras dos licenciandos do CES-UFCG: **Conhecimentos, Aprendizagem e Educação** (estudantes de Física); **Vestibular, Futuro, Aprendizagem e Conhecimentos** (estudantes de Matemática). Tais palavras e seus sentidos assumidos dentro do contexto formativo reforçam a análise realizada de identificação da representação social construída para o Ensino médio, a saber: a dualidade como objetivo formativo ainda presente e a não constituição da identidade do Ensino médio no Brasil.

Dualidade presente nas representações sociais encontradas nas respostas dos estudantes do CES-UFCG e que também pode ser associada às constantes reformas que foram uma constante para esta etapa e dificulta o estabelecimento de uma identidade. Aprofundada inclusive, pela reforma do Ensino médio que vem mais uma vez reconfigurar o cenário do Ensino Médio no país. Desse modo, é pertinente refletir sobre tais questões para se pensar políticas que tomem como base tais problemáticas, na tentativa de redefinir o papel desta etapa que ainda não superou na prática o sentido histórico de “secundária”, e que necessita reconfigurar sua identidade como formativa e integral e não mais dual.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J-C. O estudo experimental das representações sociais. *In*: JODELET, Denise. (org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro, EDUERJ, 2001.

ABRIC, J-C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. *In*: CAMPOS, Pedro H.F.; LOUREIRO, M. C. de S. (orgs.) **Representações sociais e práticas educativas**. Goiania, Ed. UCG, 2003. (Série Didática).



BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002. 223p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exposição de Motivos n. 00084/2016**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/Ministério da Educação. **Resolução n. 2, de 1º de Julho de 2015**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciaturas, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. **Decreto no 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 17 de abril de 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 23 de julho de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Conversão da Medida Provisória nº 746 de 2016 e dá outras providências. Diário oficial da União. Brasília, DF, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 set. 2017.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos de saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 344p.



KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida a dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, nº 100, 2007.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.38, nº 139, 2017.

OLIVEIRA, J. R. de; PAIVA, J. M. F. Aspectos práticos e metodológicos da pesquisa em Relações Públicas: da coleta a análise de dados via Internet. INTERCOM – SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA COMUNICAÇÃO XXXIV. **Anais [...]**. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO – Recife, PE – 2 a 6 de setembro de 2011.

SANT'ANNA, H. C. OpenEvoc um programa de apoio à pesquisa em representações sociais. **Anais [...]**. In: VII ENCONTRO REGIONAL DA ABRAPSO-ES. Vitória, 2012.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola** / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.11, n.20, jan./jun. 2017. – Brasília: CNTE, 2017. p. 19-31.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e filosofia**, Uberlândia, v.31, n.61, p.21-44, jan-abr, 2017.



O IRaMuTeQ na análise de dados de pesquisas com abordagem teórico-metodológica da Teoria das Representações Sociais⁹

Evanilson Landim⁽¹⁾

Lícia de Souza Leão Maia⁽²⁾

Wilma Pastor de Andrade Sousa⁽³⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2742-4850>; Universidade de Pernambuco - UPE -Campus Petrolina/ Professor Adjunto, BRAZIL, E-mail: evanilson.landim@upe.br ;

⁽²⁾ ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9525-3777> ; Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, Professora Dra. do Programa de Pós-Graduação em Educação, BRAZIL, Email: limaia@ufpe.br ;

⁽³⁾ ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1786-7917> Doutora em Linguística pela UFPB; Professora Adjunta da UFPE; Recife – PE

Todo o conteúdo expresso neste capítulo é de inteira responsabilidade das/os suas/seus autoras/es.

INTRODUÇÃO

O *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRaMuTeQ) foi desenvolvido por Pierre Ratinaud (2014) no *Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales* (LERASS). Este *software* permite um conjunto variado de tratamento e de análises textuais, como será indicado adiante. Desenvolvido na França, O IRaMuTeQ começou a ser ajustado para a Língua Portuguesa em 2011. No Brasil, embora ainda seja pouco conhecido, tem sido cada vez mais utilizado para auxiliar o tratamento e a análise de dados em pesquisas qualitativas em diversas áreas do conhecimento, sobretudo nas Ciências Sociais e Humanas.

A propósito, em 26 de setembro de 2020, o Portal de Periódicos da CAPES recuperava 382 resultados para o termo de busca IRaMuTeQ, apresentado a maioria dos resultados na

⁹ DOI: <https://doi.org/10.48016/Xlenccultgt7l2cap5>



forma de artigos (340) e em Inglês (275). Na Língua Portuguesa, o portal registrava apenas 114 ocorrências, distribuídas principalmente, nas áreas da Saúde e da Educação. Ademais, 13 das pesquisas levantadas tratavam de estudos referentes a objetos de Representações Sociais, isto é, o *software* foi utilizado em investigações com abordagem teórico-metodológica na Teoria das Representações Sociais (TRS) desenvolvida por Moscovici em 1961.

Diante da crescente demanda por plataformas computacionais capazes de auxiliar o pesquisador ou a pesquisadora na organização e interpretação de dados levantados em estudos qualitativos, sobretudo com vasto acervo textual, tratamos, neste capítulo, das contribuições do *software* IRaMuTeQ às pesquisas qualitativas, de maneira geral e, de forma particular, iremos situar à sua relevância a uma pesquisa no campo da Educação Matemática Inclusiva que buscou identificar e analisar as representações sociais de estudante cego aprender matemática compartilhadas por estudantes e professores da Educação Básica. A coleta dos dados se deu a partir de um Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) aplicado a 1 344 participantes, dentre estudantes e professores da Educação Básica, sendo que 185 destes, responderam, também, a um questionário.

As análises aqui apresentadas foram extraídas de uma tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) com o título: *Nenhum a menos na aula de matemática - representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência visual e seus impactos na aprendizagem de razões trigonométricas* (LANDIM; MAIA; SOUSA, 2018), cujo objetivo foi analisar como a escola está compreendendo a inclusão nas aulas de Matemática dos estudantes com deficiência, de maneira geral, e dos estudantes com deficiência visual, em particular, identificando como essa compreensão pode afetar o ensino e a aprendizagem de Matemática, especificamente, das razões trigonométricas.

BREVE APRESENTAÇÃO DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A teoria das representações sociais foi proposta por Serge Moscovici, em 1961, a partir da crítica feita ao conceito de representações coletivas, do alemão Émile Durkheim. Segundo Moscovici (2003), as singularidades dos indivíduos e da sociedade são elementos importantes tanto na compreensão da realidade quanto na condução das ações humanas. Nesse sentido, ao propor o conceito de representações sociais, além de considerar as especificidades e variações do pensamento coletivo, preocupou-se em explicar o real e as suas dimensões (físicas, sociais e culturais).



O fato é que a sociedade cria representações com o propósito de identificar e resolver suas inquietações; além disso, a necessidade natural que os indivíduos têm de compartilhar suas ideias com os demais, também, impulsionam a construção das representações sociais que se apresentam em diversas ocasiões e contextos e vêm à tona por meio da palavra. A representação social constitui-se como um sistema capaz de explicar versões da realidade. Com isso, tem-se que o propósito da teoria é responder às questões “*Quem sabe e de onde sabe?*”; “*O que e como sabe?*”; “*Sobre o que sabe e com que efeitos?*” (JODELET, 2001). Essas questões exercem papel importante na compreensão de diversos fenômenos sociais, principalmente naqueles relacionados à Educação, de forma geral ou à Educação Matemática Inclusiva, de maneira particular, como se demonstra neste capítulo.

No campo educativo, Maia (2009) tem destacado a relevância da teoria na ampliação dos conhecimentos que a escola deve considerar a fim de promover a aprendizagem dos estudantes, principalmente, porque a identificação e o estudo de objetos de representação como os saberes escolares, crenças, valores, atitudes, sentimentos e ações podem favorecer o desenho de cenários educativos mais inclusivos.

SITUANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Diversos esforços têm sido empreendidos em prol de um país onde todos os brasileiros se sintam incluídos e tenham as suas necessidades básicas atendidas. Mas, para que o Brasil seja, de fato, um país para todos, ainda, são necessários investimentos e avanços significativos, principalmente na educação. No Brasil, tem sido frequente, pesquisadores e organizações sociais apontarem a necessidade de uma reformulação nos sistemas educacionais, principalmente, para que as escolas estejam preparadas para receber todos os estudantes, independentemente das suas singularidades.

A universalização do Ensino Básico trouxe à escola grupos sociais historicamente excluídos do processo educacional, por exemplo, as pessoas com deficiência que, a partir da década de 1990, têm sido gradativamente matriculadas na escola comum. Essa inserção exige que os professores estejam preparados para atender estudantes com diferentes deficiências, entre elas, visuais, auditivas e intelectuais. Todavia, os docentes têm enfrentado dificuldades para atuar com estudantes com deficiência.

A falta de formação adequada e as condições físicas, arquitetônicas e de recursos humanos oferecidas pelas escolas são as principais intempéries que os professores apontam quando se referem ao trabalho com estudantes com deficiência (ALBUQUERQUE; MACHADO,



2009; FIORINI, 2011; RODRIGUES, 2012). Essas dificuldades depõem a favor de uma escola que, ainda, é excludente e que se pauta na homogeneidade da turma, deixando de lado as especificidades de cada estudante.

Para Mazzotta (2005), a compreensão da sociedade a respeito das pessoas com deficiência, até o século XVIII, baseava-se apenas no misticismo e ocultismo, não existindo até o momento, uma literatura científica sobre a questão, o que dificultava ainda mais a inserção dos estudantes com deficiência na escola. Para este autor, as pessoas com deficiência foram ignoradas em virtude da falta de conhecimento sobre as deficiências. De acordo com Sasaki (2010), a educação voltada para pessoas com deficiência divide-se em quatro fases, assim definidas: *exclusão, segregação, integração e inclusão*.

Atualmente, a inclusão educacional é caracterizada pelo entendimento de que a deficiência não é da pessoa, mas da sociedade, que tem sido incapaz de alcançar todos os indivíduos de forma equitativa, justa e singular, como sugere o próprio significado do termo "*indivíduo*": *uno, não dividual*. O fato é que a transferência da deficiência do indivíduo para a coletividade, parece ter, de algum modo, iluminado as barreiras enfrentadas por essas pessoas e estimulado reflexões, pesquisas, tecnologias e recursos inclusivos, embora, ainda, sejam identificados, cotidianamente, diversos obstáculos à inclusão, sobretudo na escola e na universidade.



ALGUMAS DAS POSSIBILIDADES DO IRaMuTeQ NA ANÁLISE DE DADOS DE PESQUISAS QUALITATIVAS

Diante da crescente demanda por plataformas computacionais capazes de auxiliar o pesquisador ou a pesquisadora na organização e interpretação de dados levantados em estudos qualitativos, sobretudo com vasto acervo textual, como ocorre nos estudos que buscam identificar e analisar as Representações Sociais compartilhadas por um determinado grupo acerca de um objeto, é que entendemos ser relevante tratar de algumas das contribuições do *software* IRaMuTeQ¹⁰ para essas pesquisas.

O IRaMuTeQ permite diferentes modelos de análise de dados textuais (CAMARGO; JUSTO, 2013), a saber:

¹⁰ No site <http://www.iramuteq.org> o leitor tem acesso a diversos arquivos relativos ao *software*: programas para *download* e instalação; tutorial em Português, Francês, Espanhol e Inglês; estudos que exemplificam as variadas possibilidades de análises; dentre outros.

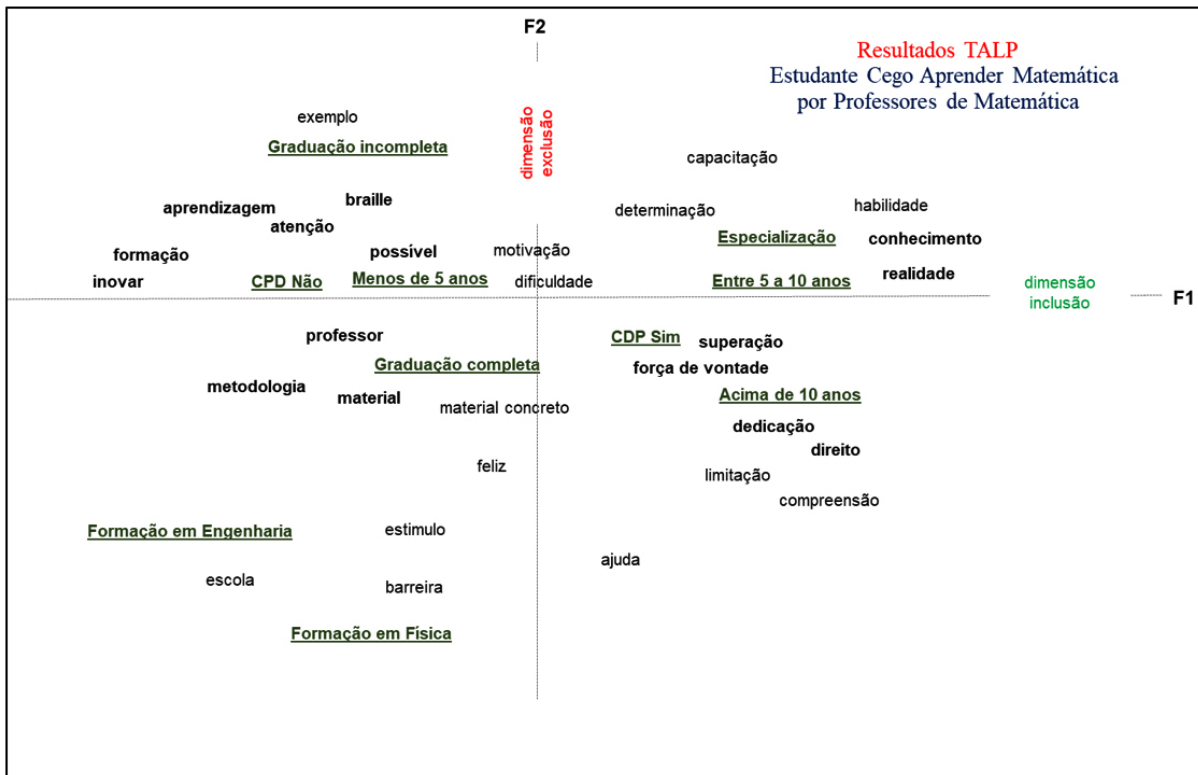
- ✓ Análise lexicográfica que possibilita o acesso à frequência de palavras presentes no *corpus* textual, sua frequência média e a indicação do *hapax*, isto é, a disposição das palavras, que possuem frequência unitária;
- ✓ Especificidades e análise fatorial, que consiste na combinação entre o *corpus* textual e as variáveis em estudo. Este tipo de análise costuma ser bastante efetivo nas pesquisas voltadas à identificação de representações sociais por um determinado grupo, justamente, porque permite apontar alguns comportamentos e evocações em função do perfil dos participantes, por exemplo (ver Figura 1);
- ✓ Método de classificação hierárquica descendente (também conhecido como *método Reinert*), que é a organização das respostas dadas no questionário em classes. As classes são apresentadas por meio de um *dendograma* que apresenta a correlação possivelmente existente entre elas;
- ✓ Análise de similitude, que se baseia na Teoria dos Grafos e permite identificar coocorrências entre as palavras e seus resultados, permitindo, inclusive, o estudo do vínculo existente entre elas;
- ✓ Nuvem de palavras, que é uma organização dos termos a partir da sua frequência no *corpus* textual.

Embora o *software* permita diferentes formas de análise e de apresentação de dados, neste texto, optamos por utilizá-lo apenas na organização dos resultados coletados por meio de um TALP e de um questionário, conforme já fora anunciado. A escolha pelo tipo de arranjo para a apresentação dos dados, dentre os diversos permitidos pelo IRaMuTeQ, teve como critério eleger aqueles julgados mais adequados para expressar as respostas dos participantes e, também, exemplificar para o leitor as potencialidades do *software* nesse tipo de estudo.

Dessa forma, a título de exemplo, iremos apresentar o termo indutor e algumas questões de um questionário desenvolvido por Landim, Maia e Sousa (2018). A expressão *Estudante Cego Aprender Matemática* remeteu a um dos grupos de participantes (Professores de Matemática) evocações que permitiram realizar a Análise Fatorial de Correspondência indicada na Figura 1:



Figura 1 – Análise Fatorial¹¹ das Representações Sociais de “Estudante Cego Aprender Matemática” por professores de Matemática de acordo com o perfil dos sujeitos



Fonte: Produção dos Autores

As variáveis consideradas nesta análise foram: *formação do professor, tempo de atuação docente e convivência com pessoas com deficiência (CPD)*. O Fator 1 (F1) parece mais próximo da dimensão inclusão do que o Fator 2 (F2), o que justifica a categorização indicada. Todavia, essa distinção é apenas no sentido de sublinhar o eixo, que projeta de alguma maneira expressões vinculadas a essas dimensões: *inclusão e exclusão*.

