





Editorial

Rubens Lacerda de Sá, Ph.D.

Este número da *Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem (RIEL)* proporciona um horizonte crítico na produção do conhecimento comprometido com a problematização das desigualdades, o questionamento das estruturas de poder e a construção de possibilidades de transformação social. Mais do que interpretar fenômenos, essa perspectiva convida a interrogar os modos pelos quais determinados discursos, práticas e instituições legitimam hierarquias, produzem silenciamentos e delimitam as condições de existência, participação e reconhecimento dos sujeitos. Por isso, reúne contribuições que, a partir de diferentes campos teóricos e objetos de investigação, exploram as relações entre linguagem, subjetividade, educação, tecnologia e sociedade. Os trabalhos abordam questões como a valorização da produção intelectual de mulheres negras, os efeitos discursivos da verdade, as relações entre filosofia e linguagem, os desafios éticos da inteligência artificial na qualificação docente e as tensões entre inclusão escolar, normalização e diferença.

Integram igualmente esta edição reflexões sobre os direitos e a cidadania das pessoas trans na educação pública, a presença das questões de gênero e sexualidade na educação docente, o letramento racial por meio da produção musical dos Racionais MC's e a circulação de discursos conservadores nas mídias digitais. O conjunto contempla, ainda, uma discussão filosófica sobre pensamento e espaço, ampliando o repertório de questões e perspectivas que atravessam a edição.

A diversidade dos trabalhos evidencia que a emancipação não se reduz a uma concepção única de pesquisa ou a um programa teórico homogêneo. Antes, constitui um campo de disputas epistemológicas, políticas e pedagógicas no qual se confrontam diferentes interpretações da realidade e se tornam visíveis os limites das explicações hegemônicas. Nesse movimento, a linguagem assume papel central, tanto na reprodução das relações de poder quanto na abertura de espaços para a reexistência, a alteridade e a emergência de outras formas de compreender e transformar o mundo.

Alinhado ao compromisso da RIEL com a circulação plural do conhecimento e com o diálogo interdisciplinar, esperamos que os estudos aqui reunidos contribuam para ampliar o debate acadêmico, estimular novas investigações e fortalecer práticas de pesquisa social comprometida com a dignidade humana, a justiça social e a democratização dos saberes.

Palavras-chave: Pesquisa Social, Linguagem, Poder, Emancipação, Transformação Social.



Capa: A obra de Joan Miró, escolhida como capa deste número dialoga com a proposta da RIEL visto que ambas são marcadas pela expressividade das formas, pela multiplicidade de cores e pela ruptura com representações convencionais. Da mesma maneira que a composição artística da capa desafia interpretações unívocas, a pesquisa social emancipatória interroga certezas, tensiona hegemonias e abre caminhos para perspectivas outras de ser-estar no mundo para produção de conhecimento e transformação social.

Revista EPARREI: Mulheres Negras Educadoras

EPARREI Magazine: Black Women Educators

 <https://doi.org/10.67204/riel.v4i10.2942>

Recebido em 15/01/2026 • Aceito em 22/08/2026 • Publicado em 13/10/2026

Laila da Silva, Lic.¹, Cristiane Freire de Sá, Ph.D.²

Resumo: Considerando a persistência do epistemicídio racial (Carneiro, 2005) e a carência de narrativas plurais nos materiais didáticos, este artigo tem como objetivo analisar a revista EPARREI, uma publicação independente editada por mulheres negras em Santos (SP), como um instrumento paradigmático de educação antirracista e decolonial (Rufino, 2021). Por meio de uma análise bibliográfica exploratória de exemplares físicos da revista, argumenta-se que sua produção e circulação no espaço da Casa de Cultura da Mulher Negra constituem uma prática de tensão pedagógica (Gomes, 2017) contra o discurso histórico hegemônico. O periódico opera como um material paradigmático essencial, que promove o fortalecimento e reconhecimento da identidade negra ao resgatar e valorizar a história, a cultura e as lideranças negras, preenchendo as lacunas deixadas pelo silenciamento curricular. Conclui-se que iniciativas editoriais como a EPARREI, ao dar voz e visibilidade às produções intelectuais e artísticas da população marginalizada, são ferramentas cruciais para um projeto educativo que visa a descolonização dos saberes e a promoção da equidade racial reafirmando a potência da escrita independente como ato de resistência e reexistência.

Palavras-chave: Revista EPARREI, Alzira Rufino, Educação Antirracista, Imprensa Negra.

Abstract: Considering the persistence of racial epistemicide (Carneiro, 2005) and the lack of plural narratives in educational materials, this article aims to analyse EPARREI magazine, an independent publication produced by Black women in Santos (SP), as a supplementary educational resource for antiracist and decolonial education. Through an exploratory bibliographic analysis of physical copies of the magazine, it is argued that its production and circulation within the Casa de Cultura da Mulher Negra constitute a pedagogical practice of tension (Gomes, 2017) against hegemonic historical discourse. The periodical functions as an essential supplementary material by promoting the strengthening and recognition of Black identity, as it rescues and values Black history, culture, and leadership, thereby filling the gaps produced by curricular silencing. It is concluded that editorial initiatives such as EPARREI are crucial tools for educational projects committed to the decolonisation of knowledge and the promotion of racial equity, as they give voice and visibility to the intellectual and artistic productions of marginalised populations, reaffirming the power of independent writing as an act of resistance and re-existence.

Keywords: EPARREI Magazine, Alzira Rufino, Anti-racist Education, Black Press.

¹ Bolsista, Universidade Federal de São Paulo, Santos, SP, Brasil
Graduação em Letras, Instituto Federal de São Paulo

 laila.silvappb@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-2788-9703>

² Docente, Centro Universitário Senac, São Paulo, SP, Brasil
Doutorado em Linguística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

 crisfsah@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-6176-7860>

Pra entrar no contexto:

“Escritores são cirurgiões do coração e da alma das comunidades”

*Ngugi Wa Thiong’o*³

No âmbito de uma educação antirracista, a produção literária de autores e autoras provenientes de grupos historicamente marginalizados constitui um imperativo ético e pedagógico. Esta produção robustece o arcabouço historiográfico ao confrontar discursos hegemônicos e promover a pluralidade linguística, oferecendo novas hermenêuticas sobre as trajetórias de populações negras, indígenas e LGBTQIAPN+. Ao registrar e legitimar o pensamento de sujeitos situados à margem da esfera social, tais obras não apenas inauguram novas escritas, mas resgatam memórias, dores e resistências historicamente silenciadas.

Esse artigo nasce do interesse de contribuir com a visibilidade da produção editorial singular negra produzida em Santos, a partir de um estudo exploratório da revista EPARREI Litoral Sul do estado de São Paulo. Escrita e organizada por mulheres negras da região, a revista EPARREI é uma mídia atuante da corporalidade negra em suas edições e seu propósito é dar visibilidade para pautas raciais, de classe e gênero. Num formato impresso, empreendimento desafiador à época dos anos 2000, as informações contidas nas páginas da revista variam de receitas africanas à entrevista com artistas e lideranças locais.

Para alcançar o propósito de contribuir com a visibilidade da EPARREI, o presente trabalho se desenha a partir de uma investigação bibliográfica exploratória, realizada a partir do estudo de exemplares impressos das edições do 1º semestre de 2007 – ANO VI e duas edições do ano de 2008, procurando identificar e interpretar os elementos discursivos mais pertinentes que a colocam como uma das produções de escrita independentes que circulam em espaços de *confluências*⁴ como ferramentas de aprendizagem no território de Santos.

³ Thiong’o, N. (2025) Descolonizando a mente, (H. Lima, Trad.]. Editora Dublinense.

⁴ Termo usado por Nego Bispo em seu livro “A terra dá, a terra quer” de 2023, confluência na visão de Bispo é a forma de manifestar o conhecimento numa circularidade do saber.

Revista EPARREI! Saberes e Cultura da Mulher Negra

A primeira edição da revista EPARREI e sua distribuição aconteceu na sede da Casa de Cultura da Mulher Negra durante o período de vigência da casa, local em que era frequentado por mulheres negras em diferentes situações de vulnerabilidade, além da população branca da região, já que a casa além de ser um ponto cultural muito forte era localizada num lugar de prestígio entre os moradores da cidade.

A narrativa encontrada nos materiais didáticos sobre as literaturas ou histórias do povo negro e indígenas no âmbito escolar exibem uma característica limitada sobre suas raízes. A escassa informação sobre a influência, a cultura, a identidade e suas contribuições para o crescimento social e econômico do Brasil caracteriza um descrédito dos méritos históricos desses grupos. Essa carência que perpetua de forma silenciosa dentro das referências bibliográficas escolares evoca a continuidade do epistemicídio racial⁵ (Carneiro, 2005) que a população negra e indígena sofre ao não se reconhecer num espaço de memória nas conquistas grandiosas das histórias na construção do Brasil.

A valorização da história eurocêntrica é fundamentada desde a invasão dos portugueses neste território indígena, hoje chamado Brasil, e continuou sendo o discurso disciplinador no período dos jesuítas até os dias atuais. Entretanto, hoje podemos considerar novos horizontes interpelados por leis que submetem o reconhecimento da sabedoria e da presença do povo preto e indígena na construção da cultura e social do país.

A revista leva em seu nome a saudação do orixá africano YANSÃ, a deusa da guerra. EPARREI significa um grito de calma assim nos conta Alzira: “senhora, venha cuidar de nós”. Quando ela vai para a guerra, ela vai guerreando. E a gente sempre pede para ela para ter calma. É, portanto, uma oração que pede calma (Woitowicz, 2008).

Inicialmente as organizadoras da Casa de Cultura da Mulher Negra distribuía folhetins ou panfletos com informações com temas que atendiam as informações sobre a Casa, ações afirmativas, arte, cultura etc. Percebendo a conquista que tiveram com os panfletos, o Núcleo de Educação e Informação da Casa de Cultura da Mulher Negra decidiu expandir o nível de informação e transformaram o folheto em revista.

⁵ Sueli aborda o conceito de epistemicídio cunhado por Boa Ventura Sousa Santos (1995) como uma parte de processo racial, ao passo que esse escalona as produções de conhecimento, considerando algumas superiores e outras inferiores, descartando-as em último efeito.

Em 2001, a revista foi criada e teve sua distribuição semestralmente para assinantes e possíveis compradores visitantes da Casa de Cultura da Mulher Negra, a revista era um dos modos de arrecadação para a manutenção da casa. Sua tiragem chegou á cerca de 6.000 exemplares, que enaltece a cultura do povo negro com a beleza das capas, a qualidade das páginas, e a características do projeto gráfico.

Os exemplares tinham uma média de 60 páginas cada e contavam de forma a considerar o povo negro, e particularmente da mulher negra, como centralidade nos espaços da arte, da história, da literatura, da culinária e da linguagem. Caracterizando o modo de uso como instrumento de veiculação da cultura negra desmistificando e rompendo com discursos distorcidos sobre a população negra e valorizando a beleza da mulher negra.

No presente artigo considera-se analisar três exemplares da revista a fim de compreender o uso como material educacional, assim como supracitado nos termos da pesquisadora Nilma, instrumento de tensão. O conteúdo distribuído da revista é uma ferramenta de ação direta para politização da população como um todo, mas também é um toque de esperança que a população negra se torne cidadãos críticos e unam-se para pleitear seu espaço socialmente dominados por pessoas brancas.

A preocupação de Alzira também foi de denunciar a forma que a imagem da mulher negra estava sendo veiculada nas mídias de acesso da população. A identidade da mulher negra foi construída no imaginário social em duas formas elementares, o primeiro foi num lugar de inferioridade e pobreza e o outro em um lugar de objeto sexual (Gonzalez, 2020).

Por tanto, a revista buscou consolidar a construção de uma identidade racial elegante que rompe com o discurso de pequenez atribuído à população negra pelos colonizadores branco-europeus. Essa ruptura acontece por meio do envolvendo da mulher negra como protagonista principal da revista; trazendo histórias de lideranças heroicas da população negra; dando espaço para compreensão das religiões de matriz-africana, assuntos que não são comuns ver em referências historiográficas.

A editora-chefe traz na edição Nº 14, do ano de 2008 o objetivo da edição:

Continuamos com o compromisso de resgatar parte da história das mulheres negras brasileiras com mais uma edição da Revista EPARREI. Nas páginas trazemos a luta, a vontade, a dignidade e saberes de mulheres negras. São exemplos de sonhos e lutas para o reescrever uma outra história. Comunicação é, e continua sendo prioridade. Nosso ponto de partida tem sido o reescrever a nossa verdadeira história (Rufino, p.3, 2008).

O compromisso que Rufino descreve na primeira página da revista é um espelho das páginas que seguem com um sumário cheio de cultura, história e arte preta. O objetivo que a editora-chefe reforça no início da revista é alcançado ao longo do periódico que é rico de entrevistas e matérias com pessoas negras famosas e autônomas contando suas conquistas com um belo sorriso no rosto.