A principal oposição identificada se refere ao convívio com pessoas com deficiência, que parece se definir em relação ao eixo denominado dimensão inclusão (F1). Acima desse eixo, estão as evocações de quem reconheceu não possuir convívio com pessoas com deficiência e, abaixo, as indicações contrárias. À medida que os docentes mais experientes com esse público (abaixo do eixo 1 – CPD Sim) destacam a importância de uso de materiais concretos na classe, como uma estratégia metodológica, os que não apresentam esse contato recorrem a termos mais abstratos.

O IRaMuTeQ permite ao pesquisador ter acesso à distribuição das evocações em um plano cartesiano conforme as variáveis elencadas na pesquisa, por exemplo, o perfil dos

¹¹ Além do IRaMuTeQ outros softwares, a exemplo do *Trideux*, permitem a Análise Fatorial de Correspondência.

participantes de uma investigação, como indicado na Figura 1. A partir desse tipo de análise, é possível identificar aproximações, distanciamentos ou oposições entre as evocações e as variáveis em estudo; por sua vez, reconhecidas, frequentemente, em pesquisas dirigidas à identificação de representações sociais.

Já no questionário, um dos enunciados apresentados aos participantes foi o seguinte: *Como tratar os estudantes com deficiência?* (Questão 1).

A propósito, quando o instrumento é constituído por mais de uma questão, é indicado que seja organizado um arquivo com as respostas de cada enunciado, isto é, recomenda-se um *corpus* textual distinto para cada questão. Esse procedimento é o mais recomendado por permitir que todas as proposições indicadas pelos participantes remetam a um mesmo tema, no caso, a questão apresentada (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Os resultados alcançados na Questão 1 com as respostas de estudantes sem deficiência, foram tratados no IRaMuTeQ e permitiram a organização mediante a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), na qual o *software* considerou 55 unidades de contexto elementar (UCE), o que corresponde a 85,94% do total. Esses textos foram organizados pelo IRaMuTeQ em três classes, sendo a classe 3 a mais significativa, representando 43,64% das respostas, conforme a Figura 2.

Figura 2 - Dendograma de classes obtido a partir das repostas de estudantes à Questão 1

Como tratar o estudante com deficiência?					
CLASSE 2		CLASSE 1		CLASSE 3	
<i>de forma humana, como pessoa</i>		<i>buscando a melhor maneira</i>		<i>com respeito e solidariedade</i>	
Palavra	%	Palavra	%	Palavra	%
igual	12,78 70,0	tratar	20,54 75,0	respeito	9,18 66,67
deficiência	9,98 50,0	estudante	12,29 100,0	ajudar	7,1 100,0
diferença	9,29 100,0	dever	11,26 2,73	dificuldade	5,57 100,0
humano	8,93 71,43	colega	7,09 100,0	solidariedade	5,57 100,0
pessoa	7,69 60,0	diferente	6,21 80,0	sempre	5,57 100,0
carinho	6,03 66,67	aluno	4,03 66,67	atenção	5,57 100,0
normal	6,03 66,67	deficiência	2,92 45,0	principal	4,1 100,0
aprender	2,84 66,67	maneira	2,18 60,0	aprendizado	4,1 100,0
UCE = 14 (25,45%)		UCE = 17 (30,91%)		UCE = 24 (43,64%)	

Fonte: Produção dos autores a partir do *software* IRaMuTeQ

Legenda: % - percentual da palavra na classe (ST) em relação ao *corpus*; – qui-quadrado

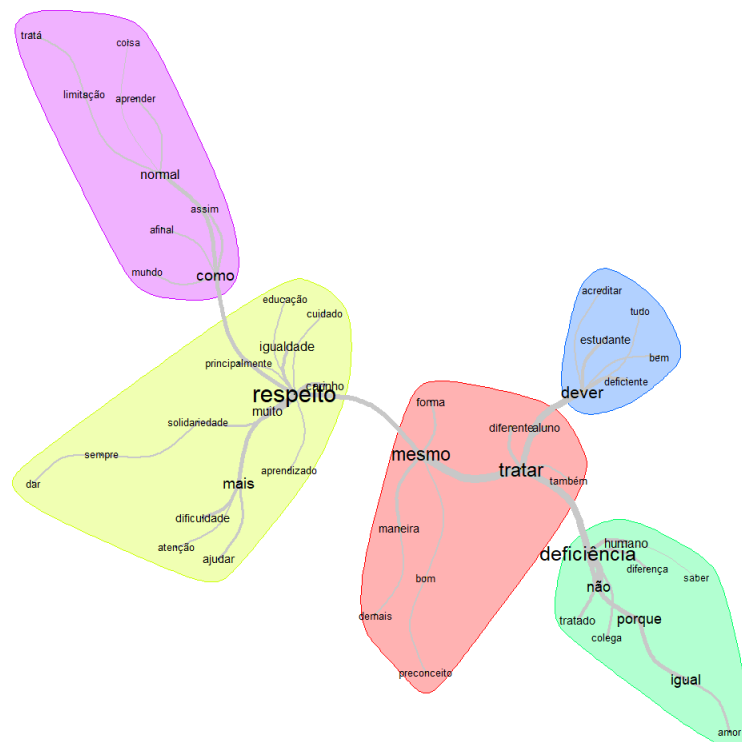


Cada classe reúne as expressões semelhantes entre si ao tempo em que procura se distanciar dos termos empregados nas outras classes. Essa forma de análise é uma maneira de revelar o **discurso** partilhado pelo grupo frente à situação proposta. O dendograma apresentado na Figura 2 revela que a primeira partição (ou iteração) distingue a classe 3 das demais, e, posteriormente, nova partição dá origem às classes 1 e 2. Estas, por sua vez, guardam entre si uma aproximação mais imediata em seu campo semântico, indicando formas de tratar o estudante com deficiência, sobretudo, considerando-o antes de tudo como pessoa.

A classe 2 parece indicar, de forma mais eminente, a preocupação com a pessoa enquanto ser humano. Nessa condição, a pessoa com deficiência deve ser sempre bem acolhida nos espaços sociais, inclusive na escola e no processo de aprendizagem. A respeito disso, a igualdade parece ser o princípio que conduz a compreensão desses participantes em relação à forma de tratamento, que deve ser dirigida aos estudantes com deficiência.

A Figura 3 complementa esse entendimento a partir da análise de similitude, também realizada a partir do IRaMuTeQ. Esse tipo de estudo permite a identificação de coocorrências entre os termos empregados e estabelece vínculos entre as palavras que podem conduzir ao desfecho do campo representacional em estudo.

Figura 3 - Análise de similitude das respostas dadas à Questão 1



Fonte: Produção dos autores a partir do *software* IRaMuTeQ

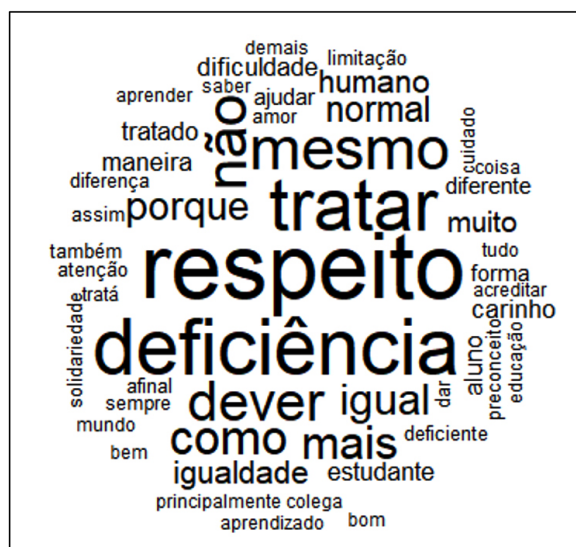


A partir da coocorrência *respeito* e das conexões estabelecidas, os estudantes indicam que esse deve ser o ponto de partida para nortear o enredo das relações com os colegas com deficiência, que deve ser conduzida a partir da igualdade, da solidariedade, com atenção e cuidado. Também, reforçam a preocupação com a forma de tratamento, como sinalizado anteriormente. É possível que o não saber agir frente à pessoa com deficiência decorra dos preconceitos e estereótipos advindos de representações sociais baseadas na falta de conhecimentos sobre a deficiência, o que, por sua vez, condiciona todas as capacidades da pessoa em função da deficiência. Ademais, consideram que os colegas com deficiência são diferentes, o que, nem de longe, pode implicar uma menor condição para aprender.

Esses resultados dão forma ao entendimento anterior, quando os estudantes, à medida que se apresentam como otimistas e dispostos a abraçar as causas da inclusão, resgatam, também, posicionamentos próprios da exclusão, como o atendimento em espaços reservados ou a limitação do que são capazes ou não de aprender em função da deficiência.

O IRaMuTeQ permite, ainda, a elaboração de nuvem de palavras a partir do *corpus* textual produzido.

Figura 4 - Nuvem de palavras elaborada pelo IRaMuTeQ a partir do *corpus* textual da Questão 1



Fonte: Produção do autor a partir do *software* IRaMuTeQ

A Figura 4 destaca as proposições mais frequentes à compreensão dos participantes. A título de exemplo, trazemos algumas das respostas dadas pelos estudantes sobre o modo de tratamento que deve ser dirigido a colegas com deficiência:

deveríamos tratar igual a qualquer outro aluno, pois às vezes, tratar diferente pode fazer com que a pessoa se sinta incapacitada de fazer algo, que qualquer outra pessoa faça (2º ano do Ensino Médio, entre 11 e 15 anos, sem convivência com pessoa com deficiência).

tratar todos das mesmas maneiras, sei que todos são diferentes, mas não por causa de uma deficiência que vamos deixar de sermos bons amigos e tratá-los mal, porque não sabemos o dia de amanhã, todos da mesma maneira, sem preconceitos (3º ano do Ensino Médio, entre 16 e 20 anos, sem convivência com pessoa com deficiência).

“assim como qualquer outro aluno, mas a escola deveria estar com mais disposição para ajudá-lo quando necessário” (3º ano do Ensino Médio, entre 16 e 20 anos, tem convivência com pessoa com deficiência).

Esses estudantes manifestam o desejo de que a pessoa com deficiência seja percebida pela escola como qualquer outro estudante, sobretudo, quando a diferença é utilizada como artefato para justificar a segregação e a omissão de direitos. Por outro lado, a igualdade não pode ser compreendida como um “fechar os olhos” para as especificidades desse público; afinal, o propósito da escola é que todos aprendam e se desenvolvam sem que nenhum estudante seja deixado para trás. Quando um estudante fica no caminho, toda a escola fracassa. Ademais, os prejuízos são compartilhados por toda a sociedade; são talentos e possibilidades interrompidas. É um professor ou uma professora a menos, um psicólogo ou psicóloga que deixou de atuar para o bem comum; um pesquisador ou pesquisadora que ficou no caminho e, conseqüentemente, tudo aquilo que poderia investigar e descobrir, talvez uma abordagem didática inovadora, a cura da AIDS, dentre tantas outras possibilidades roubadas das pessoas com deficiência e de toda a sociedade pela falta de uma escola justa e equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, propomo-nos apresentar algumas das possibilidades de uso do *software* IRaMuTeQ à análise de dados vinculados a pesquisas que recorrem à Teoria das Representações Sociais. Como apresentado, o IRaMuTeQ é um *software* gratuito que permite um conjunto variado de tratamento e de análises textuais; fato que justifica a sua relevância em pesquisas qualitativas.

Particularmente, situamos algumas das contribuições deste *software* em pesquisa voltada à identificação e análise das representações sociais de estudante cego aprender matemática compartilhadas por estudantes e professores da Educação Básica. Designou-se como procedimento metodológico desta investigação a realização de uma pesquisa de campo,



desenvolvida por meio de um Teste de Associação Livre de Palavras e de um questionário, realizado com 1 344 e 185 participantes, respectivamente, ambos analisados com o auxílio do IRaMuTeQ.

Na apresentação dos resultados, a título de exemplo, recorremos a variadas possibilidades de organização, apresentação e análise de dados permitidas pelo *software*. A partir dessas análises, concluiu-se que as representações sociais vinculadas historicamente à exclusão parecem perder força. Apesar do esforço de parte dos professores, a inclusão só será efetivada, de fato, a partir de maior envolvimento de toda a comunidade escolar e também, com a implementação de políticas públicas eficientes. Desse modo, uma escola com nenhum a menos na aula de Matemática exige atenção e empenho da escola e da sociedade.

Finalmente, é possível observar que muitas questões vinculadas à compreensão e à apresentação de possibilidades que possam contribuir com a atividade docente permanecem carentes de respostas. Diante disso, é cada vez mais pertinente que outros estudos sejam desenvolvidos com vistas a dar luz às mazelas enfrentadas pela escola e que atrasam o direito de aprender de todos os estudantes em condições justas e equitativas, conforme as suas singularidades. A depender do tipo de investigação, o IRaMuTeQ pode contribuir com o pesquisador ou pesquisadora no tratamento dos dados, sobretudo, em estudos com vasto *corpus* textual, como costuma ocorrer em pesquisas qualitativas voltadas à análise dos fenômenos educacionais.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. R.; MACHADO, L. B. **Resistências e impossibilidades nas representações sociais de inclusão de professoras**. Trabalho apresentado na 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED (ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO), no GT Educação Especial. Caxambu (MG): 2009.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, [s.l.], v. 21, n. 2, p.513-518, 2013.

FIORINI, M. L. S. **Concepção do Professor de Educação Física sobre a inclusão do aluno com deficiência**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.



JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In: JODELET, D. **As representações sociais***. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17 - 44.

LANDIM, E.; MAIA, L. de S. L.; SOUSA, W. P. de A. Nenhum a menos na aula de matemática: representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência visual e seus impactos na aprendizagem de razões trigonométricas. 2018. 272 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2018.

MAIA, L. D. S. L. Vale à pena ensinar Matemática. *In: BORBA, R.; GUIMARÃES, G. **A pesquisa em educação matemática**: repercussões na sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2009.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

RODRIGUES, M. C. **Representações de professores acerca da inclusão de alunos com deficiência visual ensino regular**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, São Paulo 2012.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010. 180 p.



Os povos Xucurus e as imagens construídas pela sociedade¹²

Christian Fernandes Bezerra⁽¹⁾

Maria Elvira de Siqueira Faustino Ferreira⁽²⁾

Fernanda Monteiro Guerra⁽³⁾

Vandeilton Galdino Ciriaco⁽⁴⁾

Cristiane Cabral Teixeira da Silva⁽⁵⁾

Natercia de Andrade Lopes Neta⁽⁶⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3311-8553>; Universidade Estadual de Alagoas/ Graduando em licenciatura em Matemática, BRASIL, E-mail: christianbezerra@alunos.uneal.edu.br;

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1911-6105>; Universidade Estadual de Alagoas/ Graduanda em licenciatura em Matemática, BRASIL, E-mail: maria.ferreira9@alunos.uneal.edu.br;

⁽³⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7683-1703>; Universidade Estadual de Alagoas/ Graduanda em licenciatura em Matemática, BRASIL, E-mail: fernandaguerra@alunos.uneal.edu.br;

⁽⁴⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2081-0639>; Universidade Estadual de Alagoas/ Graduando em licenciatura em Matemática, BRASIL, E-mail: vandeilton@alunos.uneal.edu.br;

⁽⁵⁾ ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6966-2884>; Universidade Estadual de Alagoas/ Graduanda em licenciatura em Matemática, BRASIL, E-mail: cristiane.silva5@alunos.uneal.edu.br;

⁽⁶⁾ ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5532-9300> ; Universidade Estadual de Alagoas/Professora Adjunta do curso de licenciatura em Matemática/Dra. em Ciências da Educação/ E-mail: natercia.lopes@uneal.edu.br

Todo o conteúdo expresso neste capítulo é de inteira responsabilidade das/os suas/seus autoras/es.

INTRODUÇÃO

Os povos indígenas estão presentes no território brasileiro há mais de 10 mil anos e são fundamentais na composição da identidade étnico-cultural do país. Esses povos ancestrais deveriam ser reconhecidos como proprietários da maior parte das terras, guardiões do meio ambiente e recursos naturais, porém visões conflitantes com os povos não indígenas, repercutidas na mídia, fizeram com que representações destes povos fossem construídas negativamente.



Vivem atualmente no país 255 povos indígenas que falam mais de 150 línguas diferentes, estima-se que, quando os primeiros colonizadores chegaram eram mais de 1.000 aldeias somando 2 a 4 milhões de indígenas.

Segundo o IBGE (2010), foram computados 896.917 povos indígenas, essa redução foi resultado da colonização e da pressão social para que eles não reconhecessem sua identidade. Um número significativo de indígenas pereceu pelas doenças trazidas pelos europeus. As terras e a cultura foram sendo perdidas e hoje o território indígena engloba 722 áreas que correspondem a 13,8% do território nacional. As aldeias xucurus somam 13.436 povos indígenas de acordo com a FUNASA (2010).

Mesmo estando numa sociedade que se baseia em métodos científicos de pensar, os argumentos religiosos ainda existem e são capazes de convencer uma parte da população sobre a existência de indígenas selvagens.