Numa das sessões das revistas, a chamada “Cartas à EPARREI”, compõe duas páginas de cartas escritas pelos consumidores da revista, nos relatos fica evidente o quanto os leitores se sentem valorizados, pertencentes e representados em cada edição. Nesse trecho, retirado da mesma edição nº14, é nítida a compreensão de acolhida e valorização intelectual:

Caríssima Alzira e equipe,

É sempre um momento motivador, conscientizador e inspirador quando leio um novo exemplar da Revista EPARREI. Quero reinterar-lhes meu agradecimento pelo trabalho sério e competente que vocês nos apresenta. Parabéns! Inaicyr Falcão dos Santos (EPARREI, 2008, p. 5).

Em outras sessões das edições os assuntos variam entre poemas, contos, culinária, entrevistas e jogos pedagógicos para educadores desenvolverem as capacidades dos educandos estimulando sempre a troca de saberes da cultura africana ou indígena. E uma sessão para apresentar lançamento de livros de escritores negros com temática poética, romances e infantojuvenil.

Toda produção do periódico é realizada por mulheres negras que fazem parte do departamento da comunicação da Casa de Cultura da Mulher Negra, e os recursos para a impressão são mantidos por órgãos que apoiam a instituição e ações de eventos que a casa propõe ao longo do ano, além dos assinantes que ajudam a manter a revista no formato de impressão.

A forma que a mulher negra é protagonizada nas revistas faz delas um artefato inédito. A editora-chefe Alzira Rufino está à frente do seu tempo quando prioriza fazer um recorte pontual de raça e gênero dedicando-se quase que exclusivamente a dar voz às mulheres e negras. Na revista EPARREI é evidente que o espaço é de todas, desde mulheres relevantes como atrizes, apresentadoras ou líderes políticas até as mulheres autônomas que seguem fazendo a diferença em espaço menos populares.

Numa entrevista com a então Vereadora de São Paulo Claudete Alves, ela é fala um pouco sobre como é ser uma mulher negra vereadora dentro da câmara de São Paulo:

O poder é branco e masculino. Na pirâmide social e econômica, a mulher negra é a mais massacrada. As elites governam para elas mesmas, e querem que esse sistema perpetue. A ascensão de setores que historicamente foram excluídos, aos espaços de poder de decisão, não agrada quem sempre mandou nesse país. Nesse sentido, muita gente não engole uma mulher negra ser vereadora na maior câmara legislativa da América latina (Eparrei, 2008, p. 27).

Fica evidente que dentro do sistema capitalista mulheres negras em espaços de tomada de decisão ainda são lidas numa visão depreciativa. É assim que a revista se torna uma ferramenta de transformação educativa, nesse discurso a mulher negra apresenta sua força e sua competência contra o sistema que a oprime e fortalece uma imagem positiva da mulher negra nos espaços dominados pelo poderio branco e masculino.

A ressignificação da imagem das mulheres negras constitui uma quebra de discurso estereotipados e discriminatórios antigos na contemporaneidade, desse modo Sebastião (2007) acrescenta:

As organizações de mulheres negras estão ocupando uma nova função: a de novas guardiãs da produção discursiva da memória sobre o grupo na medida em que produzem, registram, difundem, arquivam e lutam pela ressignificação da história da mulher negra e da sua respectiva representação (p. 22).

Assim sendo, a revista EPARREI é um arquivo de memória, já que sua produção se encerra em 2013. Em função de prestigiar e valorizar a beleza, a arte, a história, a culinária e principalmente as virtudes da população negra, em especial da mulher negra, o periódico foi um elemento crucial na imprensa negra para a continuidade das histórias de luta, resistência e vitórias.

Texto, Imagem e Significações

A linguagem é o sistema de comunicação que não é limitante em si, mas pode condicionar discursos, já que tem na ação a elaboração de conceitos e valores sobre pessoas

e sobre coisas, enrijece concepções de mundo e o material didático pode se tornar um instrumento que opera com o silenciamento, como Castanheira (2024) explana:

Os negros e índios aparecem apenas como grupos que deram algumas contribuições para a formação cultural do Brasil, e nunca estão presentes como heróis ou como agentes históricos importantes. Este silenciamento da cultura indígena e africana promove, como efeito, a construção de sentidos que significam o grupo de negros e índios como inferiores aos demais grupos, fortalecendo uma situação de preconceito e exclusão social ainda no século XXI (p. 25).

Por esse motivo e outros, a utilização de materiais de mídia independentes como forma de instrumento paradidático⁶ se torna essencial e ferramentas como a revista EPARREI têm em seu âmago, fortalecimento, autoestima, resistência e competência do povo negro brasileiro que valoriza o discurso daqueles que lutaram pela libertação das minorias, enchendo-os de pertencimento.

Figura 1

Revista Eparrei



Fonte: Acervo autora

As produções construídas a partir das mãos de pessoas subjugadas e jogadas à própria sorte são carregadas de cultura própria, identidade e força que promovem o reconhecimento das lutas e pautas da contemporaneidade sendo importante ferramenta de continuidade.

⁶ Há controvérsias no uso do termo “paradidáticos” verificou-se que o termo é usado, mas a imprecisão persiste, havendo discordâncias marcantes entre autores. Não há consenso entre estudiosos se o livro paradidático constitui um gênero discursivo (Campello e Silva, 2018, p. 76).

Diante do avanço significativo das ideias do neoliberalismo na educação, do qual entende que o protagonismo individual e a competição fazem parte da trajetória do indivíduo e que sua ascensão social depende exclusivamente dele mesmo, faz-se necessário munir de historicidade a população que sofre diretamente o impacto desse discurso distorcido dominante.

Apesar do acesso à internet ser hoje um instrumento muito utilizado também por pessoas de baixa renda, o foco determinante à introdução de fortalecimento de pautas que constroem a identidade dos indivíduos à margem ainda carece de atenção. O processo constitutivo das ideias hegemônicas ainda consiste em materiais didáticos e outros canais informativos midiáticos, como WhatsApp, que veiculam desinformação em forma de notícia, mantendo uma autenticidade nesses discursos. Assim,

Orlandi nos faz compreender que um discurso feito por uma autoridade dificulta a polissemia, dando margem para que pensemos este discurso como performativo. Dessa maneira é possível entender a força dos discursos fundadores, positivistas, mobilizando os sentidos que mobilizam nos livros didáticos (Castanheira, 2024, p. 30).

Tal como Castanheira (2024) parafraseia Orlandi, os debates que constroem um pensamento crítico e mobilizam um sujeito a construir sua concepção de mundo para entender-se socialmente é esvaziado dentro das principais instituições que aquele acessa. Seja por motivos de equipamentos com discursos mal elaborados ou pela falta daqueles, traçar articulações que ampliam o conhecimento da cultura, os anseios, as contribuições e as discussões da comunidade marginalizada pela ideologia dominante é assumir a posição de resistência.

Diante disso, a revista EPARREI é um material que contribui de forma pertinente para divulgar, valorizar e rico em reafirmar a luta, dos movimentos negro e feminista negro, de denúncia ao genocídio causado pelo movimento eurocêntrico aos povos explorados, pois, em suas edições a tratativa era de informar a população sobre as produções científicas, culturais e poéticas das mulheres negras e homens negros além de resgatar a história dessa população que os livros didáticos não dão conta de contar . O formato revista impressa também amplia o acesso da comunidade e a aproxima da elaboração do sujeito cidadão e leitor, aquele que compreende a construção sociológica da

sua existência e pensa suas posturas a partir dela. Além disso é proposto como arquivo material imutável, fonte primaria para a comunidade.

Desaprender Para Entender

Ao buscar reflexões sobre o debate teórico-prático da relação entre educação e currículo, podemos compreender que no território da vulnerabilidade da raça, gênero e classe, a educação ainda se manifesta pelo viés tecnicista, ainda que o currículo nacional (BNCC) disponha de uma pauta baseada em habilidades e competências e menos conteudistas, quando observamos o ambiente escolar, nos deparamos com aulas elaboradas de forma que busca uma eficiência com o objetivo de uma aprendizagem engessada, regulada por avaliações de conhecimentos genéricos que visa a memorização de fatos. O currículo é sempre parte de uma seleção de ideias, se o livro didático traduz a linha cronológica da escola literária será evidente que terá mais de dois capítulos falando de feitos de europeus na literatura ocidental, entretanto quantos capítulos serão destinados à literatura latino-americana ou literatura indígena?

As teorias do currículo são boas perspectivas para compreendermos os efeitos que a escola tem produzido nos jovens e os rumos que devemos tomar para construir uma boa base de vivências. As teorias tradicionais podem não atender mais as demandas de aprendizagem e formação cidadã das escolas públicas brasileiras, ver-se no dia a dia do educador a falta de pertencimento e identidade estudantil que os educandos não aderem e não conseguem construir uma base de aprendizado que o faça crescer e ser produtivo intelectual e socialmente. Nego Bispo, filósofo quilombista, explica o processo do apagamento de pertencimento e dá luz ao debate educacional limitado quando fala:

De modo análogo, temos pessoas atrofiadas, pessoas que não foram adestradas para servir ao trabalho, mas também não conseguem ser malandras. Pessoas adestradas para que não tenham imaginário, para que não consigam fazer sua autogestão. Pessoas que não aprenderam a fazer nada nem aprenderam a extrair do que está feito. Pessoas atrofiadas que perambulam sem saber aonde ir (Bispo, 2023, p. 12).

De modo a compreender as falas de Nego Bispo, as técnicas de adestramento são praticadas de forma naturalizada dentro da escola, esse adestramento ao que ele trata é o jeito de transmissão do saber que podemos atribuir às instituições de ensino hoje. Quando,

por exemplo, vemos a maneira ocidental de canonizar o escritor racista Monteiro Lobato argumentando que,

O escritor brasileiro não pode sofrer "cancelamento". O autor do Sítio do Picapau Amarelo era racista, sim, e cultor da superioridade dos eurodescendentes, mas sua obra clássica deve ser preservada com notas explicativas e adaptações literárias, à semelhança do que ocorre com clássicos universais como Shakespeare (Bandeira, 2019, s.p.).

Esse esforço em manter discursos distorcidos sobre a população negra entre outros estereótipos produzidos pela literatura cânone, dentro das unidades escolares, é o suplemento necessário para corroborar apagamento da singularidade da população periférica e enrijecimento de cosmologias produzidas por pessoas não-brancas e reduz as pessoas à atrofiamento no pensar, tira a oportunidade de criar outras percepções de conceitos sociais que vivem.

Os problemas estruturais do modo de ensinar um educando coexiste com causas e efeitos de uma educação que principia de múltiplas violências estatais e insiste na abordagem filosófica eurocentrada, uma filosofia baseada em esmagar a diversidade de uma natureza vívida. Não é ensinado a ouvir os pássaros anunciando a primavera ou uma tempestade, mas é ensinado a normalidade de não ouvir com frequência pássaros cantar.

O processo que se deu a colonização foi de extermínio de povos inteiros e com eles seus conhecimentos de mundo, suas cosmovisões. Um processo de apagamentos, assassinatos e esquecimentos, contrariamente às glórias e conquistas como contado em muitos materiais didáticos. Aqueles que são contra colonização⁷ seguem obstinados em romper um discurso de destruição e desvalorização das influências da negritude em terra nacional.

É nesse espaço que atuam produtoras como a revista Eparrei, com um pensamento decolonial elas produzem conteúdos que valorizam e desmistificam a cultura da negritude no Brasil. As revistas eram disponibilizadas às pessoas que frequentavam espaços educacionais do movimento negro em Santos, litoral Sul de São Paulo, todavia pode e deve ser utilizada por educadores dentro das instituições educacionais homologadas também, visto que transcende o ensino básico das redes educacionais.

⁷ Termo utilizado por Nego Bispo em seu livro "A Terra dá, a Terra quer" de 2023.

Cabe aos profissionais de educação contestar o sistema educacional que segue com materiais didáticos desatualizados e precisam ser questionados, pois não podem seguir monopolizando discursos excludentes e omissos, posto que é ela que funciona como espinha dorsal que permite a ocupação de espaços no processo de descolonização. Como assevera Alzira Rufino: “A educação não é conformadora, ela é uma força errante, que negaceia, instaura dúvida, avança nas perguntas e persegue o seu fazer como prática de liberdade” (2021, p. 11).

Já a colonização é aquela que desapropria, mói existências e corpos, silencia, banaliza, desestrutura e impõe um modelo de pensamento mono político e doentio que visa a ambição e o acúmulo de bens materiais afastando o povo da beleza e da poesia. O modo de educar daqueles que têm experiência em aniquilação de viver, fobia do diverso, ânsia de vitória, jamais terá essência agregadora ou compartilhante.