As representações sociais formam-se da pressão por constituir uma informação o mais rápido possível sobre um fenômeno social, elas permeiam a existência humana e continuarão permeando. Durante o período de colonização e das guerras da conquista, a igreja católica, os colonizadores, os catequistas e fazendeiros criaram imagens sobre os povos indígenas que até hoje são compartilhadas.

Neste trabalho, abordaremos sobre a cultura indígena dos povos Xucurus, como eles se dividem, como se deu o processo de colonização e contribuiu para formar as imagens que hoje se tem sobre essa população.

A ORGANIZAÇÃO SOCIAL DOS POVOS INDÍGENAS

Os povos indígenas podem se organizar coletivamente, em que um grupo de lideranças detém o poder sobre questões jurídicas, administrativas e financeiras da aldeia. Outros se organizam através de um único Chefe que pode ser o Cacique, um tuxaua ou denominação análoga.

O Pajé, Cacique e os tuxauas são importantes autoridades das aldeias: o primeiro configura-se como sacerdote, curandeiro, conhecedor de todos os ritos ligados às divindades indígenas e o Pajé recebe as mensagens dos deuses e o ritual da Pajelança é comandado por ele, acredita-se que no momento do rito os deuses da floresta e os ancestrais são evocados para curar os enfermos; tem a função voltada para a organização e direção da aldeia, é ele quem vai orientar os indígenas; e o tuxaua (do tupi “aquele que manda”) representa a sabedoria da aldeia, e em algumas etnias significa o próprio cacique. O tuxaua tem a competência de negociar com povos não indígenas.



Todos na aldeia possuem funções: as mulheres cuidam da comida, da casa, das crianças, do plantio e colheita; os homens caçam, pescam e protegem as aldeias; e os adolescentes vivenciam a cerimônia para ingressar na vida adulta.

As famílias ensinam o compromisso para os mais jovens, para que eles possam liderar. O casamento é visto como futuro do povo. Quando eles percebem que os jovens estão com um olhar diferente, as famílias se reúnem para mostrar como se deve viver em união e cuidar do casamento como se cuida do próprio povo no futuro.

A EXPRESSÃO RELIGIOSA DOS XUCURUS

A expressão religiosa, o ritual sagrado do povo Xucuru, é onde está o segredo da religiosidade do povo. O Pajé nasce com o dom de invocar a natureza e ensinar às crianças desde que começam a falar. Esse ritual tem alguns aparatos: cocal, maracás feito com coco, coité, para no momento das orações invocarem os encantados e agradecer a natureza.

Os encantados são espíritos que se foram e estão em outra dimensão, eles veem além dos vivos. Estes espíritos estão num universo que não podem falar, materializam-se no vento, no ar, numa árvore. Acredita-se que um ser humano com corpo limpo pode receber um encantado e falar por ele. O encantado está em todos os lugares, na crença Xucuru, ele é autorizado por Tupã.

Para os Xucurus quando se olha para as árvores, ali está Deus, está a criação, a água é a vida. Deus está ali, no sol (Pai Tupã), na lua, no dia, na noite, na terra (Mãe Tamain).

A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo. (KRENAK, 2019, p. 22-23).

Krenak continua a dizer que, “Do nosso divórcio das integrações e interações com a nossa mãe, a Terra, resulta que ela está nos deixando órfãos, não só aos que em diferentes graduações são chamados de índios, indígenas ou povos indígenas, mas a todos”. (2019, p. 49-50).

O ritual é como o alimento, tem que ser feito a todo o momento. O ritual sagrado é do grupo fechado, já o Toré é o ritual para apresentação, para agradecer, para a revelação das crianças a partir dos 7 anos. O Toré é o momento de alegria, o canto ligado a boas-vindas, pedindo a Deus que as coisas melhorem.

O Pajé é como o Papa, a pessoa que tem na cabeça toda forma da religiosidade, não dita por alguém; os Tuxauas com o Pajé realizam o ritual chamado Pajelança, eles estão ali para receberem os encantados que chegam.



A religiosidade dos povos Xucurus está alicerçada no sagrado e humano unificados, é uma construção. Desta forma tem que se respeitar o ser humano, a mulher e, portanto, a questão humana torna-se muito evidente. Quando se tem um problema, chegam junto das famílias, entram no ouricuri, o templo onde eles se reúnem e falam com Deus.

OS POVOS XUCURUS E A PERPETUAÇÃO DA VIOLÊNCIA COLONIAL

Para compreender onde se localizam as aldeias Xucurus, faz-se necessário historicizar o processo colonial que desorganizou a vida social e cultural dos nativos. As reformas pombalinas, protagonizadas pelo Marquês de Pombal de 1750 a 1777, tinham como objetivo fazer com que os indígenas trabalhassem nas terras colonizadas, funcionando como uma escravidão consensual. Por outro lado, essas medidas classificadas como anticlericais retiravam do poder da Companhia de Jesus (Ordem dos Jesuítas) os seus “catequizados”, ou seja, indígenas que a Igreja Católica, através de seus padres, haviam dominado para trabalharem em suas terras.

Conforme Antunes (1973), durante o Período Pombalino, em 1757, várias vilas coloniais foram criadas a partir das aldeias cujos padres faziam suas “missões”, sendo que o real interesse era fazer com que os indígenas mudassem seus hábitos e produzissem gêneros voltados ao comércio. As vilas eram unidades administrativas equivalentes aos municípios, porém não possuíam autonomia porque estavam contidas em terras não emancipadas.

Hoje, os indígenas Xucurus dividem-se, em Pernambuco, município de Pesqueira, no alto da serra do Ororubá, denominam-se Xucurus do Ororubá. Em Alagoas, no município de Palmeira dos Índios, na Mata da Cafurna, na serra do Xucuru-Kariri e na Fazenda Canto, denominam-se Xucurus-Kariri. Existindo ainda a etnia na Bahia e em Minas Gerais.

Os povos Xucurus possuem a difícil missão de conseguir delimitar suas terras que foram retiradas desde a época da invasão portuguesa ao Brasil, em 1500 (BORT JUNIOR; HENRIQUE, 2020).

A quantidade dos povos indígenas desta etnia é imprecisa. A população indígena, segundo dados do IBGE (2010), é de 7.672 pessoas que vivem no território indígena Xucuru. Para a FUNASA, em 2010 a população dos Xucurus-Kariris era de 2.900 pessoas e os Xucurus-Ororubá era de 10.536 habitantes em terras indígenas. Para os povos indígenas, as aldeias dos Kariris contam com cerca de 6 mil pessoas, enquanto os de Ororubá somam mais de 20 mil.



OS POVOS XUCURUS DO ORORUBÁ

Em Pernambuco, os Xucurus habitam um conjunto de montanhas, conhecido como Serra do Ororubá. Mesmo havendo registros de ocupação do território desde o século XVI, a agressividade presente na expropriação de suas terras marcou a história desta etnia.

O município de Pesqueira foi um dos que se tornou vila durante o período Pombalino, a Vila de Cimbres em 1762. Posteriormente, Cimbres tornou-se distrito do município de Pesqueira em 1880. A intervenção nos costumes e na catequização dos povos aconteceu bem antes disso quando os padres da Congregação do Oratório de São Felipe de Néri vieram para o município de Pesqueira em 1661 e, dentre outras opressões, utilizavam o trabalho dos indígenas para a criação de seus gados.

Em Pesqueira, os indígenas ocupavam, no século XVI, os municípios de Poção, Arcoverde, Belo Jardim, Venturosa e Brejo da Madre de Deus. A FUNAI iniciou o processo de identificação e demarcação da terra indígena no município de Pesqueira em 1989, limitando a 26.980 hectares a área de direito dos povos indígenas. Contudo, o decreto 1775/1996 impediu a reocupação desta área pelos indígenas, pois reconhecia o direito de latifundiários a impugnar os processos de demarcações e interporem ações de direito à propriedade.

A antiga Vila de Cimbres foi um dos palcos de guerras sangrentas com a expulsão de indígenas e com o registro destes territórios para fazendeiros. No processo demarcatório de terras em 1989, houve o mais grave atentado contra a garantia de propriedade indígena, o líder, Cacique Xicão Xucuru, mais dois indígenas e um procurador de estado, foram assassinados por um fazendeiro, autor intelectual, e outros dois homicidas, autores materiais. Essa se configurou na história do País como uma das maiores tentativas de inibir o andamento do processo de regularização da terra indígena Xucuru.

Os indígenas Xucurus de Ororubá guardam uma imagem do Cacique Xicão como um líder que fortaleceu a coletividade e reconquistou a identidade de seu povo, a qual estava esquecida. Sua liderança, na retomada das terras e a crescente autonomia de seu povo, quebrou a submissão dos indígenas aos fazendeiros. Um ensinamento deste grande líder é que a força do povo Xucuru é representada pela força dos encantados, ele repetia sempre para seu povo: “Acima do medo, coragem”.

Apenas em 2005, após 16 anos, o governo brasileiro reconheceu a titularidade das terras aos indígenas e a reorganização geográfica, política e social do povo Xucuru de Ororubá, a qual conta com 24 aldeias.



De modo geral, temos:

Quadro 1 - Panorama do território dos povos Xucurus de Ororubá

Origem	Século XVI
Município	Pesqueira - Pernambuco
Localidade	Serra do Ororubá
Quantidade de Aldeias	24
População FUNASA 2010	10.536
População pelos próprios povos	20.000
Área (hectares)	26.980
Homologação	2005

Fonte: Dados coletados pelos pesquisadores

OS POVOS XUCURUS-KARIRI

No século XVIII, povos indígenas habitavam em torno de um lago no município de Palmeira dos Índios, agreste alagoano. A fome e seca fizeram com que os indígenas fugissem e se distanciassem de sua cultura. Os xucurus que viviam do outro lado do lago resistiam e preservaram os seus costumes e, posteriormente, futuramente se tornaram os Xucurus-Kariris.

Em 1770, o frei Domingos de São José forçou a conversão dos indígenas ao cristianismo. Palmeira dos Índios foi classificada como freguesia em 1798, ou seja, tida pelo império como um povoado que estava no entorno de uma Igreja paroquial. Foi transformada em vila em 1835, e em 1889 tornou-se município alagoano.

Em Palmeira dos Índios, desde 2010, o Ministério da Justiça determinou 7.000 hectares de terras indígenas demarcados pela FUNAI, mas o governo federal ainda não homologou. Desta forma, os Xucurus-Kariris vivem em 360 hectares, ficando a parte mais fértil das terras, que são deles por direito, para não indígenas.

Quadro 2 - Panorama do território dos povos Xucurus-Kariri em Alagoas

Origem	Século XVIII
Município	Palmeira dos Índios - Alagoas
Localidades	Mata da Cafurna, Xucuru-Kariri e Fazenda Canto
Quantidade de Aldeias	9
População FUNASA 2010	2.900
População pelos próprios povos	6.000
Área (hectares)	7.000
Homologação	Nunca homologada

Fonte: Dados coletados pelos pesquisadores

Em Minas Gerais, no município de Caldas, os Xucurus-Kariri chegaram com o Cacique Sátiro do Nascimento, Warcanã de Aruanã. Para o Cacique Sátiro do Nascimento, a

explicação para esse abandono das terras alagoanas se deu pelas condições improdutivas da terra que estavam justificadas na religiosidade ao afirmar que “Quando a terra de Nossa Senhora não desse, lembrasse que existe a terra de Nosso Senhor Jesus Cristo”. O alimento nem sempre é suficiente na própria aldeia, o que força os indígenas a migrarem para a cidade ou outras localidades, demonstrando uma fragilidade na sustentabilidade agrária devido à falta de terras apropriadas para as aldeias.

Quadro 3 - Panorama do território dos povos Xucurus-Kariri em Minas Gerais

Origem	Século XXI
Município	Caldas – Minas Gerais
Localidades	Fazenda Boa Vista – Bairro Pecuária
Quantidade de Aldeias	1
População FUNASA	147
População pelos próprios povos	200
Área (hectares)	101
Homologação	Nunca homologada

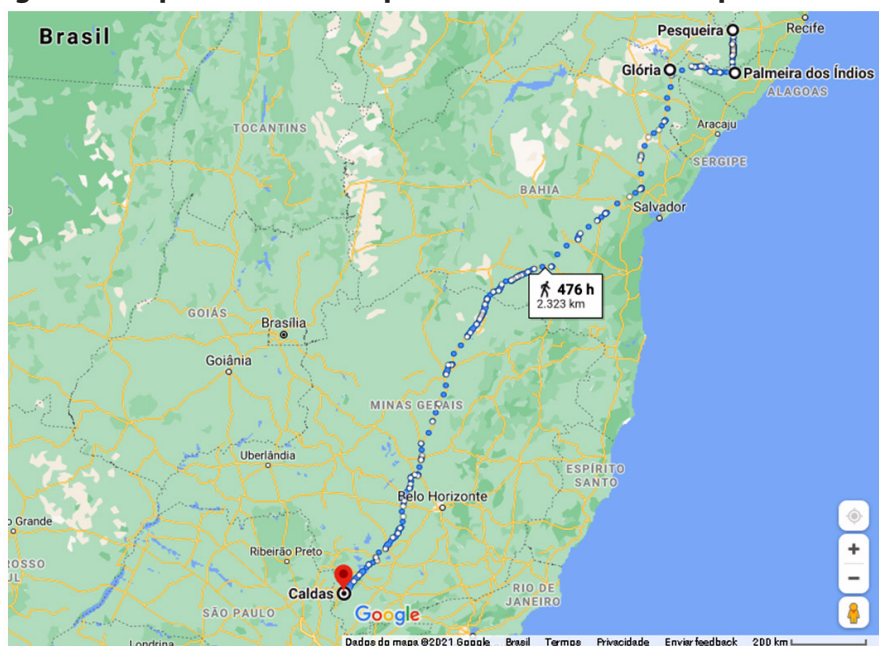
Fonte: Dados coletados pelos pesquisadores

Alguns indígenas membros do grupo do Cacique Sátiro do Nascimento não fizeram toda travessia para Minas Gerais, ficando às margens do lago formado pela Barragem de Moxotó, no município de Glória, na Bahia.

Abaixo temos os principais municípios onde se concentram os povos Xucurus: Pesqueira (PE), Palmeira dos Índios (AL), Glória (BA) e Caldas (MG):



Figura 1 - Mapa com os municípios onde se localizam os povos xucurus



Fonte: Projeção dos pesquisadores

Na próxima seção, iremos dissertar sobre a essência dos povos Xucurus e as representações que os não indígenas construíram ao longo dos anos sobre eles.

IMAGENS SOBRE OS POVOS XUCURUS

Os povos indígenas Xucurus compreendem um número de diferentes grupos étnicos que habitam o Nordeste e Sudeste brasileiro antes do início da colonização portuguesa. Mesmo identificando a origem dos Ororubás no século XVI, essa população já habitava o Brasil e tinham o território como sua propriedade. Contudo, atualmente, percebemos que boa parte da população não indígena possui em seu mundo valorativo uma imagem negativa acerca destes grupos. Segundo Jodelet (2001, p.17), “as representações sociais circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens”.

As representações sociais são uma forma de conhecimento construído entre as pessoas através dos sentidos compartilhados pelo grupo. O processo de ancoragem faz com que olhemos para um objeto social na busca de torná-lo familiar, reconhecê-lo, sem precisar parar para ressignificar, acontece conforme os valores que o grupo no qual se está contido considera importantes. A objetivação é quando esse objeto vira uma realidade concreta, algo factível que a pessoa possa expor e explicar para os outros. Neste movimento, são reproduzidas imagens negativas das etnias indígenas. Muitas representações são feitas dos povos indígenas como pessoas que invadem fazendas, que matam os animais para comer. Quando os indígenas chegam a um território, a polícia é acionada para fiscalizar suas ações. Isso é explicado em Jahoda como um legado da imagem que os europeus fizeram dos indígenas:

Forçado com o exótico e incompreensível, os europeus tenderam a interpretar o “outro” através de categorias familiares, como a raça pliniana ou os homens selvagens. Em suma, as imagens dos selvagens foram refratadas sempre nas lentes dos interesses, ideias e valores particulares dos grupos (JAHODA, 1999, p.10).

Conforme Bonin (2008, p. 315),

Ao que parece, um dos efeitos de práticas é a produção de índios posicionados no passado, descritos de maneira homogênea e fixa, que ocupam um lugar subordinado em narrativas escolares. Um índio genérico que serve de referência para pensar os distintos sujeitos indígenas que vivem no Brasil [...].



Ou seja, a própria escola perpetua essa imagem de um grupo selvagem, a ser domesticado e que não compartilha de nenhum tipo de troca cultural. No imaginário popular, ver o indígena com carro, com a roupa, causa estranheza. Para os povos indígenas, seus valores se encontram na cultura, na tradição e na religião. De forma incoerente, uma parte da sociedade admite que sejam retiradas as terras dos indígenas que outros povos se apropriem dela, mas não conseguem admitir que exista a aculturação também da parte dos indígenas. Segundo Ribeiro,

Muitos índios se convertem em trabalhadores assalariados ou em produtores de alguma mercadoria porque precisam de recursos para comprar ferramentas, remédios, panos e outros artigos de que necessitam. Mas, ainda assim, permanecem índios, porque se identificam e são aceitos como membros de sua comunidade indígena de origem antiquíssima (2005, p. 13).