O movimento de educar constitui-se de dimensão crítica e ética sustentado por práticas envoltas de saberes diversificados que vem de existências múltiplas assim como o Brasil foi construído, pelas mãos de indígenas e pretos. A base estruturante do Brasil vem de uma cultura politeísta, vinda dos indígenas e do povo negro, os colonizadores a manipulavam, usando a violência contra a população escravizada com o intuito de injetar a cultura monoteísta através do catequismo.

Dessa maneira, o modo educacional formativo, que vigora atualmente, é alimentado por pensamentos fixados no discurso patriarcal, colonizador, branco, cis e heteronormativo, sancionado pela igreja cristã romana e sendo reduzida à uma única forma de transmissão de conhecimento em que ainda opera a hierarquia de saberes.

Pensem a educação como ela se dá, a partir da magia do fazer e do desfazer, aquela que cria e recria. Ela nasce sempre de processos de coletivos, com afetos, com conflitos, assim como um castelo feito de cartas que, sendo frágil, se ergue e se desmorona para se reconstruir novamente a contar da base, um todo cultivado pela linguagem da multiplicidade do pensar.

Desaprendendo, o educando volta a aprender porque o conhecimento não ocupa espaço no cérebro, este é um fato que segue uma linha anticolonialista do pensar, visto que, indica uma lógica processual de educação contrária ao sentido acumulativo de um monopólio discursivo colonialista. Esse modo de educar viabiliza enfraquecer aquele que silenciou durante tantos séculos os sujeitos que foram condicionados a suportar a postura

colonialista de educar, que tem como princípio condensar todas as formas de experiência produzindo o esquecimento do plural e das raízes ancestrais dos povos indígenas e da negritude.

De certo, a maneira de transcrição da história, seja nos livros ou em outros pontos de pesquisa, faz total diferença na percepção dos polos de ideologia que sugere um conquistador e um conquistado. Um enredo muito comum usado para contar a história das Américas, por exemplo, é aquele em que o espanhol ou qualquer outro europeu “descobre” a terra das Américas e “conquista” essa terra para si. Ao analisar um material didático oferecido para as turmas do 7º ano dos anos finais do Ensino Fundamental com seu componente curricular em história, pode-se encontrar diversos discursos que corroboram o silenciamento, a suavização do massacre e do extermínio como forma natural de conquista e vitória sobre aqueles que estavam ali para serem eliminados.

Desde cedo, os *poderosos* enviaram expedições contra o grande quilombo. Várias delas foram derrotadas pelos quilombolas. Durante a guerra, *um jovem guerreiro* nascido em Palmares começou a se destacar por sua firmeza. Seu nome Zumbi (Boulos Junior, 2022, p. 236, grifos nossos).

O elemento de texto acima retirado de uma página do livro didático constata o uso de um discurso que pretende firmar o compromisso de apagamento de memórias das mulheres negras que guerreavam pela libertação do seu povo, Dandara, por exemplo, nem mesmo foi mencionada no enredo da invasão que aconteceu em Palmares. A ideia de poder é apresentada num contexto de interpretação associada aos brancos, desapropriando a história do Quilombo dos Palmares do triunfo e dentre a população inteira do quilombo quem tem destaque é somente o jovem guerreiro Zumbi, essa estratégia de individualização silencia a coletividade que fazia o quilombo se manter bem estruturado e significativo para a liberdade do povo que morava ali. O apagamento da história da guerreira Dandara também não é neutro, ao longo desse texto percebe-se que esse silenciamento é constantemente naturalizado dentro do ambiente escolar.

Relembrando Lélia Gonzalez (2021), a educação afro-brasileira teve como principal professora a mulher negra, aquela que buscou, dentro da sua comunidade, compartilhar o conhecimento ancestral de povo e coletividade. E esse protagonismo do saber não tem espaço na pasta educacional das escolas brasileiras, obviamente o contexto de que este

trabalho é pensado não é reflexo de um Brasil homogêneo, mas existe uma falha sistêmica que bloqueia as narrativas vindas das margens sociais.

A pensadora Sueli Carneiro (2005) destrincha em sua vasta linha de publicações, o conceito de epistemicídio racial praticado e naturalizado pelo estado. A conduta de rebaixar a cultural negra, indígena, quilombola ou da comunidade LGBTQIAPN+ para mero objeto ao invés de sujeitos dos processos de construção de pensamentos recai sob a população de forma a reforçar o estereótipo de destituído de cultura própria.

A revista EPARREI é colocada aqui, neste trabalho, como uma das formas paradidáticas de adesão dos educadores para a ampliação do modo de contar a história daqueles que tem suas narrativas impedidas de circular de forma plena dentro do ambiente escolar. No próximo tópico é possível compreender a construção das narrativas e da produção cultural que a revista aborda em suas diversas edições.

Nego Bispo (2023), mestre quilombola, evoca a diferença de educação e cultura entre os colonizadores e os colonizados para reafirmar que nossa ancestralidade e nosso modo de viver tem diferentes perspectivas de sobrevivência. Em seu livro, a forma de existir que é vivenciada nos grupos de comunidades quilombolas ou da favela retrata a verdadeira forma de viver culturalmente brasileira.

Às vezes, quando chegamos em alguns apartamentos do povo eurocristão monoteísta, percebemos que a comida é tratada como uma coisa proibida. Chegam até a esconder a comida das visitas!" Eles vêm só pra comer, parece que vive morto de fome, que não come em casa ou que não sabe o custo de vida alto!" Já para nós, é justamente o contrário: "Ele veio e nem comeu? Eu fiz uma galinha e ele não aceitou?" É uma desfeita se a pessoa vem á nossa casa e não aceita a nossa comida (Bispo, 2023, p. 64).

É interessante entender o que Bispo quis dizer com esse trecho, ele mostra que o sistema cultural da negritude é de acolhimento, de comunidade e de confluência (Bispo, 2023). A individualização nunca foi uma cultura dos ancestrais que habitaram o Brasil, foram sim, introduzidos de maneira violenta comportamentos individualizados e egoístas.

De forma a entender um pouco melhor sobre um material pertinente que dialogue com vivências escravocratas no Brasil e sua contribuição na construção da identidade brasileira, o uso de materiais que mencionem lideranças negras, indígenas e de outros povos oriundos da margem pode agregar no processo de formação étnico- racial dos

próprios educandos negros e não- negros tornando-os mais críticos com relação aos acessos à educação, moradia, alimentação saudável dentre outros direitos que são negados àqueles.

Começo, Meio e Fim

A concretude da abolição de 1888 não isentou a população negra da marginalidade, do abandono e do desamparo. Mesmo que o pronunciamento oficial fosse de liberdade, o cenário social era quase que intocado, dominado pelo racismo e pela discriminação que impedia a negritude a se tornar cidadãos ativos na esfera política.

A partir desse período, deu-se início a alguns grêmios e associações para a manifestação de cultura e lazer para a população negra (Santos, 2012), a escrita sempre foi um modo de denunciar o que estava acontecendo entre aqueles que tinham a falsa liberdade, expondo a realidade daqueles que foram deixados para morrer. Assim nasce as primeiras publicações com interesse focado nos problemas das pessoas negras.

A imprensa negra surgiu dos grupos de associações e grêmios que publicavam para denunciar a precariedade da vida da população negra, os periódicos *A Pátria* (1899), *O Combate* (1912), *A Voz da Raça* (1933) são alguns dos lançamentos das respectivas épocas e cumpriam a função social de reivindicar as condições de moradia, educação entre outras questões sociais dos negros e negras.

Com a ascensão da ditadura na década de 40 a 60, a imprensa negra se viu pressionada pelo movimento de silenciamento produzido pela governança e diminuiu sua produção. Ou seja, aquilo que já não tinha apoio governamental para uma produção considerável de exemplares, reduziu ainda mais a sua produtividade por pressão de um governo que coage e silencia a população negra brasileira, alguns jornais ainda tiveram bravura dando continuidade nas produções apesar da precariedade como o jornal *Voz da Negritude* (1952).

Nesses episódios históricos de repressão política fica mais claro o comprometimento do Estado de silenciar, apagar, exterminar a população de minoria. É nesses momentos que acontece a perseguição exacerbada, o rompimento da população aos acessos a políticas públicas e o silenciamento das produções daqueles que são contra as medidas da política de extermínio.

Após a fase obscura de opressão política, na segunda metade da década de 70 a redemocratização era notória e o Movimento Negro retorna as atividades dando início também às produções dos jornais. Foram criadas as revistas *Ébano* (1980), *Classe & Raça* e o *Jornal do MNU*¹², ambos editados pelo jornalista Edson Cardoso. Além do *Pixaim* (1979), *Nego* (1981) e *Áfricusem* 1982. (Santos,2012).

As revistas tinham o propósito de reunir os grupos de pessoas negras, de criminalizar os atos de perversidade praticadas pelo Estado e dar prestígio à cultura negra. O propósito de escrever as angústias sofridas acabou se tornando um guia educativo que transcende a escola que tenta silenciar, a população negra da época conseguiu compreender esse caráter educativo da leitura e passou à querer mais escritos sobre o povo negro. Foi assim que em 1996 a revista *Raça Brasil* é lançada e seus exemplares se esgotam rapidamente.

Compreender um pouco sobre o começo das publicações da população negra no país reflete na relevância que existe entre história, cidadania e reivindicação seu lugar na história. Por esse motivo, a cronologia da produção de periódicos feita por mãos que sofreram as perversidades da dominação branca é um lembrete para que não acabe, de modo algum, as produções que os filhos, netos, bisnetos venham a fazer para recontar, comparar e pensar criticamente os próximos passos.

Falar da Revista EPARREI como um instrumento de apoio pedagógico não pode ser desassociada de sua fundante Alzira Rufino. Alzira foi Ialorixá, enfermeira, poeta e militante do movimento negro unificado e movimento das mulheres negras da baixada santista em meados de 1980. Fez publicações próprias de diversos livros com temática de vida das mulheres negras como *Eu, Mulher Negra, Resisto!* de 1989, *Bolsa poética* em 2010, *Alzira Rufino uma ativista feminegra* de 2008 e ensaios *O poder muda de mãos, não de cor* de 1996, *O Livro da Saúde das Mulheres Negras* de 2000, também deu contribuições de suas poesias em algumas edições do *Cadernos Negros*.

A escritora foi muito ativa e comprometida no processo de escrita, buscou, através dela, tornar público as condições de vida e saúde da mulher negra. Em uma entrevista de 2008, a escritora busco salientar a importância que a revista para a comunidade negra e como se deu o processo de reconhecer a lacuna nas publicações da época.

Eu sou uma mulher religiosa, da religião afro-brasileira, sou uma sacerdotisa, filha de Oiyà/Yansan, na língua yorubá. Nós ficamos realmente preocupadas porque existem muitas revistas, mas não tem nenhuma específica sobre a mulher negra e sobre a cultura

negra. Existem algumas publicações voltadas ao público negro, mas são projetos bem comerciais, e nós precisaríamos mostrar para a sociedade outras questões que envolvem os negros. Daí surgiu a revista Eparrei. É importante esta proposta de trabalhar uma outra forma de comunicação, que mostra a mulher negra diferente do que mostram as outras revistas. Existe, portanto, uma preocupação em desmistificar a fórmula que a mídia trata as mulheres, especialmente negras. Estamos buscando um espaço próprio através da revista, do boletim, de programas de rádio e outras iniciativas. A proposta é ampliar este trabalho de divulgação, em uma outra perspectiva (Woitowicz, 2008).

Sua atuação no Coletivo de Mulheres Negras da Baixada Santista, formado em 1985, foi crucial para a abertura da Casa de Cultura Mulher Negra em 1990, localizada em Santos/ SP. A partir da abertura da casa, Alzira conseguiu articular atividades que teriam a mulher negra sempre como destaque. O espaço ofertava programas com orientação jurídica de combate à violência doméstica, racial e sexual; cursos de culinária, artesanato, entre outros; bolsas para mulheres negras acessarem a universidade entre muitos outros serviços.

Destaca-se neste trabalho um dos serviços disponibilizados pela Casa de Cultura Mulher Negra, a revista EPARREI. Numa forma de explicitar como o Movimento das Mulheres Negras e o Movimento Negro educa com seus escritos independentes que se tornam materiais paradidáticos para a população.

A Dra. Nilma Lino Gomes em seu livro “*O Movimento Negro Educador*” de 2017 diz que é também comum ouvirmos que tais movimentos [sociais] constroem uma pedagogia própria que tensiona a pedagogia escolar (2017, p. 52). O tensionamento de que a escritora dispõe é identificado neste trabalho como a produção da revista de modo que a veja sendo um elemento paradidático.