Por não terem a mesma religião dos europeus, os indígenas receberam uma sanção social e até legal dos colonizadores para se ordenarem às ações dos homens catequizadores. Num discurso em nome de Deus, a cultura europeia foi se firmando nas aldeias indígenas de modo invasivo,

É o extremo ao qual se destinam todas as declarações performativas, bênçãos, maldições, ordens, votos ou insultos; isto é, a palavra divina, a palavra de direito divino que, como *intuitus originarius* que Kant atribuiu a Deus e ao contrário das afirmações derivadas ou verificáveis, simples registros de um dado pré-existente, dão existência ao que enunciam. (BOURDIEU, 1985, p. 45).

Estas representações dos indígenas como povos a serem domesticados, negando sua identidade, costumes, e vontades, foram veiculados pelos meios de comunicação e as pessoas se apropriaram do que para elas eram importante. São imagens que se enraizaram no imaginário popular que quando se solidificaram, ficaram bem mais difíceis de serem desconstruídas.

Desfazer essas representações sociais para lidar com

as múltiplas dimensões e tensões provocadas pela atuação do Estado na implementação de políticas públicas dirigidas a minorias étnico-raciais no Brasil. Ficam evidentes não somente os impactos, como também as modalidades de resistência e enfrentamento do movimento etnopolítico indígena (SANTOS *et al.*, 2020, p. 1).



A representação social é a resposta rápida para um fenômeno social, no caso, no século XVI, esse fenômeno eram os indígenas para os europeus. Acontece que, essa representação formada no período de colonização se arrastou exigindo uma prática decolonial. De acordo com Gadamer (2006, p. 18), faz-se necessário uma consciência histórica sobre as representações negativas acerca dos indígenas.

A consciência histórica já não escuta beatificamente a voz que lhe chega do passado, mas, ao refletir sobre a mesma, recoloca-a no contexto em que ela se originou, a fim de ver o significado e o valor relativos que lhe são próprios. Esse comportamento reflexivo diante da tradição chama-se interpretação.

Gadamer (2006, p. 19), continua a discorrer que “Falamos de interpretação quando o significado de um texto não é compreendido de imediato. Uma interpretação torna-se então necessária. Em outros termos, torna-se necessária uma reflexão explícita sobre as condições que levam o texto a ter esse ou aquele significado”. Deste modo, carece de discussões acerca de como foram formadas estas representações, reinterpretações sobre imagens arraigadas no pensamento popular, e um olhar mais humano sobre os povos indígenas e seus direitos.

CONSIDERAÇÕES

As ideias compartilhadas pelos colonizadores foram pensadas de maneira organizada, arquitetada e planejada para fazer com que os indígenas fossem vistos como pessoas ameaçadoras. Estas representações são uma construção cognitiva, social, emocional que dificultam às pessoas que as consolidam sem enxergar posicionamentos diferentes.

Quando uma representação chega ao nível da objetivação, tem-se uma palavra ou uma imagem que sintetiza a representação social e mobiliza os valores e atitudes do grupo que a construiu. O trabalho de desconstruir a representação é quase vão porque o efeito já foi alcançado, tem-se uma imagem que é mais intensa e vibrante que explicações racionais. A maior parte do nosso conhecimento está fundamentada em senso comum quando algo condiz com o que quero acreditar passa-se por cima do óbvio. Para Krenak:

A prática que [os brancos] vem construindo desde a segunda-guerra mundial para cá, de que o mundo foi concebido de que está tudo dominado e tem que entrar nesse esquema, constrói uma visão tão abrangente que é como se não tivesse saída no mundo para além das corporações e engenharias. Essa é uma lógica que é constantemente atualizada para



sugar o planeta. Acontece que do outro lado ainda tem gente que acha que a Terra é a nossa mãe. Essa violência e essa agressão incidem sobre um corpo vivo, que respira, que ama, que tem sentimento. E seus filhos, que são essa gente espalhada mundo afora, não querem ver sua mãe esquarterada, na forma de grandes buracos na terra, ou de rastelos rastelando todas as áreas possíveis, que chamam de agriculturáveis. Esses, esquadriharam o planeta inteiro onde o extrativismo pode sacar alguma coisa, e espalharam gerência mundo afora para garantir que o suprimento está sempre no fluxo certo. Mas tem gente que não quer isso. Eu não quero isso. E conheço milhares que não querem. Milhares que se expressam de diversas maneiras para dizer que não querem. (KRENAK, 2015).

O protagonismo indígena na defesa vitalícia do meio ambiente e de seus territórios vem tomando forma no decorrer dos anos, também é nítida a adesão de não indígenas às causas indígenas. Porém, não podemos perder de vista que há interesses ideológicos sobre a manutenção de representações negativas sobre os povos indígenas, de modo específico, os xucurus.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Wakona-Kariri-Xukuru**: Aspectos Sócio-Antropológicos dos Remanescentes Indígenas de Alagoas. Maceió: Imprensa Universitária – UFAL, 1973.

BONIN, I. T. Narrativas sobre diferença indígena: Como se produz um “lugar de índio” no contexto escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 89, n. 222, 2008. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.89i222.703>

BORT JÚNIOR, J. R.; HENRIQUE, F. B. “Cada um em seu lugar”: domínios territoriais Xucuru-Kariri e Kiriri. **Revista De Antropologia**, v. 63, n. 3, e178845, 2020. <https://doi.org/10.11606/1678-9857.ra.2020.178845>.

BOURDIEU, P. **O que significa falar**. Economia das trocas linguísticas. Madrid: Akal, 1985.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. FUNAI. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Boletim Informativo CGGAM n. 5-2019**. Gestão ambiental e sustentabilidade nas Terras Indígenas da Caatinga. Brasília: Gráfica Oficial, 2019.



GADAMER, H. G. **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro, RJ: FGV, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. Censo demográfico 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 22 mar. 2020.

JAHODA, G. **Images of savages**: Ancient roots of modern prejudice in western culture. London: Routledge, 1999.

JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

KRENAK, A. Se o bicho avançar, vamos encarar de pé. In: **Blog Ailton Krenak**, 2015. Disponível em <http://ailtonkrenak.blogspot.com/2015/04/se-o-bicho-avancar-va-mos-encarar-de-pe.html> . Acesso em: 01 maio 2021.

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

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização**: A integração das populações indígenas no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTOS, R. V. *et al.* A “total social fact”: Covid-19 and indigenous peoples in Brazil. **Cadernos de Saúde Pública**, 36(10): e00268220, 2020.

SILVA, B. S. **Educação Escolar indígena**. Mas, o que é mesmo uma escola diferenciada? Trajetória, equívocos e possibilidades no contexto da E. E. Indígena Xucuru Kariri Warcana, de Aruanã (Caldas MG). Campinas. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2010.



Reflexões a partir das representações sociais de travestis compartilhadas por futuros/as pedagogos/as: em busca dos processos de construção¹³

Naomi Maria dos Santos Carneiro Leão⁽¹⁾

Viviane de Bona⁽²⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1033-703X>; Licencianda no curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), pesquisadora bolsista em Iniciação Científica pelo CNPq, BRAZIL, E-mail: leaonaomi@gmail.com

⁽²⁾ ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2985-4133>. Professora do Centro de Educação/Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Recife; Pernambuco; Brazil; E-mail: viviane.bona@ufpe.br.



Todo o conteúdo expresso neste capítulo é de inteira responsabilidade das/os suas/seus autoras/es.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de iniciação científica que visa a apreender as representações sociais compartilhadas por estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) acerca das travestis. Na coleta de dados preliminar, pedimos para que os participantes respondessem um teste de associação hierarquizada de palavras, no intento de compreender como se organizam e se estruturam essas representações, tendo como aporte a Teoria das Representações Sociais, doravante TRS (MOSCOVICI, 2007; ABRIC, 2005).

Ao longo da análise dos dados foi notória a repetida presença de associações como 'preconceito', 'marginalização', 'exclusão', 'violência', sendo esta última uma das palavras mais associadas pelo grupo de participantes ao termo 'travesti'. A partir deste panorama, o

objetivo deste capítulo é de refletir sobre os elementos associados à violência presentes nas representações sociais acerca das travestis. Afora isso, buscar evidências de como se formam essas representações que, de certa forma, se configuram no ambiente escolar, vez que essas sujeitas carregam esses estereótipos e associações em todas as esferas sociais.

Concernente ao nosso objeto de representação, a identidade travesti é uma identidade latino-americana gestada, sobretudo, no Brasil. Não existe uma definição única em relação ao que é a sujeita travesti, e nem se pode! Seria de extrema hostilidade limitar a experiência da travestilidade a curtas definições. Apenas na segunda metade do século XX começou a se pensar na travesti enquanto categoria identitária. Mas isso só foi possível através da articulação das travestis, articulação essa atrelada diretamente à política de enfrentamento à AIDS e contra a violência policial nos principais pontos de prostituição (CARVALHO; CARRARA, 2013).

Associada à TRS é possível identificar como se constroem, se estabelecem e se estruturam as definições criadas socialmente acerca da travesti. Essas definições seriam o que nos estudos de representações sociais chamam-se teorias do senso comum. No tocante a isso, Santos (2005) afirma que

Estas teorias são conjuntos de conceitos articulados que têm origem nas práticas sociais e diversidades grupais cujas funções é dar sentido à realidade social, produzir identidades, organizar as comunicações e orientar as condutas. Não é, portanto, todo e qualquer conhecimento do senso comum que pode ser denominado de representação social. (SANTOS, 2005, p. 22)

Nessa perspectiva de conceitos articulados, o processo de formação das representações sociais se dá a partir da objetivação (torna o desconhecido algo usual, comum) e ancoragem (integração do objeto num sistema de pensamentos) (MOSCOVICI, 2007). Durante a coleta preliminar dos dados da pesquisa em relevo, nos deparamos com representações positivas acerca do nosso objeto - o que nos surpreendeu - todavia, o imaginário de violência e marginalização permanecia constantemente nas associações dos participantes. Isto ocorre porque o processo de enraizamento no sistema de pensamento (SANTOS, 2005) possibilita 'atualizar' as representações preexistentes, porém o imaginário preexistente permanece e serve como referência para a nova representação. Portanto, debruçamo-nos a conhecer as raízes.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ela é mapô de carne e osso e silicone industrial, navalha na boca e calcinha de fio dental¹⁴

Ela tem cara de mulher, ela tem corpo de mulher, ela tem jeito, tem bunda, tem peito e o pau de mulher, afinal [...] (LINN DA QUEBRADA, 2017).

Nos versos da música “Mulher”, da multiartista Linn da Quebrada, é utilizada uma gama de adjetivos (traduzidos por nós em sentidos) que por linhas gerais desaveza, traduz, faz e refaz a ideia da travesti. Essas representações vêm acometidas de um grito por liberdade (social, psicoemocional, estético, cultural, etc.) disparado há décadas pelas travestis.

Para compreender como se deu o movimento de travestis no Brasil, nos voltamos para o então chamado Movimento Homossexual, que vinha passando por diversas divergências dentro de sua militância, desde a década de 1960, criando-se uma dicotomia entre ‘gays entendidos’ (homens que se relacionam com outros homens e performam masculinidade) e a ‘bicha’ (gays efeminados e travestis que até então eram vistas pela população como ‘homens que se vestiam de mulher’, ignorando a perspectiva identitária destas) (CARVALHO; CARRARA, 2013). Essa dicotomia gerava o efeito de acusação e ruptura no movimento homossexual da época, onde

[...] as “bichas” acusando os “entendidos” de serem “bichas enrustidas” ou “falsos bofes”; e os “entendidos”, por sua vez, acusando as “bichas” de não contribuírem para a construção de uma imagem social positiva da homossexualidade ao agirem de forma efeminada e espalhafatosa. (CARVALHO; CARRARA, 2013, p. 322, grifos dos autores).

Essas explanações fomentam a evidência de que parte dos homens gays/mulheres lésbicas cisgêneros, que compunham o então movimento homossexual, devem ser responsabilizados, por serem também responsáveis, por esse estereótipo que levou bichas efeminadas e principalmente travestis ao espaço marginal de subalternidade. Espaço este que fomentou a retirada da humanidade das travestis, sendo cotidianamente colocadas nesse lugar de ‘escandalosas’ e de imagem social negativa. Nessa engrenagem, a travesti vai deixando de ser correlato da bicha pintosa e lentamente vai se tornando uma categoria identitária, através de muita luta reivindicando seu lugar social na época e, não obstante, até os dias de hoje (CARVALHO; CARRARA, 2013). Um lugar inclusive longe da homossexualidade que por muito tempo, junto à sociedade cis-heteronormativa, subsidiou o processo de

¹⁴ Trecho da música “mulher” da multiartista e travesti Linn da Quebrada



sucateamento e subalternização desses corpos, deixando apenas as margens enquanto única possibilidade para existência das mesmas.

Junto a isso, a violência policial nos pontos de prostituição e a luta contra a AIDS foram fundamentais na construção do movimento de travestis. No documento em construção pela FONATRANS (Fórum de Travestis e Transexuais Negras e Negros) é feita uma memória, reunindo relatos, fotos, documentos e atas de como surgiu esse movimento de travestis. Chama-nos atenção a atuação de Jovanna Baby¹⁵, uma das travestis que encabeçou o então movimento, onde relata que

Foi assim... Perseguida pela polícia capixaba na Grande Vitória, simplesmente pelo fato de ser travesti, em Fevereiro de 1979 fui detida na fila de um cinema (Cinema Santa Cecília, no Parque Moscoso, Parque Moscoso era uma área de concentração de prostitutas, área central de Vitória). Fui presa, segundo a polícia, para averiguações. À época tinha essas operações da polícia com alegação que era para averiguações. Porém, fiquei três dias presa, de sexta à segunda-feira, na Superintendência de Polícia Civil. Só fui solta após a chegada de uma advogada da Prefeitura que cuidava dessas causas sociais, não me lembro do nome. Ao sair do presídio e voltar para a Avenida da República no Parque Moscoso, encontro Bianca, uma mulher prostituta, portadora de deficiência convocando as prostitutas para uma reunião nas Escadarias Maria Ortiz no centro para tratarmos da perseguição policial que estava fora dos limites (nessa operação citada acima e intitulada “Pente Fino” todas as prostitutas da Avenida Beira Mar, Parque Moscoso e Vila Rubim foram detidas, levadas em ônibus para a delegacia da Vila Garrido em Vila Velha). A grande maioria foi liberadas no dia seguinte, dentre elas a Bianca. Eu, como fiz barulho, questionei e bagunçamos a delegacia, continuei detida. Dia 05 de Fevereiro, conforme a convocação da Bianca, comparecemos à Escadaria Maria Ortiz às 16h00 para escutá-la. Bianca começou a discussão sobre os ataques da polícia, todavia, ela não sabia como começaríamos esse movimento de prostitutas e travestis para amenizar os problemas sofridos por estes segmentos. (CARDOSO, [2021], s/p.)

A partir da reunião realizada em 1979 entre as prostitutas de Vitória - ES começam as primeiras articulações das prostitutas enquanto movimento organizado. Mas somente em 1992 um grupo de travestis que se prostituíam se junta para formar a primeira organização política de travestis - a ASTRAL, que nasce da necessidade de organização em relação à violência policial nos tradicionais locais de prostituição (CARVALHO; CARRARA, 2013). Frente a esse processo de construção desse movimento, precisamos compreender a particularidade

¹⁵ Jovanna Cardoso da Silva (Jovanna Baby) é considerada uma das pioneiras do Movimento Organizado de Travestis e Transexuais no Brasil.

da identidade travesti que vem, sobretudo, numa perspectiva de vivência, luta, resistência e insurgência das que sempre estiveram nas margens e nas esquinas satisfazendo os desejos de uma sociedade que subalterniza e desumaniza esses corpos. Em nossa pesquisa, nos voltamos apenas à categoria travesti por entender que elas sempre estiveram à frente, sobretudo antes do processo de higienização da identidade através dos termos colocados enquanto correlatos ‘mulher trans’, ‘transexual’ e ‘transgênero’.

ESCOLA, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O BABADO É AQUI!

Nesta seção, gostaríamos de rememorar o compromisso social do profissional docente e levantar reflexões que se iniciam nas normativas até chegar nas subjetividades do ambiente escolar. *A priori*, chamamos a atenção para a disparidade nas Diretrizes Curriculares Nacionais que fundamentam e orientam o processo de formação inicial em nível superior de cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica, formação continuada, etc. Sobretudo para as resoluções nº 2 de 2015 (BRASIL, 2015) e nº 2 de 2019 (BRASIL, 2019) do Ministério da Educação. Por linhas gerais, encontramos em ambos a necessidade de uma formação como compromisso social, e sempre menções à necessidade de uma formação que valorize a diversidade. Porém, a resolução de 2019 fica aquém da Resolução de 2015 quando falamos em responsabilidade com essa ‘diversidade’. A resolução de 2015 é mais enfática em seu Art. 3, inciso 6º, item VI, onde indica que o projeto de formação deve contemplar: “VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (BRASIL, 2015, p. 5).