Considerações Finais

Em suma, o presente trabalho, em forma de apresentação e contextualização, pretendeu trazer a revista EPARREI como um material paradidático que pode contribuir para acrescentar aos educadores, no ambiente escolar, um novo diálogo com as histórias da população negra escrita e (re) elaborada por esta. A revista cumpriu o papel social de semear palavras (Bispo, 2023) e promover um comprometimento civil na formação de cidadãos conscientes e politizados indo de encontro à uma sociedade mais justa. O alcance das histórias lançadas nas páginas da EPARREI é inimaginável, quando ultrapassa os muros

da escola pode se tornar ainda mais valiosa pelo seu caráter motivador já que a escola deprecia a negritude:

Em termos de educação, por exemplo, é importante enfatizar que uma visão depreciativa dos negros é transmitida nos textos escolares e perpetuada em uma estética racista constantemente transmitida pela mídia de massa. Se adicionarmos o sexismo e a valorização dos privilégios de classe, o quadro fica então completo (Gonzalez, 2021, p. 160).

A escravização no Brasil foi consolidada com um ataque direto à cultura, à identidade e à autonomia do povo negro vindos da África e do povo indígena garantido o apagamento parcial de suas humanidades, diz parcial porque existe a resistência para que o legado do povo negro não desapareça integralmente. Os livros didáticos ainda são organizados pelo sistema dominante e o interesse em continuar com a cultura de exploração se dá na forma de apresentar os conquistadores e os conquistados na história do Brasil.

Entretanto, materiais de mídia independente como a revista EPARREI são alicerces para educadores que podem e devem utilizar esses materiais em suas práticas de leitura na escola, identificados como uma resistência cultural e dispositivo de memória para a ressignificação das identidades que outrora foi silenciada. Como diz Nego Bispo (2023), devemos enfraquecer as denominações do inimigo e potencializar as nossas próprias denominações, potencializar nossa própria produção.

Ainda se faz necessário reivindicar lugares no âmbito do conhecimento, mas os povos negros, indígena, LGBTQIAPN+ entre outros, já são produtores de ampla intelectualidade publicada. O que precisa estar em ação é uma manutenção constante na busca desses materiais e inclui-los em círculos de debates estudantis e acadêmicos para que a pressão social de utilização desses materiais obrigue as instituições a repensarem suas referências bibliográficas. A revista EPARREI é uma evidência de que existe uma lacuna a ser superada, o silenciamento da mulher negra na história da construção civilizatória brasileira é um marcador do machismo, sexismo e racismo.

Referências

- Bandeira, P. (2019, 14 de agosto). *Obra de Monteiro Lobato cai em domínio público e é adaptada ao século 21* [Entrevista concedida a O Estado de S. Paulo]. [YouTube](#)
- Bispo dos Santos, A. (2023). *A terra da, a terra quer* (S. Pereira, Ilustrador; M. Ferdinand, Autor do texto de orelha). Ubu Editora/PISEAGRAMA.
- Boulos Junior, A. (2022). *História sociedade & cidadania: 7º ano, ensino fundamental, anos finais*. FTD.
- Campello, S. B., & Silva, V. E. (2018). Subsídios para esclarecimento do conceito de livro paradidático. *Biblioteca Escolar em Revista*, 6(1), 64-80. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-5894.berev.2018.143430>
- Carneiro, A. S. (2005). *A construção do outro como não ser como fundamento do ser* [Tese de Doutorado, não publicada], Universidade de São Paulo.
- Carneiro, A. S. (2023). *Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Zahar.
- Castanheira, C. S. (2024). O silenciamento da cultura negra e indígena nos livros didáticos de História. *Revista Eletrônica Amplamente*, 3(1), 24-38.
- Gomes, N. L. (2017). *O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Vozes.
- Gonzalez, L. (2020). *Por um feminismo afro-latino-americano: Ensaios, intervenções e diálogos* (F. Rios & M. Lima, Orgs.). Zahar.
- Literafro. (2025, fevereiro). *Alzira dos Santos Rufino*. O portal da literatura afro-brasileira. <https://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/528-alzira-dos-santos-rufino>
- Revista EPARREI*. (2008). Santos, 13(VII).
- Rufino, A. (2008). Editorial. *Revista EPARREI: Casa de Cultura da Mulher Negra*, 14(VII), 3.
- Rufino, L. (2021). *Vence-demanda: Educação e descolonização*. Mórula.
- Santos, D. L. (2012). Comunicar é politizar: A Revista Eparrei e a participação feminina na luta contra o racismo no Brasil. *Caderno Espaço Feminino*, 25(1).
- Sebastião, A. A. (2007). *Memória, imaginário e poder: Práticas comunicativas e de resignificação das organizações de mulheres negras* [Dissertação de Mestrado, não publicada], Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Woitowicz, K. J. (2008). Uma trajetória de lutas em defesa das mulheres negras. *Revista Internacional de Folkcomunicação*, 5(9).

A Verdade como Efeito do Discurso em Akutagawa

Truth as an Effect of Discourse in Akutagawa

 <https://doi.org/10.67204/riel.v4i10.3082>

Recebido em 27/05/2026 • Aceito em 15/07/2026 • Publicado em 13/10/2026

*José Galúcio Campos, D.Sc.¹, Daniel Richardson de Carvalho Sena, M.Sc.²,
Sarah Vieira Gomes Dias, H.S.Dip.³, Yana Evelin Saraiva da Silva, H.S.Dip.⁴*

Resumo: A noção do que é a verdade no interior de narrativas literárias frequentemente denota uma reconstrução objetiva dos fatos sob a ótica dos personagens, como é o caso do conto *Dentro do Bosque*, de Ryûnosuke Akutagawa. O presente escrito, por conseguinte, tem por objetivo examinar o respectivo conto à luz da hermenêutica de inspiração foucaultiana, evidenciando como a obra encena a verdade como produto de disputas discursivas e posições de poder. A construção do artigo se deu mediante pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico. A hermenêutica adotada é de inspiração genealógico-discursiva. Por meio do exame do conto *Dentro do Bosque*, demonstra-se que a hermenêutica genealógico-discursiva não é apenas aplicável à literatura, mas encontra nela um campo privilegiado de verificação e de problematização.

Palavras-chave: Literatura, Análise de Discurso, Interpretação.

Abstract: The notion of truth within literary narratives often denotes an objective reconstruction of facts from the perspective of characters, as is the case in Ryûnosuke Akutagawa's short story *In a Grove*. The present work, therefore, aims to examine this short story in light of a Foucault-inspired hermeneutics, demonstrating how the work stages truth as a product of discursive disputes and power positions. The article's construction was carried out through qualitative bibliographic research. The hermeneutics adopted is of a genealogical-discursive inspiration. Through an examination of the short story *In a Grove*, it is demonstrated that genealogical-discursive hermeneutics is not only applicable to literature but finds in it a privileged field of verification and problematisation.