Em todo o documento, esta é a única parte que menciona a diversidade tanto de gênero como sexual. Sendo de total descaso e mantendo uma grande lacuna no processo formativo de futuros professores. Lacunas estas que reverberam diretamente nos rituais, símbolos, códigos, normas escolares e no processo formativo dos corpos que transgridem a norma. E o que resta a esses corpos transgressores? É notório que resta retaliação de todos os lados, inclusive no currículo hegemônico instaurado no sistema educacional, tendo em vista que “[...] o currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero” (SILVA, 2004, p. 97).

É corrente que o ambiente escolar é, sobretudo, um território que demarca, disciplina e normatiza as identidades de diversas formas. Isso nos leva a pensar o papel docente frente a estas violências simbólicas e institucionais acometidas a rigor nessa pedagogia



da sexualidade (LOURO, 2000) latente no ambiente escolar. Sabemos, entretanto, que o trabalho docente é conduzido por crenças e valores sobre determinados objetos sociais. Portanto, os fatores sociais influenciam processos educacionais relacionados ao conjunto de significados atribuídos a estes objetos e atores sociais. Consideramos que esses fenômenos que envolvem o fazer social, a cultura escolar e os currículos ocultos ali existentes (SILVA, 2021), podem ser nomeados como representações sociais. Há, portanto, uma teoria que se concretiza a partir do acesso a estes fenômenos que forjam a comunicação entre as pessoas. Acreditamos que as representações sociais ligadas à violência acerca da identidade travesti chegam no ambiente escolar causando rupturas e segregação. O profissional docente deve ter todo o aparato para que essas rupturas sejam objeto de estudo de todo ambiente escolar, refletindo essas realidades sexuais e de gênero, a partir do contexto e da vivência de todo grupo classe, deixando de ser constantemente um convite de retirada desses corpos da referida instituição. Compreendemos que a primeira barreira para que se avance nessa perspectiva é um direcionamento acentuado nos cursos de formação de professores (licenciatura) para as questões sexuais e de gênero.

CONTEXTUALIZAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS NA PESQUISA

O Teste de associação e hierarquização livre de palavras teve como termo indutor a palavra 'Travesti', onde, a partir desse vocábulo, os participantes precisavam mencionar no mínimo três e no máximo cinco palavras ou expressões que lhes viessem à mente ao ouvir/ler o termo indutor. Após realizar a associação, foram convidados(as) a hierarquizar com enumerações ordinais essas expressões, sendo a primeira a mais próxima ao termo indutor.

O instrumento foi respondido por 81 (oitenta e um) estudantes matriculadas(os/es) no curso de Pedagogia da UFPE. Desse número, 65 (sessenta e cinco) se identificam enquanto mulheres cisgêneras, 14 (quatorze) enquanto homens cisgêneros, 1 (um) pessoa não binária e 1 (um) pessoa trans intersexo. As idades dos participantes variam de 19 a 61 anos, e do número total, 47 (quarenta e sete) pessoas afirmaram já ter estudado com no mínimo 01 (uma) pessoa trans ou travesti, enquanto 34 (trinta e quatro) afirmam nunca ter estudado com pessoas trans e travestis.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

TRAVESTILIDADE, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E FUTUROS PROFISSIONAIS DOCENTES: A LINHA TÊNUE

Numa análise geral de todas as evocações, grande parte das associações era voltada para aspectos positivos relacionados ao nosso objeto de representação, o que nos surpreendeu. Porém, as repetidas associações como ‘preconceito’, ‘exclusão’, ‘marginalização’ e ‘violência’ nos trouxeram indagações e reflexões em torno de como se construiu esse imaginário negativo acerca das travestis; bem como quais os processos de formação dessas representações que acreditamos se concretizar no ambiente escolar, atravessando o contexto educativo das sujeitas.

Esses elementos que se evidenciaram nas representações sociais estudadas acerca das travestis, ligeiramente nos remeteram ao período da ditadura civil-militar que foi um período onde se intensificou o processo de criminalização e marginalização das travestis, operando e se inscrevendo sob uma política de inimizade, lógicas punitivistas direcionadas e na produção de discursos de ódio. Fundamenta-se, sobretudo, com o avanço da AIDS, tida no consciente coletivo da época (década de 1980 e 1990) como ‘peste gay’, autorizando políticas de higienização social. No processo de redemocratização, com mínimos avanços sociais, as travestis continuaram inseridas nesse contexto de criminalização e incriminação, sobretudo na chamada Operação Tarântula (CAVALCANTI *et al*, 2018).

No documentário ‘*Temporada de Caça*’ (MOREIRA, 1988), fica nítido como o ódio direcionado e o deflagrado crime de lgbtfobia era naturalmente autorizado. O documentário começa com uma repórter entrevistando pessoas na rua, perguntando sobre o que acham sobre os recorrentes assassinatos e índices de violência a homossexuais (aqui se inscreve também as travestis), e em determinado momento ela questiona

Repórter – Você acha que deveriam matar travestis?

Homem – Bom, eu acho que se a lei permitisse, seria uma boa. (MOREIRA, 1988, s/p.).

Declarações como essa são vistas o tempo todo nos discursos dos homens, das mulheres, jovens e pessoas idosas ao longo do curta-metragem. Isso revela, sobretudo, a ótica que fundamenta o ódio direcionado a esses grupos, ignorância e fundamentalismos.



A partir desse contexto, nos indagamos sobre como essas representações sociais estão cristalizadas no ambiente escolar. É pertinente pontuar que em algumas regiões do país saímos do movimento estático e tivemos mínimos avanços em termos de acesso e permanência (políticas de uso do nome social e acesso ao banheiro) das travestis no ambiente escolar, de acordo com estudos de Torres e Vieira (2015). Entretanto, é necessário expandir e avançar as mínimas políticas existentes, principalmente quando pensamos nos processos de violência de gênero.

Portanto, quando delimitamos o grupo de participantes da referida pesquisa, pensamos, sobretudo, em novos projetos de educação, novos projetos de escola, de vida e de mundos possíveis para existências dissidentes. Visando um processo formativo que acometa concomitantemente as intervenções do dia a dia, e para tal é necessário ética e ‘jogo de cintura’ dos futuros docentes frente aos cursos de graduação que mantém um currículo cânone, no qual, muitas vezes, não se abre espaço para as subjetividades coletivas, minorias sexuais, de gênero, geracionais, étnica e racial. A respeito disto, Severino (2011, p. 311) afirma

Como o processo educativo ocorre paralelamente ao desenvolvimento contínuo de um sujeito por um lado conectado a comportamentos e atitudes cristalizados na cultura e, por outro, relacionado pela consciência crítica a ideais de liberdade e cidadania, cada educador em formação, mergulhado em incertezas, necessita construir instrumentos próprios que lhe possibilitem subsídios para lidar com o seu universo educacional de maneira verídica e produtora, dialogando com as interrogações que se impõem a cada dia, e, ao mesmo tempo, desenvolver uma nova consciência de pertença a um todo integrador das várias nuances que compõem o tecido social, onde se inclui a educação.

Nesse caminho, pensar a formação de professores sob uma perspectiva de responsabilidade social nos direciona rumo ao que pretendemos aqui: emancipação e possibilidades para grupos minoritários, sobretudo para as travestis. Pensar um lugar que vá para além do ‘respeito às diferenças’, pois essas diferenças hoje têm nome – identidade -, se posicionam e vêm ocupando espaços.

É POSSÍVEL FALAR EM CONCLUSÃO?

A partir da tentativa de refletir sobre os elementos associados à violência presentes nas representações sociais acerca das travestis, conseguimos compreender de que momento



histórico se dá esse processo de criminalização e incriminação dessas sujeitas. Nas últimas décadas, notamos que as representações acerca das travestis vêm mudando, porém, o imaginário preexistente de violência e marginalização permanece e é o que nos estudos de representações entendemos como o processo de enraizamento no sistema de pensamento (SANTOS, 2005).

No intento de buscar evidências de como se formam essas representações que, de certa forma, se configuram no ambiente escolar, conseguimos ter um panorama das necessidades e lacunas existentes inclusive no processo formativo de futuros/as pedagogos/as. Compreendendo, sobretudo, que essas sujeitas carregam esses estereótipos e associações em todas as esferas sociais.

É possível falar em conclusão? Não, mas é possível visualizarmos mínimos avanços rumo a isso. Sobretudo quando nos propomos a falar e produzir conhecimento científico sobre as travestilidades e subjetividades dissidentes no ambiente escolar, isso desestrutura toda uma lógica epistêmica que por muito tempo categoriza, animaliza, marginaliza e quantifica essa identidade.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J-C. La recherche du noyau central et la zone muette des représentations sociales. *In*: ABRIC, J-C (org). **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação (2015). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Brasília, MEC/CNE. **Resolução N°2 de 1° de julho de 2015**. MEC/CNE de 1 de julho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (2019). **Resolução CNE/CP n° 2 de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 jul. 2021.



CARDOSO, J. **Histórico do Nascimento do Movimento Político Social da População T no Brasil**. FONATRANS – FÓRUM NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS NEGRAS E NEGROS, Piauí, sem data. Disponível em: <http://www.fonatrans.com/p/historico-domovimento-de-travestis-no.html>. Acesso em: 15 de jul. 2021.

CARVALHO, M.; CARRARA, S. Em direção a um futuro trans? Contribuições para a história do movimento de travestis e transexuais no Brasil. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**. n. 14, agosto, 2013, p. 319-351.

CAVALCANTI, C.; BARBOSA, R. B.; BICALHO, P. P. G. Os tentáculos da tarântula: Abjeção e Necropolítica em Operações Policiais a Travestis no Brasil Pós-redemocratização. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38 (núm. esp.2), p. 175-191, 2018.

LOURO, G. L. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.), **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade** — Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 176p.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 5.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

MOREIRA, R. Hunting season/Temporada de caça. **Rita Moreira Vídeos**. 1988. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rjan_Yd0C5g. Acesso em: 15 jul. 2021

MULHER. [Compositora e intérprete]: Linn da Quebrada. Produção: Badsista. 2017.

SANTOS, M. F. S. A Teoria das Representações Sociais. In: SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. (orgs.). **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Recife: Ed. Universitária da UFPE/UFAL, 2005, p.15-38.

SEVERINO, F. E. S. (Org.). Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011, 149 p.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



SILVA, F. X. A cultura escolar e as especificidades dos currículos ocultos. **Tópicos Educacionais**. v. 27, n. 1, p. 195-209, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/249424>. Acesso em: 20 ago. 2021.

TORRES, D. B.; VIEIRA, L. F. As Travestis na escola: Entre nós e estratégias de resistência. **Quaderns de Psicologia**, Vol. 17, No 3, 2015. p. 45-58.



Representações sociais de relações de gênero: o que pensam professoras/es da educação infantil¹⁶

Ana Célia de Sousa Santos⁽¹⁾;

Lícia de Souza Leão Maia⁽²⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1628-8363>; Universidade Estadual do Piauí/UESPI, Professora Adjunta e pesquisadora nas linhas das linhas educação, educação popular, relações de gênero, formação docente e práticas educacionais, BRAZIL, E-mail: anacelia@ccm.uespi.br;

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9525-3777>; Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, Professora Dra. do Programa de Pós-Graduação em Educação, BRAZIL, Email: limaia@ufpe.br;

Todo o conteúdo expresso neste capítulo é de inteira responsabilidade das/os suas/seus autoras/es.

INTRODUÇÃO

Meninas e meninos aprendem desde a infância a limitarem suas experiências controlando corpos e mentes (LOURO, 1997). O processo de escolarização define conteúdos explícitos e ocultos no sentido de impor a construção e manutenção de sujeitos “normais”, como destaca Britzman (1996, p. 78):

[...] a escolarização realiza uma mediação entre os espaços privados e públicos, a fim de que possa fazer algo mais: oferecer representações de versões socialmente normalizadas do adulto e da criança, da mulher e do homem. A “criança” de qualquer pedagogia já está, ao mesmo tempo, codificada como criança generificada, sexuada e racializada. Neste sentido, a “criança” se torna um dos constructos mais normalizados e regulados da educação.



Ao ensinar modos e jeitos de ser, a escola nega diferenças e (re)produz desigualdades. Historicamente, a educação escolar tem sido marcada pelo racismo, elitismo de classe, sexismo/machismo, binarismo de sexo e gênero e heteronormatividade. Atualmente, ela ainda discrimina e exclui mulheres e pessoas LGBTQI (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgêneros, queers e intersexuais).

Contudo, a escola, onde as crianças e jovens passam a maior parte do seu tempo em interações variadas e sistemáticas, pode introduzir novos conteúdos e práticas que reconstruam a cultura ou construam outra cultura que ensine a diversidade de sujeitos, saberes e conhecimentos. Sendo a educação um processo que envolve sujeitos diversos e contextos variados, requer, segundo Santos (2011), o desenvolvimento de práticas educativas que valorizem as diferenças e diversidade e, ao mesmo tempo, criem espaços de diálogo e problematização das desigualdades. Devem-se questionar, especialmente nas práticas escolares, a produção e a gestão das relações sociais e interpessoais, pois estas constituem contextos de aprendizagem em que se relacionam meninas e meninos.

Nesta perspectiva, a Educação Infantil é um espaço privilegiado para observação da constituição dos sujeitos no referido contexto relacional; e a escola infantil, espaço no qual essas relações se ampliam em relação à família, é onde se estabelecem os primeiros contatos formais da criança com conceitos já elaborados sobre as relações de gênero. Esses contatos, a partir das práticas das/os professoras/es, podem construir/reconstruir ou manter as relações de gênero existentes, caracterizadas por desigualdades.

Cabe lembrar que essa mesma escola que reproduz padrões culturais também propicia outros comportamentos, através dos seus próprios sujeitos (professoras/es, alunas/os, gestoras/es), como comenta Finco (2003) ao se referir às crianças como “transgressoras das fronteiras de gênero” e notar que “esses sujeitos nem sempre atendem às expectativas ou aos interesses das pessoas adultas e que em suas variadas formas de manifestação criam novas formas de representar a realidade e de se relacionar com ela” (p. 95-96).

A Constituição Federal de 1988 reconhece a Educação Infantil como direito da mulher à creche e pré-escola para suas/seus filhas/os, e como direito da criança a um aparato educativo, pedagógico e de cuidado extrafamiliar como uma medida eficaz de articulação das responsabilidades familiares, ocupacionais e sociais. Desde então, no contexto do desenvolvimento teórico e prático da educação infantil, tem se dado “o fortalecimento de uma visão das crianças como criadoras de cultura e produzidas na cultura” e de uma



tendência pedagógica de “valorizar o saber que as crianças trazem do seu meio sociocultural de origem”, como ressalta Kramer (2006, p. 800).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) ao trazer os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, defende a importância de se transmitir valores de igualdade e respeito entre pessoas de sexos diferentes. Ressalta que a construção da identidade de gênero e da própria sexualidade extrapola a mera configuração biológica dos seres humanos e propõe que meninas e meninos brinquem com as possibilidades relacionadas tanto aos papéis masculinos quanto aos femininos, em contraposição à reprodução de padrões estereotipados de gênero. Além disso, enfatiza o papel de educadoras/es na desconstrução dos significados de gênero nas relações infantis, quase sempre carregados de sentidos sobre o que é ser menina e o que é ser menino, e ressalta que a discussão de gênero não deve se limitar às temáticas do corpo, sexualidade e orientação sexual, mas deve perpassar os demais temas transversais (BRASIL, 1998).

Assim, somente com a problematização e reconstrução das teorias e das práticas será possível, a partir das/os professoras/es, a vivência de novas situações de aprendizagens e de uma nova cultura de igualdade e equidade de gênero. A partir dessas reflexões busca-se identificar as representações sociais das relações de gênero das/os professoras/es da Educação Infantil, para corroborar o argumento sobre a importância da escola para a formação das identidades de gênero – “ser mulher” e “ser homem” - na contemporaneidade.

OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA PESQUISA

A pesquisa de natureza qualitativa ajuda a responder questões relativas não só ao conhecimento ou à dimensão cognitiva, mas também à dimensão afetivo-volitiva que se refere à essência das relações: sentimentos, desejos, motivações, aspirações, crenças, valores, atitudes, hábitos – “o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 21).

Na perspectiva de Flich (2004, p. 28), “a pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”, assim esta pesquisa obedece às normas legais para pesquisa com seres humanos.



Desse modo, como técnica de construção e levantamento de dados desta etapa da pesquisa, utilizamos a entrevista com perguntas semiestruturadas e o questionário para levantamento de dados do perfil dos sujeitos participantes. A entrevista tinha como objetivo identificar as representações sociais de relações de gênero das/os professoras/es da Educação Infantil, analisando a importância da escola para a formação do “ser mulher” e do “ser homem” na contemporaneidade. Como a questão de gênero ainda é pouco visibilizada entre nós e pouco estudada na formação docente, a entrevista propicia uma oportunidade para que professores/as reflitam sobre sua própria prática docente no tocante às relações de gênero.

Para análise dos dados utilizamos a técnica da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). Esta mesma autora define a análise de conteúdo “como um conjunto de técnicas de análises das comunicações e de mensagens linguísticas”. Dentre as especificações da Análise de Conteúdo fizemos uso da Análise Temática que está ligada a uma afirmação a respeito de um determinado assunto, apresentado através de uma palavra, de uma frase, de um resumo. Fazer uma análise temática consiste em descobrir os inúmeros sentidos que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado.

O CAMPO E O PERFIL DAS/O PROFESSORAS/ES

A pesquisa empírica foi realizada em 2016, em 05 Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI -, ligados à Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC. A Educação Infantil do município de Teresina/Piauí/Brasil está organizada de modo a atender as regiões norte, sul, leste, sudeste da capital. Para este trabalho foi priorizado somente a região sudeste, as restantes serão incluídas na pesquisa final do doutorado.

Das 05 escolas pesquisadas, foram entrevistadas/o 09 professoras e 01 professor. Todas as professoras e o professor são concursados e possuem graduação em Pedagogia. Apenas 05 destes possuem especialização na área da educação. No que se refere ao período de graduação, 06 professoras/or se graduaram entre os anos de 1999 a 2010, 01 entre os anos de 1990 a 1999, 02 entre os anos de 2010 a 2015 e apenas 01 não informou o ano de graduação. Do total, apenas uma pessoa (o homem) afirma ter participado de formação que tratasse sobre as questões de gênero promovido pela universidade na qual fazia graduação. Deste/as, cinco estão entre 05 a 09 anos de trabalho, um/a abaixo de 05 anos, um/a entre 10 a 14 anos, um/a entre 15 a 19 e 02 com mais de 25 anos de trabalho e apenas 03 professoras trabalham



em creche, as restantes (07) desenvolvem suas funções como professora de pré-escola. O professor, apesar de ter feito o concurso para essa função, é lotado na brinquedoteca, assumindo turma somente na ausência de alguma professora.

As nove professoras têm carga horária de 40 horas semanais e o professor tem 20 horas. Das nove professoras, oito recebem remuneração entre 3 e 4 salários mínimos. Já o professor, que trabalha 20 horas semanais, percebe entre 1 e 2 salários mínimos mensais.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONTRIBUIÇÃO PARA A COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO

A Teoria das Representações Sociais – TRS - se expande como uma teoria que tem muito a contribuir com as discussões sobre as relações de gênero. Nasce a partir dos anos 60, com o aumento do interesse pelos fenômenos do domínio do simbólico, as quais recorrem às noções de consciência e de imaginário. A obra de Moscovici, *La Psychanalyse, son image, son public*, contém a matriz da TRS, surge em 1961 na França, operacionalizando um conceito que contribui para o estudo do pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade (ARRUDA, 2002).

Na perspectiva de Moscovici (2003), estudar sobre as representações sociais é examinar o senso comum. Nesse caso, compreende-se o senso comum, como uma forma de conhecimento que se inscreve na ordem do conhecimento da realidade, como destaca Santos (2005) ao citar esse autor:

[...] o conhecimento do senso comum é elaborado a partir dos processos de objetivação e ancoragem, segue uma lógica natural, e tem como função orientar condutas, possibilitar a comunicação, compreender e explicar a realidade social, justificar *a posteriori* as tomadas de posição e as condutas do sujeito e uma função identitária que permite definir e salvaguardar as especificidades dos grupos.

Na compreensão de Moscovici (apud OLIVEIRA e WERBA, 2000, p. 181), as representações sociais podem ser entendidas como “um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais”. Para Oliveira e Werba, essas representações sociais “são ‘teorias’ sobre saberes populares e do senso comum, elaborados e partilhadas coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real” (2000, p.105). Para explicar como se originam as representações sociais, Moscovici (2003) as considera como sendo o mesmo que os mitos e sistemas de crença das



sociedades tradicionais e podem ser entendidas, também, como a versão contemporânea do senso comum. Para Jodelet (2011, p. 36) essa compreensão das representações sociais pode ser considerada como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Com o intuito de continuar esclarecendo sobre a questão das representações sociais, recorremos a Abric (1998, p. 64) quando explicita que as RS são os produtos e os processos de uma atividade mental, através dos quais um indivíduo ou um grupo se confronta, reconstitui a realidade e atribui um significado específico. Para Abric (1998), as representações sociais possuem quatro funções essenciais: **função de saber** que permite aos atores/atrizes sociais adquirirem conhecimentos integrando-os em um quadro assimilado e compreensível para eles próprios, em coerência com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem; **função identitária** que define a identidade e permite a proteção da especificidade dos grupos, assegurando, com isso, um lugar primordial aos processos de comparação social; **função de orientação** que visa guiar os comportamentos e as práticas definindo o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social; **função justificadora** que permite a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos. De acordo com essa função a representação preserva e justifica a diferenciação social, podendo estereotipar as relações entre os grupos, contribuindo para discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles/elas.

Nesse sentido, podemos considerar que a Teoria das Representações Sociais nos ajuda a interpretar o mundo, a reconhecer a identidade do grupo, identificando as justificativas de determinadas práticas cotidianas. Esse exercício nos permite compreender como as pessoas se mantêm enquanto grupo e conservam suas formas de ver o mundo e a si mesmo.

Considerando aspectos históricos, Arruda (2002) destaca algumas afinidades entre a Teoria de Gênero e a Teoria das Representações Sociais a partir de três dimensões: a dos campos de saber, a conceitual-metodológica e a epistemológica.

A dimensão do desenvolvimento dos campos de saber, na perspectiva de Arruda (2002), refere-se a propostas que se integrarão em campos de saber seguindo certas características que advêm do fato que estas Teorias não surgem desligadas da realidade, provocam conflitos e mudanças, são favorecidas pela transição paradigmática e vivem um período de latência entre o surgimento das ideias inaugurais e o desenvolvimento da sua aplicação, e o advento da consequente visibilidade. Quanto à dimensão conceitual de tais



teorias, vê-se que elas apresentam características comuns no que se refere aos objetos a que se aplicam e aos métodos mais adequados à sua abordagem: revelam aspectos de objetos até então subvalorizados pela ciência, utilizam-se de temas/objetos ao mesmo tempo como processo e produto e exige abordagens mais dinâmicas e flexíveis, considera que o método decorre das características do objeto e da teoria adotada, e busca a reunião desses dois para gerar o conhecimento.

No que se refere à dimensão epistemológica, de acordo com Arruda (2002, p. 138),

as teorias feministas e a TRS propõem uma crítica ao binarismo que antepõe natureza e cultura, razão e emoção, objetivo e subjetivo, pensamento e ação, ciência e senso comum. Dessa forma, afirmam a importância das dimensões subjetiva, afetiva, cultural na construção do saber e nas ações humanas, e a importância de considerá-las na construção do conhecimento e no fazer científico, propõem teorias relacionais, em que não se pode conhecer sem estabelecer relação entre o tema/objeto e o seu contexto.

Ainda na visão de Arruda (2002, p. 138), o estudo da Teoria das Representações Sociais visa:

[...] permitir desenvolver a teoria e a criatividade dos/as pesquisadores/as, na medida em que o interesse maior seria a descoberta e não a verificação, a comprovação. Ao mesmo tempo, ao trabalhar com essa teoria, [...] percebe-se que a representação social, na interface da psicologia e da sociologia, é uma alternativa de grande plasticidade, que busca captar um fenômeno móvel, por vezes volátil, por vezes rígido, cuja complexidade reforça a dificuldade da sua captação. Perceber uma representação social é fácil, mas defini-la, nem tanto.

Com esse entendimento, destacamos que a área da educação vai se constituindo em um campo fértil de estudo das representações sociais e das relações de gênero, como assegura Gilly (2001) quando afirma que “a área educacional aparece como um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior dos grupos sociais, e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação”. Para Louro (1997, p. 34):

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar, e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestida por uma linguagem “científica”, a distinção



biológica, ou melhor, a distinção sexual serve para compreender e justificar a desigualdade social.

Nesse caso, identificar quais as representações sociais do que é “ser mulher” e do que é “ser homem” que as/os professoras/es têm é fundamental para analisar como essas concepções foram se constituindo na própria identidade dessas/es professoras/es e como as reproduzem, como destaca Louro (1997, p. 59):

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer do cotidiano escolar. Atentas aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos e usados - portanto não são concebidos - do mesmo modo por todas as pessoas.

Assim, compreender as representações que as/os professoras/es tem de um determinado fenômeno, possibilitar entender em que estar ancorada tal RS, compreendendo a forma de pensar as relações entre mulheres e homens, e, nesse sentido, permitir o questionamento e a reflexão do atual modelo que orienta a relação entre esses sujeitos.

A compreensão do que pensa professoras/es da Educação Infantil sobre as relações de gênero permite também questionar a formação inicial de modo que seja repensado a forma, os conteúdos e metodologias dos projetos políticos pedagógicos dos vários cursos existentes. Além do mais, pode gerar vivências de novas experiências de formação.

Nesse sentido, analisar os dados das 09 professoras e do professor foi iniciar um caminho que será longo no percurso do doutoramento. No entanto, nos leva a pensar que no período de que vai da década de 80 até os dias atuais muitas mudanças ocorreram, porém, muitas ainda precisam acontecer para que mulheres e homens vivam com mais equidade.

SER MULHER” E “SER HOMEM”: O QUE A ESCOLA TEM A VER COM ISSO?

As representações que as professoras e o professor têm sobre o que é “ser mulher” ainda conservam a perspectiva tradicional, baseada nas características biológicas, demonstrando algumas referências a mudanças conquistadas ao longo do tempo. Elas e ele expressam seus pensamentos baseados em concepções relacionadas ao “ser” como essência, a aspectos cognitivos, à subjetividade, ao corpo e aos papéis e atribuições exercidos tradicionalmente pelas mulheres.



Ao se referir ao **“ser” como essência** observamos que, as/o entrevistadas/o afirmam que “ser mulher” é “ser humano”, como podemos constatar em seus depoimentos:

[...] é um ser humano que tem o corpo diferente do homem [...] é todo preparada para ser mãe. É um ser independente já conseguiu alcançar [...] algumas profissões, tipo na carreira de pedreiro, engenheiro (ZSdProfa1).

[...] é um ser humano, tem suas atividades diárias, tem que trabalhar, cumprir com suas obrigações, [...] tem uma rotina a fazer, [...] (ZSdProfa2).

[...] é ser pessoa em primeiro lugar, com suas especificidades claro, mais uma pessoa dotada de inteligência como qualquer outra, capaz de exercer qualquer função desde que se prepare para tal e que tem sentimentos, emoções, como qualquer outra pessoa, isso para mim é ser mulher (ZSdProfa3).

Ser mulher é ser um ser pensante, atuante. [...] é um ser que busca ter, trazer à tona o seu lado feminino, através da sua afetividade. Eu vejo a mulher dessa forma, mais carinhosa, mais sensível, mais sensual (ZSdProfa6.)

[...] é um ser humano que deve ser respeitada, deve ser tratada de uma forma positiva em relação à sociedade, pois tem os direitos iguais, da mesma forma como o homem também tem. [...] a mulher é mais sensível, consegue manter mais o controle das coisas, de situações. É um pouco mais ingênua, é mais, flexível. [...] ter o seu modo de ser, seu modo de agir, mais ela tem o seu jeito de ser, peculiar de ser, a mulher (ZSdProfa7).

Ser mulher é ser do sexo feminino. É a pessoa que pode ter filhos, que efetua os trabalhos domésticos, de casa na maioria das vezes né. Hoje em dia já está mudando mais, mas é quem fica mais responsável pelos trabalhos de casa. Ser mulher é ser profissional também, a mulher agora tem profissão (ZSdProfa10).

Historicamente, nos contextos religioso e legal, a mulher era considerada um ser distinto e inferior ao homem, essencialmente distinto, por isso deveria ser submissa. Poder-se-ia inferir que, ao afirmar que a mulher é um ser humano, as professoras e o professor estariam reconhecendo que esta condição histórica de inferioridade e submissão é uma condição desumana?

O processo de humanização/desumanização depende do modo como cada sociedade se organiza e, nesse processo, a constituição de sujeitos de gênero tem variado histórica e culturalmente, influenciando a formação das identidades. Ser mulher ou homem não depende somente de ter nascido “menino ou menina”, não é fruto da natureza, mas



da forma como as pessoas vão aprendendo a “ser”. São os aspectos sociais e culturais que, inculcados e internalizados pedagogicamente, estabelecem o que compreendemos como masculino e feminino, definindo o modo como mulheres e homens se autorrepresentam, se apresentam e se relacionam, tornando-se relações complexas e dinâmicas de dominação/subordinação, que atravessam outras relações, como destaca Carvalho (2008, p. 1):

É preciso afirmar continuamente que gênero é uma construção cultural, social e educacional que resulta em desigualdade, subordinação, opressão e sofrimento humano. [...] Também é preciso considerar que as noções de masculinidade e feminilidade são instáveis e plurais, e se articulam a outras estruturas de desigualdade e dominação, como classe social, raça/etnia e orientação sexual.

Assim, as relações entre homens e mulheres são produzidas e se reproduzem em processos sociais, culturais e educacionais, ensinadas e aprendidas na escola, entre outras instituições educativas. Nesta perspectiva, Oba *et al.* (2012, p. 344) afirma que:

A escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas [...] ela também fabrica sujeitos e produz identidades étnicas, de gênero, de classes; se forem reconhecidas que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se for admitido que a escola esteja intrinsecamente comprometida, com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz cotidianamente, com a participação ou omissão de todos.

Assim entendidas, as representações “alimentam-se não só das teorias científicas, mas também dos grandes eixos culturais, das ideologias formalizadas, das experiências e das comunicações cotidianas” (VALA, 1993, p. 354), e, na escola, o currículo científico também é atravessado pelos currículos culturais, portanto, noções democráticas, conquistas de direitos, fruto das lutas feministas, coexistem com tradicionais noções essencialistas de gênero, de caráter religioso ou pseudocientífico.

Ao se referir aos **aspectos cognitivos** da representação do que é “ser mulher”, os 10 entrevistadas/o afirmam que “ser mulher” é ser dotada de inteligência, é ser pensante, é ser independente. De acordo com Mendonça e Lima (2014, p. 197) “a cognição social pode ser entendida como o conhecimento acerca de qualquer objeto humano”, seja o indivíduo, si próprio, grupos, papéis ou instituições. São estruturas e processos mediante os quais os sujeitos selecionam, interpretam, recordam e usam a informação social para fazer julgamentos e tomar decisões. Ao citar Flament (1987), esses autores destacam que:



[...] uma representação é inicialmente constituída de cognições relativas a um objeto. As cognições são conhecimentos simples relativos ao objeto, tais conhecimentos provêm de três fontes: as experiências e as observações do sujeito (eu vi, eu fiz), as comunicações às quais ele está exposto (eu ouvi, disseram-me) e as crenças que ele elaborou (eu penso, eu acredito). Qualquer que seja a fonte, estes conhecimentos têm valor e evidência para os sujeitos, formando assim os elementos de uma base de uma Representação Social (p.193).

Considerando estes aspectos podemos supor que os atributos como inteligência, pensamento e independência atribuídos às mulheres pelas/os entrevistadas/os, representam condições adquiridas a partir das experiências, das observações e das comunicações obtidas através do contato desses sujeitos com o contexto de ingresso massivo das mulheres na escola, na universidade e no mercado de trabalho, que se deu no Brasil a partir da década de 1970. Essa realidade faz surgir, também, novos discursos elaborados em torno da capacidade de desenvolver várias funções e de administrar situações diversas no cotidiano, fazendo com que a mulher assuma dupla e às vezes tripla jornada de trabalho. Nesse caso, as representações sociais referem-se ao saber elaborado pelos indivíduos e as cognições permeiam a compreensão e avaliação, participando da construção da identidade das pessoas. Na perspectiva de Jodelet (1989) as representações sociais:

[...] configuram-se como uma modalidade de conhecimento prático, estando orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. São, por conseguinte, formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos (imagens, conceitos, categorias, teorias), mas que não se reduzem jamais aos componentes cognitivos. Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação.

Assim, as referências ao “ser mulher” destacam também **aspectos ligados à subjetividade** expressos em palavras como afetiva, amorosa, carinhosa, sensível, sentimental, delicada, ingênua, flexível, mas também responsável, organizada, controladora, cuidadora, ativa, simultaneamente frágil-forte, única. Esses adjetivos não deveriam ser comuns somente às mulheres, apesar delas se autorrepresentarem e serem representadas assim, culturalmente, porque eles não se manifestam somente nelas e não são qualidades coletivas e sim individuais, variando de pessoas para pessoa.



Ao universalizar comportamentos e atitudes, a cultura machista tenta estabelecer através do discurso um sujeito universal. Margareth Rago (2016, p. 04) destaca que:

[...] dentre as suas inúmeras críticas, o feminismo investiu incisivamente contra o sujeito, não apenas tendo como alvo a figura do homem universal, mas visando a própria identidade da mulher. Desnaturalizando-a, mostrou o quanto a construção de um modelo feminino universalizante foi imposta historicamente pelo discurso médico vitoriano, pelo direito, pela família, pela igreja, enfim, pelo olhar masculino reforçado, principalmente nos centros urbanos, pelos estímulos da indústria de consumo. Já são inúmeros os estudos, pesquisas, livros, publicações e revistas que desconstruem as muitas leituras sobre o corpo e a fisiologia da mulher, seus sentimentos, desejos e funcionamentos físicos e psíquicos, subvertendo radicalmente a ordem masculina do mundo, especialmente ao desconectar a associação estabelecida entre origem e finalidade, que justificava a definição de uma suposta essência feminina a partir de sua missão para a maternidade.

Observamos que, ao se referirem ao “ser mulher” suas respostas estão relacionadas, também, aos **aspectos do corpo**. Contatamos que suas respostas neste item estão ligadas ao modo sexualizado de se ver a mulher, diretamente ligado às questões de reprodução e atração pelo sexo oposto, demonstrando uma visão limitada da sexualidade. Afirmam que “ser mulher” é ter o corpo diferente do homem, é poder gerar, ter o dom de ser mãe, é querer ter os seus filhos/as. Também ressaltam que é ter o lado feminino, sensual, que a mulher se percebe mais mulher “pela questão sexual, de ver o homem e se sentir mulher”. É ser sexo frágil e forte ao mesmo tempo, talvez aludindo à capacidade de gerar e maternar como uma força.

O corpo da mulher é um corpo multiplamente produtivo/criativo, que produz a si mesma, produz/cuida do outro e do seu entorno, e se reproduz. Assim ser mulher “é se enfeitar, se arrumar, quer ter os seus filhos, quer cuidar da sua casa”. Contrapondo-se a uma visão tradicional a respeito das mulheres, Rago (2016, p. 5) afirma que:

[...] as próprias mulheres que se identificam como feministas têm criado, desde então, novos padrões de corporeidade, beleza e cuidados de si, propondo outros modos de constituição da subjetividade, ou o que bem poderíamos chamar de estéticas feministas da existência. Embora – e felizmente – já não seja possível definir um sujeito único do feminismo, pode-se afirmar que as feministas, de modo geral, estão preocupadas tanto com o refinamento do espírito, quanto com a beleza corporal, a saúde, a agilidade, a elegância e a moda, na construção de si e de uma nova ordem social e sexual.



Nesse caso, percebe-se que com o avanço do feminismo novos conceitos e representações podem ser construídas baseadas na liberdade, na estética, e principalmente, no respeito das individualidades. Para que isto ocorra a escola que ensina professores/as a serem o que são e que ensina meninas e meninos a serem “mulheres” e “homens” precisa transforma-se em um outro lugar. Um lugar que respeita e valoriza as diversidades sexuais, de gênero, étnicas, raciais, geográficas, geracionais, dentre outras.

Ainda, ao se referirem ao “ser mulher” as/o entrevistada/o apontam **aspectos relacionados aos papéis e atribuições** que as mulheres tradicionalmente desenvolvem como: auxiliadora do homem, companheira do homem, que cuida da sua casa, organiza, que efetua os trabalhos domésticos e que tem responsabilidade, é passiva. Contraditoriamente, afirmam que a mulher é coadjuvante do homem, mas também é atuante, tem uma grande responsabilidade; que ela tem trabalhos e obrigações próprias, mas é capaz de exercer qualquer função desde que se prepare para tal. Reconhecem que ela cuida, organiza, é responsável pelos trabalhos de casa e é profissional também, e que já conseguiu alcançar algumas profissões masculinas, como pedreiro e engenheiro, e até ser presidenta.

Ao tratar do “ser homem” as/o entrevistadas/o, apesar de preservar algumas formas de ser e estar no mundo relacionadas ao modo de “ser homem”, reconhecem algumas transformações, principalmente, quando se referem aos papéis e atribuições exercidas pelos homens tradicionalmente, como registramos nos depoimentos abaixo:

[...] é uma pessoa que [...] tem suas profissões próprias, já se foi o tempo que o homem era o chefe da família, mas hoje não cabe mais somente a ele, a mulher também já ocupa esse lugar (ZSdProf1).

[...] O homem não tem tanta vaidade, o homem já é mais desligado de certas coisas. Mesmo quando ele é casado não se importa com certas coisas na casa, [...] pode ser mais largado, é mais despojado com as coisas (ZSdProf2).

[...] pessoa em primeiro lugar, com capacidades, com inteligência, com sentimentos com emoções como qualquer outra pessoa, capaz de realizar qualquer trabalho, independente de ser em casa ou fora de casa, enfim é isso (ZSdProf3).

[...] é ser capaz de conhecer o seu papel dentro da sociedade de sua responsabilidade, dentro de uma família, [...] o ser provedor, [...] ser o ser masculino [...] (ZSdProf4).



[...] é quase o oposto da mulher. [...] mais machista, menos carinhoso. Eu não consigo ver o homem assim muito cheio de afeto, muito cheio de carinho, eu vejo ele mais bruto (ZSdProfa6).

É que tem aquela forma mais grosseira de ser. O homem ele é mais objetivo, é uma questão mais voltada pra a questão do ser, daquela dureza de ser. De não ter a paciência, de não ter a flexibilidade. Ele é um pouco mais durão nas questões mesmo sociais de ser, ele é mais, um pouco mais objetivo (ZSdProfa7).

Quando se referiram ao **“ser” como essência**, apenas duas pessoas afirmaram que “ser homem” é ser uma pessoa. Porém, esta afirmação estava sempre relacionada aos **aspectos cognitivos**, ligados diretamente ao reconhecimento de seu papel na sociedade e na família. A maioria declarou que “ser homem” é ter inteligência, é mais objetivo, é ter a capacidade de discernir e saber realmente qual o seu papel dentro da sociedade e sua responsabilidade, dentro de uma família, de provedor.

Quando se trata dos **aspectos relacionados à subjetividade**, encontramos ideias bastantes conflitantes que vão desde o reconhecimento que o homem é o contraste da mulher, é mais machista, mais durão, bruto, menos carinhoso, mais grosseiro, não tem paciência e flexibilidade até ao reconhecimento que mesmo sendo assim, ele tem sentimentos, emoções.

Destacam-se as seguintes afirmações: “não consigo ver o homem assim muito cheio de afeto, muito cheio de carinho, eu vejo ele mais bruto” (ZSdProfa6.), “o homem é trabalhado mais para essa questão de domínio, [...] mais diferente. No homem tem também a questão sexual, de ter mais uma liberdade que a mulher, que até isso hoje o homem é assim. Homem sempre teve mais uma liberdade de se expor, na questão até íntima” (ZSdProfa8). Constata-se, assim, que o domínio, inclusive sexual, a brutalidade e a incapacidade afetiva são visões tradicionais das relações de gênero que persistem na subjetividade docente. Portanto, cabe indagar: uma escola cujas educadoras assumem tais visões de masculinidade pode promover a transformação das relações de dominação de sexo e gênero? Pensar que homens não podem ser carinhosos se traduz em expectativas de meninos impacientes, inflexíveis, grosseiros e violentos?

A escola tem sido chamada a ensinar masculinidades não violentas. Recentemente a ONU Mulheres lançou as campanhas “O valente não é violento” e “Eles por elas”, visando a erradicação da violência de gênero, a partir da transformação das subjetividades masculinas, pois é necessário que as mudanças ocorram concomitantemente nas subjetividades de mulheres e homens.



Concordamos com Kastrup (2005, p. 1275) quando afirma, com base em Deleuze, que

a transformação temporal da cognição não segue um caminho necessário, não leva a uma sequência de estruturas cognitivas e estágios que seguiriam uma ordem invariante, como nas teorias do desenvolvimento cognitivo, mas é antes uma deriva, criada a partir dos acoplamentos com as forças do mundo.

Nessas conexões, o si e o mundo vão se transformando, como ressalta a autora, “o si e o mundo são co-engendrados pela ação, de modo recíproco e indissociável. Encontram-se, por sua vez, mergulhados num processo de transformação permanente. Pois ainda que sejam configurados como formas, estas restam sujeitas a novas perturbações, que forçam sua reinvenção” (p. 1276).

Nessa perspectiva, Kastrup (2005) propõe uma terceira via, que denomina de “aprendizagem inventiva”, a qual

[...] surge como processo de produção da subjetividade, como invenção de si. Além disso, a invenção de si tem como correlato, simultâneo e recíproco, a invenção do próprio mundo. [...] Aprender é, então, em seu sentido primordial, ser capaz de problematizar a partir do contato com uma matéria fluida, portadora de diferença e que não se confunde com o mundo dos objetos e das formas.

Quando se referem ao “ser homem” suas respostas, também, estão relacionadas aos **aspectos do corpo**. Afirmam que “ser homem” é ser masculino, é ser homem associado ao sexo masculino, é aquele que não tem tanta vaidade, é mais desligado de certas coisas. Para Nader e Caminoti (2002, p. 3-4):

A construção da masculinidade inicia-se já durante a gestação, quando os pais começam a imaginar como será a criança baseada em seu sexo. Após o nascimento, o indivíduo do sexo masculino percorre um longo caminho até tornar-se “homem”. Na sociedade ocidental atual, a família, a escola, a religião, a mídia e a sociedade em geral, ensinam de maneira velada ou explícita quais comportamentos são masculinos ou não.

Nesse sentido, para Nader e Caminoti (2002) a masculinidade não é apenas a formulação cultural de um dado natural. Ela é um processo de construção social contínuo, frágil e disputado. A manutenção desse processo é permanentemente vigiada e, sobretudo, auto-vigiada. Assim, as/o professoras/o participantes desta pesquisa demonstram apenas



aquilo que aprenderam ao longo da vida – ser homem é ser do sexo masculino, é não ter vaidade, é ser durão, por fim, é ser machista. Esse talvez seja o maior desafio da escola - reconstruir o pensamento, para transformar as práticas individuais e coletivas de reprodução das dicotomias de gênero.

No que se refere a **aspectos relacionados aos papéis e atribuições** exercidos pelos homens, as/os entrevistadas/o afirmam que “ser homem” é ter suas profissões próprias, é ser provedor. No entanto, reconhecem que o homem não exerce somente papéis tradicionalmente destinados a ele, que é capaz de realizar qualquer trabalho, inclusive de casa, e que, atualmente, não é responsável sozinho pelo sustento da casa. Destacam que homens e mulheres têm os mesmos direitos e deveres: ele não é mais o dono do espaço, da palavra, dos bens, “já se foi o tempo que o homem era o chefe da família”. Assim, as/o entrevistadas/o percebem transformações nos papéis e atribuições exercidas pelos homens.

Ao serem perguntadas/o sobre a importância da escola para a formação do “ser mulher” e do “ser homem”, as professoras e o professor foram unânimes em afirmar que a escola tem um papel fundamental nesse processo de formação porque é nesse espaço que as crianças passam a maior parte do tempo, enquanto pais e mães estão no trabalho, e nele ampliam sua aprendizagem e autonomia. Ao se referir à escola, as professoras/e destacam: [...] Tem importância, porque vai ajudar nessa fase inicial do reconhecimento dele/a. Ele/a vai começar a ter autonomia do seu próprio corpo, do universo, vai aprender coisas novas. Vai melhorar o que ele/a já sabe. Eles/as sabem já de alguma coisa, eles/as vão melhorar o que já sabem (ZSdProfa10).

Constatamos que a importância se dá a partir da definição de comportamentos para meninos e meninas, em que a/o professora/o serve como “modelo”. Ressaltam que a criança quando chega na escola já traz consigo preconceitos e estereótipos estabelecidos pela família e que a escola, também, tem o papel de desconstruí-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nos leva a afirmar que os processos educativos sexistas aos quais nos submetemos, historicamente, privilegiam os homens e reforça a sociedade machista e heteronormativa. Nesse caso, a escola como *locus* de reprodução de saberes, reproduz a educação sexista separando as meninas dos meninos e ensinando comportamentos e posturas machistas. É na escola que meninas e meninos aprendem desde a infância a limitarem suas experiências controlando corpos e mentes (LOURO, 1997). Assim, o processo



de escolarização organizado pela escola que define conteúdo explícitos e ocultos, tende a manter o comportamento e papéis conservando modos de ser.

Esse modo de ensinar meninas e menino se deve ao fato de que professoras/res, apesar de reconhecerem algumas mudanças, conservam uma representação tradicional a respeito do que é ser mulher e homens na atual sociedade. Nesse caso, suas concepções estão em desacordo com a realidade, haja visto a diversidade de contexto, sujeitos e saberes produzidos pelas relações de interconectividade e complexidade característica das sociedades contemporânea.

Nesse caso, a representação que as professoras e o professor tem a respeito do que é “ser mulher” e do que é “ser homem” tem, de acordo com Abric (1998), função de saber porque permite às professoras/or adquirirem conhecimentos integrando-os em um quadro assimilado e compreensível para elas/e próprios/o, em coerência com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem que em alguns casos são valores religiosos; a função de orientação porque essas representações guiam seus comportamentos e suas práticas definindo o que é lícito, tolerável ou inaceitável no espaço da escola. E, a função justificadora, porque lhes permite a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos.

Este estudo demonstra, contudo, que os processos de formação inicial de professoras/es precisam inovar em suas abordagens, metodologias e conteúdos de modo a não só problematizá-los, mas de recriá-lo, desconstruindo e oportunizando a esses profissionais o que Kastrup (2005) chama “aprendizagem inventiva”. Nesse caso, se faz indispensável a “vivência” e “convivência” com espaços de aprendizagens que permitam o contato permanente com novas práticas e experiências que colabore para que novas subjetividades sejam afloradas e, conseqüentemente, essas novas construções mentais e subjetivas respinguem no interior da escola já que é lá onde as crianças, hoje, passam a maior parte do tempo, como demonstrou esse estudo.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J-C. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais, *In: Estudos Interdisciplinares de Relações Sociais*. Ed. AB, Goiânia:1998.

ARRUDA, A. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117. Universidade Federal do Rio de Janeiro: 2002.



BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 3v e 1v.

BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**. V. 21, n.1, janeiro/junho, 1996.

CARVALHO, M. E. P. de. Construção e desconstrução de gênero no cotidiano da educação infantil: alguns achados de pesquisa. **Associação Nacional de Pesquisa em Educação**. GT23. 2008.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação**: Universidade de Campinas, Campinas, v.14, n.3 (42), p.109-101, set./dez. 2003.

FLICH, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: Jodelet, D. **As representações sociais**. EDUERJ. Rio de Janeiro: 2001.

JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EduERJ, 2011.

JODELET, D. Les représentations sociales: un domaine en expansion. In: D. Jodelet (org.). **Les représentations sociales** (pp. 31-61). Paris: PUF, 1989.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação Sociedade**. Vol. 26, n. 93. Campinas: 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 ago. 2021.



KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 ago. 2021.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis – RJ: Vozes, 1997.

MENDONÇA, A. P.; LIMA, M. E. O. Representações sociais e cognição social. In: **Revista Psicologia e Saber Social**. UERJ: Rio de Janeiro/2014.

MINAYO, M. C. de S. O Conceito de Metodologia de Pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Ciência, Técnica e Arte**: O desafio da pesquisa social. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOSCOVICI, S. Por que estudar as representações sociais em Psicologia? In: **Estudos**: Revista da Universidade Católica de Goiás/Goiania, v. 30, n. 01. 2003.

NADER, M. B. CAMINOTI, J. M. Gênero e poder: a construção da masculinidade e o exercício do poder masculino na esfera doméstica. **Anais [...]** do XVI ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUR-Rio: saberes e práticas científicas. Rio, 2002.

OBA, M. do V. KINOUCI, F. L. SCANDIUZZI, R. J. SOARES, D. W, BRANDÃO, M. L. O ser mulher mediante as representações sociais dos profissionais de saúde. **Revista do Instituto de Saúde**. São Paulo: 2012.

OLIVEIRA, F. O. DE. WERBA, G. C. Representações sociais. In. Strey, M. N. e cols. **Psicologia Social**. Vozes, Petrópolis: 2000.

RAGO, M. **Feminismo e Subjetividade em Tempos Pós-Modernos**. Cultura e Gênero – Laboratório Interdisciplinar de Estudos de Gênero/LIEG. Disponível em <http://www.culturaegenero.com.br/download/subjetividade.pdf>. Acessado em 20 ago. 2016.

SANTOS, M. de F. S. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, Maria de Fátima; ALMEIDA, Angela . **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Editora Universitária da UFPE/UFAL, Recife: 2005.



SANTOS, A. C. de S. Educação, diversidades e práticas educativas no contexto do campo.

In: LIMA, Elmo Souza. SILVA, Ariosto Moura da. **Diálogos sobre educação do Campo.**

Teresina: EDUFPI, 2011.

VALA, J. Representações Sociais: para uma sociologia social do pensamento social. *In:* VALA,

Jorge e MONTEIRO, Maria Benecedita (orgs.). **Psicologia Social.** Lisboa: Fundação Calouste

Gulbenkian, 1993.



SOBRE OS ORGANIZADORES



Natercia de Andrade Lopes Neta

Professora da Universidade Estadual de Alagoas. Tem Doutorado em Educação, Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica, Especialização em Gestão Escolar, Licenciatura em Matemática. Pesquisa sobre violência escolar, Representações Sociais e formação docente.



Evanilson Landim

Professor da Universidade de Pernambuco. Tem doutorado em Educação, Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica, Especialização em Mídias na Educação, Licenciatura em Matemática. Pesquisa sobre Teoria dos Campos Conceituais e Representações Sociais.



Ana Paula Mendes Correia Couceiro Figueira

Professora da Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Tem Doutorado, Mestrado e Licenciatura em Psicologia, área de especialização em Psicologia da Educação. Atua na área de Psicologia e Psicologia da Educação, com foco nas Representações Sociais.



ÍNDICE REMISSIVO

A

ABRIC, J-C. [73](#)
ADORNO, T.W [38](#)
Aldeias [89](#), [90](#), [91](#), [92](#), [93](#), [94](#), [96](#)
ALMEIDA, A. M. [59](#)
ALMEIDA, L. M. [60](#), [109](#)
Aluna [48](#), [112](#)
Aluno [71](#), [82](#), [85](#), [86](#)
Alunos [48](#), [53](#), [55](#), [57](#), [58](#), [64](#), [65](#), [66](#), [67](#), [68](#), [69](#), [72](#), [87](#)
Análise de Conteúdo [64](#), [65](#), [74](#), [114](#), [128](#)
Ancoragem [49](#), [95](#), [101](#), [115](#)
ARENDDT, H. [39](#)

B

BARDIN, L. [74](#), [128](#)
Bicha [102](#)
binariedade [12](#)
Bissexuais [112](#)
BOMFIM, M. [39](#)
BONIN, I.T. [98](#)
BOURDIEU, P. [39](#), [98](#)
BUTLER, J. [23](#)

C

Capacitismo [15](#)
CARDOSO, J. [109](#)
Cisgêneros [102](#), [105](#)
Colonização [8](#), [89](#), [95](#), [97](#)
Complexidade ontológica [26](#)
Corpo [90](#), [98](#), [102](#), [109](#), [113](#), [118](#), [119](#), [122](#), [125](#), [126](#)
Covid-19 [99](#)
Cultura escolar [55](#), [105](#), [110](#)
Currículo [55](#), [62](#), [104](#), [107](#), [109](#), [120](#), [128](#)



D

Decolonial [97](#)
Desejo afetivo-sexual [13](#)
Docente [35](#), [81](#), [86](#), [104](#), [105](#), [106](#), [114](#), [124](#)
Docentes [8](#), [35](#), [78](#), [81](#), [107](#)

E

Educação [8](#), [12](#), [24](#), [25](#), [27](#), [28](#), [29](#), [30](#), [31](#), [32](#), [33](#), [34](#), [35](#), [36](#), [37](#), [38](#), [39](#), [40](#), [41](#), [42](#), [43](#), [45](#), [46](#), [49](#), [53](#),
[59](#), [60](#), [61](#), [62](#), [64](#), [68](#), [70](#), [71](#), [72](#), [73](#), [74](#), [75](#), [77](#), [78](#), [86](#), [87](#), [99](#), [104](#), [107](#), [108](#), [111](#), [112](#), [113](#), [114](#),
[118](#), [126](#), [128](#), [129](#), [130](#)
Educação Básica [8](#), [25](#), [43](#), [44](#), [53](#), [61](#), [62](#), [70](#), [74](#), [77](#), [85](#), [108](#)
EDUCAÇÃO INCLUSIVA [78](#)
Educação Infantil [9](#), [111](#), [112](#), [113](#), [114](#), [118](#), [128](#), [129](#)
Ensino de História [43](#), [46](#), [48](#), [52](#), [53](#), [59](#), [60](#)
Ensino Fundamental [44](#), [53](#)
Ensino Médio [8](#), [44](#), [52](#), [53](#), [61](#), [62](#), [63](#), [64](#), [66](#), [67](#), [68](#), [69](#), [70](#), [71](#), [72](#), [73](#), [75](#), [85](#)
Escola [7](#), [8](#), [11](#), [12](#), [13](#), [15](#), [21](#), [22](#), [23](#), [26](#), [28](#), [29](#), [30](#), [31](#), [33](#), [34](#), [35](#), [37](#), [40](#), [41](#), [44](#), [45](#), [46](#), [48](#), [55](#), [56](#), [59](#),
[67](#), [75](#), [77](#), [78](#), [79](#), [83](#), [85](#), [86](#), [96](#), [99](#), [104](#), [108](#), [110](#), [112](#), [113](#), [114](#), [118](#), [120](#), [121](#), [123](#), [124](#), [125](#),
[126](#), [127](#)
Escola pública [53](#), [67](#)
Escolas [7](#), [44](#), [48](#), [53](#), [57](#), [58](#), [67](#), [78](#), [114](#)
Estudante [8](#), [21](#), [23](#), [43](#), [44](#), [51](#), [52](#), [53](#), [54](#), [55](#), [56](#), [57](#), [58](#), [59](#), [66](#), [68](#), [69](#), [70](#), [72](#), [73](#), [77](#), [78](#), [79](#), [80](#), [81](#),
[82](#), [83](#), [84](#), [85](#), [86](#), [87](#), [100](#), [105](#)
Ética [32](#), [36](#), [107](#), [109](#)
Exclusão [7](#), [19](#), [35](#), [37](#), [43](#), [49](#), [56](#), [58](#), [79](#), [81](#), [84](#), [86](#), [100](#)

F

FERNANDES, F. [39](#), [40](#)
FIORINI, M. L. S. [86](#)
Formação continuada [74](#), [104](#)
FOUCAULT, M. [23](#)
FREIRE, P. [40](#), [59](#)
Função justificadora [63](#), [116](#), [127](#)

G

Gay [106](#)
Gays [24](#), [102](#), [112](#)
Gênero [7](#), [8](#), [9](#), [10](#), [11](#), [12](#), [13](#), [14](#), [15](#), [16](#), [17](#), [19](#), [21](#), [22](#), [23](#), [24](#), [36](#), [44](#), [45](#), [46](#), [47](#), [48](#), [52](#), [54](#), [56](#), [58](#), [59](#),
[60](#), [66](#), [104](#), [105](#), [107](#), [112](#), [113](#), [114](#), [115](#), [117](#), [118](#), [120](#), [123](#), [124](#), [126](#), [128](#), [129](#)
Gênero feminino [14](#), [45](#), [66](#)
Gênero masculino [14](#), [45](#)
GILLY, M. [128](#)



H

Heteronormatividade [11](#), [21](#), [112](#)
Heteronormativo [13](#)
Heterossexuais [12](#), [22](#)
Heterossexual [10](#), [12](#), [23](#), [47](#)
Heterossexualidade [11](#), [12](#), [17](#), [21](#), [22](#), [24](#)
Homossexuais [106](#)
Homossexual [102](#), [128](#)
Humanização [119](#)

I

identidade de gênero [17](#), [45](#), [113](#)
inclusão [29](#), [38](#), [75](#), [77](#), [79](#), [81](#), [84](#), [86](#), [87](#)
indígena [8](#), [56](#), [89](#), [91](#), [92](#), [95](#), [96](#), [98](#), [99](#)
indígenas [52](#), [57](#), [58](#), [88](#), [89](#), [90](#), [91](#), [92](#), [93](#), [94](#), [95](#), [96](#), [97](#), [98](#), [99](#)
Internet [75](#)
IRaMuTeQ [8](#), [76](#), [77](#), [79](#), [81](#), [82](#), [83](#), [84](#), [85](#), [86](#)

J

JODELET, D. [60](#), [73](#), [87](#), [99](#), [128](#)

K

KRAMER, S. [129](#)
KRENAK, A. [99](#)
KUENZER, A. Z. [75](#)

L

Lésbica [7](#), [10](#), [11](#), [13](#), [14](#), [16](#), [17](#), [18](#), [21](#), [24](#), [102](#), [112](#)
Lesbocídio [11](#), [22](#), [24](#)
Lesbofobia [7](#), [10](#), [11](#), [13](#), [14](#), [15](#), [21](#), [22](#)
LGBT+ [11](#)
Lgbtfobia [106](#)
LGBTQI [112](#)
Lgbtqi+ [56](#)
Licenciatura [64](#), [67](#), [68](#), [70](#), [72](#), [74](#), [104](#)
Linn da Quebrada [102](#), [109](#)
LORDE, A. [23](#)
LOURO, G. L. [24](#), [60](#), [109](#), [129](#)

M

MAIA, L. D. S. L. [87](#)
Marginalização [8](#), [100](#), [101](#), [106](#), [108](#)
MAZZOTTA, M. J. S. [87](#)



Medo [17](#), [18](#), [54](#), [92](#)
MÉSZÁROS, I. [41](#)
Metodologia [29](#), [44](#), [51](#), [63](#), [129](#)
MINAYO, M. C. de S. [129](#)
Ministério da Educação [62](#), [74](#), [104](#), [108](#), [128](#)
Misoginia [15](#), [16](#)
MOSCOVICI, S. [60](#), [87](#), [109](#), [129](#)
Mulher [9](#), [12](#), [14](#), [16](#), [23](#), [44](#), [47](#), [48](#), [56](#), [57](#), [102](#), [103](#), [109](#), [111](#), [112](#), [119](#), [122](#), [123](#), [124](#), [126](#), [127](#)
Mulheres [7](#), [8](#), [10](#), [12](#), [13](#), [14](#), [15](#), [16](#), [17](#), [18](#), [21](#), [22](#), [24](#), [43](#), [44](#), [46](#), [47](#), [48](#), [51](#), [52](#), [53](#), [55](#), [56](#), [57](#), [58](#), [59](#),
[66](#), [90](#), [102](#), [105](#), [106](#), [112](#), [117](#), [118](#), [120](#), [121](#), [122](#), [123](#), [124](#), [126](#)
Mulheres indígenas [57](#)
Mulher negra [56](#)
Mulher trans [104](#)

N

Núcleo central [63](#), [64](#), [65](#), [68](#), [69](#), [70](#), [71](#), [72](#), [73](#)

O

Objetivação [49](#), [95](#), [97](#), [101](#), [115](#)
Orientação sexual [16](#), [21](#), [113](#), [120](#)

P

Pedagogia [8](#), [27](#), [32](#), [33](#), [38](#), [39](#), [40](#), [41](#), [42](#), [59](#), [100](#), [104](#), [105](#), [111](#), [114](#)
Pesquisa [8](#), [11](#), [22](#), [29](#), [44](#), [51](#), [53](#), [58](#), [59](#), [60](#), [62](#), [64](#), [65](#), [73](#), [75](#), [77](#), [81](#), [85](#), [87](#), [100](#), [101](#), [104](#), [105](#), [107](#),
[113](#), [114](#), [125](#), [127](#), [128](#), [129](#)
PISCITELLI, A. [24](#)
Pobre [56](#), [58](#)
Políticas educacionais [129](#)
Povos indígenas [88](#), [89](#), [90](#), [91](#), [92](#), [93](#), [95](#), [96](#), [97](#), [98](#)
Prática pedagógica [30](#), [33](#), [35](#)
Preconceito [15](#), [16](#), [23](#), [84](#), [85](#), [100](#), [106](#), [126](#)
Professor [34](#), [81](#), [85](#), [86](#), [114](#), [115](#), [118](#), [119](#), [126](#), [127](#), [128](#)
Professora [9](#), [85](#), [86](#), [111](#), [112](#), [113](#), [114](#), [115](#), [118](#), [119](#), [125](#), [126](#), [127](#)
Professores [53](#), [58](#), [77](#), [78](#), [80](#), [81](#), [85](#), [86](#), [87](#), [104](#), [105](#), [107](#), [108](#), [109](#), [114](#), [123](#)
Prostitutas [103](#)
Psicologia [42](#), [86](#), [109](#), [110](#), [117](#), [129](#)
Psicologia Social [24](#), [49](#), [60](#), [87](#), [109](#), [129](#), [130](#)

R

Referencial Curricular Nacional [113](#), [128](#)
Relações de gênero [7](#), [9](#), [104](#), [111](#), [112](#), [113](#), [114](#), [115](#), [117](#), [118](#), [124](#), [128](#)
representação [45](#), [49](#), [50](#), [51](#), [62](#), [63](#), [65](#), [70](#), [78](#), [97](#), [101](#), [106](#), [116](#), [117](#), [120](#), [121](#), [127](#)
Representação Social [43](#), [50](#), [70](#), [73](#), [78](#), [97](#), [101](#), [117](#), [121](#)
Representações sociais [7](#), [8](#), [9](#), [15](#), [24](#), [43](#), [48](#), [44](#), [50](#), [51](#), [53](#), [58](#), [59](#), [60](#), [62](#), [63](#), [68](#), [70](#), [72](#), [73](#), [75](#), [76](#),
[77](#), [78](#), [80](#), [81](#), [82](#), [85](#), [86](#), [87](#), [89](#), [95](#), [96](#), [99](#), [100](#), [101](#), [105](#), [106](#), [107](#), [109](#), [111](#), [113](#), [114](#), [115](#), [116](#),
[117](#), [118](#), [121](#), [127](#), [128](#), [129](#), [130](#)



Respeito [15](#), [28](#), [38](#), [43](#), [44](#), [45](#), [49](#), [58](#), [67](#), [79](#), [82](#), [83](#), [84](#), [107](#), [113](#), [114](#), [122](#), [123](#), [127](#)
ROUSSEAU, J-J. [41](#)

S

SÁ, C. P. de. [60](#)
SANTOS, M. de F. S. [129](#)
SANTOS, M. F. S. [60](#), [109](#)
Sapatão [11](#), [13](#), [14](#), [16](#)
Ser homem [9](#), [113](#), [114](#), [118](#), [123](#), [124](#), [125](#), [126](#), [127](#)
Ser mulher [9](#), [113](#), [114](#), [118](#), [119](#), [120](#), [121](#), [122](#), [123](#), [126](#), [127](#), [129](#)
Sexo biológico [13](#), [16](#)
Sexualidade [12](#), [13](#), [14](#), [17](#), [19](#), [23](#), [24](#), [31](#), [60](#), [105](#), [109](#), [113](#), [122](#), [129](#)
Sexualidades [24](#)
Similitude [67](#), [73](#), [80](#), [83](#)
Sociedade [8](#), [9](#), [10](#), [12](#), [14](#), [16](#), [22](#), [23](#), [26](#), [28](#), [31](#), [35](#), [36](#), [40](#), [44](#), [45](#), [46](#), [47](#), [54](#), [74](#), [75](#), [77](#), [78](#), [79](#), [85](#), [86](#), [87](#), [88](#), [89](#), [102](#), [104](#), [109](#), [119](#), [120](#), [123](#), [124](#), [125](#), [126](#), [127](#), [128](#)
Software [64](#), [65](#), [67](#), [68](#), [76](#), [77](#), [79](#), [80](#), [81](#), [82](#), [83](#), [84](#), [85](#), [86](#)

T

TARDIF, Maurice [40](#)
Tecnologia [60](#), [79](#)
Teoria das Representações Sociais [7](#), [8](#), [9](#), [12](#), [43](#), [48](#), [50](#), [51](#), [59](#), [60](#), [61](#), [62](#), [76](#), [77](#), [85](#), [100](#), [109](#), [115](#), [116](#), [117](#), [127](#), [129](#)
Teste de Associação [77](#), [86](#), [100](#), [105](#)
Transgênero [104](#), [112](#)
Travestilidade [101](#), [106](#), [108](#)
Travestis [7](#), [8](#), [44](#), [100](#), [101](#), [102](#), [103](#), [105](#), [106](#), [107](#), [108](#), [109](#), [110](#)

V

VALA, J. [130](#)
Violência [7](#), [8](#), [10](#), [11](#), [12](#), [18](#), [19](#), [21](#), [22](#), [23](#), [26](#), [29](#), [30](#), [31](#), [37](#), [59](#), [91](#), [98](#), [100](#), [101](#), [103](#), [105](#), [106](#), [107](#), [108](#)
Violência de gênero [7](#), [10](#), [13](#), [15](#), [21](#), [24](#), [107](#), [124](#)
Violência Escolar [7](#), [25](#), [26](#), [30](#), [37](#)
Violências lesbofóbicas [21](#)

X

Xucuru [8](#), [89](#), [90](#), [91](#), [92](#), [93](#), [94](#), [95](#), [98](#), [99](#)
Xucuru de Ororubá [92](#)
Xucuru-Kariri [91](#), [93](#), [98](#)



Os textos apresentados nesta obra são fruto do **XI ENCCULT - Encontro Científico Cultural de Alagoas**, que teve como tema nesta edição a Quebra de paradigmas e mudanças sociais: os novos desafios para a ciência. São 11 anos contribuindo para o fomento das discussões científicas no âmbito interdisciplinar, congregando pesquisadores de diferentes instituições no contexto local e regional.

Dr. José Crisólogo de Sales Silva
(Organizador do evento)