Keywords: Literature, Discourse Analysis, Interpretation.

¹ Docente, Instituto Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil
Doutorado em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Mato Grosso
 jose.campos@ifam.edu.br  <https://orcid.org/0000-0001-7790-0785>

² Docente, Instituto Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil
Mestrado em Meio Ambiente, Universidade Federal do Amazonas
 dracsena@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-6085-7650>

³ Discente, Instituto Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil
Ensino Médio em Química, Instituto Federal do Amazonas
 saradanil780@gmail.com  <https://orcid.org/0009-0006-1657-4836>

⁴ Discente, Instituto Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil
Ensino Médio em Química, Instituto Federal do Amazonas
 yanaevelinsaraivadesouza@gmail.com  <https://orcid.org/0009-0000-8301-2434>

Introdução

Ao longo da história da literatura, a presença de múltiplas vozes narrativas tem desempenhado papel decisivo na problematização da verdade. Desde os diálogos da Antiguidade até os romances modernos polifônicos, a coexistência de discursos distintos em redor do mesmo acontecimento tem servido não apenas como recurso estético, mas como estratégia epistemológica capaz de tensionar a autoridade do relato, a confiabilidade do narrador e a possibilidade mesma de um sentido unívoco. Quando diferentes vozes e personagens disputam o direito de dizer o que aconteceu, a narrativa perde a linearidade, deixa de funcionar como espelho do real e passa a expor os limites da verdade enquanto reconstrução objetiva dos fatos.

Tradicionalmente, a crítica literária e a hermenêutica buscaram neutralizar essa multiplicidade. As hermenêuticas de orientação clássica e modernas, de matriz historicista e positivista (Wright, 2022), chamadas hermenêuticas de autor, tenderam a conceber a obra como expressão da intenção autoral ou como portadora de um sentido último a ser desvelado pelo intérprete. Nesse horizonte, as divergências internas do texto eram frequentemente tratadas como ruídos interpretativos, cuja função seria superada por meio da reconstrução do contexto, da psicologia do autor ou da coerência interna da obra. A verdade do texto, nesse registro, aparecia como algo a ser descoberto, oculto sob as camadas da linguagem, acessível mediante um método adequado de interpretação que seria uma espécie de compreensão adivinhante (Schleiermacher, 2014).

Esse modelo hermenêutico repousa, em última instância, sobre uma concepção clássica de verdade, entendida como correspondência entre o discurso e os fatos ou como adequação do pensamento à realidade cujas bases remontam a Platão, Aristóteles e Tomás de Aquino, por exemplo (Reale, 1990; Copleston, 2021). Mesmo quando reconhece ambiguidades narrativas, tal perspectiva mantém a expectativa de que uma leitura correta possa, ao menos em princípio, estabilizar o sentido do texto e hierarquizar as versões apresentadas. A multiplicidade de vozes, nesse caso, é tolerada apenas enquanto etapa provisória no caminho rumo à unidade interpretativa.

Todavia, a partir da segunda metade do século XX, esse horizonte interpretativo passa a ser profundamente questionado. Gadamer, importante crítico da hermenêutica de autor, não se satisfaz com a afirmação de que o objetivo último da interpretação seja tão

somente se aproximar da mente do autor. Em seu entendimento, o texto após a sua concepção se desligaria de todas as suas contingências históricas e a interpretação seria feita pelo leitor à luz de seu próprio horizonte de conhecimento; portanto, todo texto assumiria qualidade supratemporal (Wright, 2022).

Em diálogo crítico com o estruturalismo e ainda mantendo posicionamento crítico em relação à hermenêutica positivista, Michel Foucault propõe um deslocamento decisivo na maneira de pensar a verdade, a linguagem e o discurso (Foucault, 2024).

Em lugar de compreender a verdade como algo exterior ao discurso, a ser revelado por ele, Foucault a concebe como um efeito historicamente produzido no interior de práticas discursivas específicas, atravessadas por relações de poder (Foucault, 2025). A pergunta fundamental deixa de ser *o que é verdadeiro?* e passa a ser: *como, por quem e sob quais condições algo é aceito como verdadeiro?* Em síntese, a verdade não se revela pelo exame do discurso, antes, o discurso a produz (Foucault, 2024, 2025).

Nesse quadro, a obra literária deixa de ser tratada como objeto a ser decifrado e passa a ser compreendida como acontecimento discursivo referente a um conjunto de enunciados funcionando segundo regras próprias de enunciação, legitimação e exclusão. A crítica literária, por conseguinte, passa a examinar o modo como a obra (o texto) produz efeitos de verdade, como organiza posições de sujeito e coloca em funcionamento determinados regimes discursivos. É nesse horizonte teórico que a presença de múltiplas vozes adquire novo estatuto, deixando de ser compreendida como obstáculo à verdade e passando a condição de possibilidade para sua problematização.

Quando diferentes discursos coexistem sem que nenhum deles se imponha como soberano, o texto expõe não a ausência de verdade, mas a pluralidade de critérios por meio dos quais ela se constrói, se legitima e se disputa. A verdade, nesse contexto, não aparece como síntese conciliadora, mas como problema permanente. Nessa perspectiva, os discursos deixam de ser ingênuos, neutros; a verdade perde a universalidade e a transcendência ficando nas mãos de quem detém o poder e controla os discursos (Foucault, 2015, 2024, 2025).

O conto *Dentro do Bosque*, de Ryûnosuke Akutagawa, ao reunir depoimentos contraditórios sobre um mesmo acontecimento e ao abdicar deliberadamente de um narrador privilegiado, recusa qualquer instância capaz de estabilizar o sentido dos fatos. O

que se oferece ao leitor não é a solução do enigma, mas a exposição das condições discursivas que tornam cada versão plausível, aceitável ou crível.

Dessa forma, *Dentro do Bosque* não convida à reconstrução do que realmente aconteceu, mas à observação do funcionamento das narrativas que pretendem dizê-lo. A obra transforma a verdade em objeto de problematização, deslocando-a do plano da correspondência factual para o campo das disputas discursivas. Tal configuração aproxima-se de modo significativo da concepção foucaultiana de verdade como efeito do discurso, tornando o conto um corpus privilegiado para examinar, em chave literária, a articulação entre verdade, linguagem e poder.

É a partir desse enquadramento teórico e metodológico que o presente artigo tem por objetivo examinar o conto *Dentro do Bosque* à luz da hermenêutica de inspiração foucaultiana, evidenciando como a obra encena a verdade como produto de disputas discursivas e posições de poder. No entanto, convém que, antes de avançar, respondamos às seguintes questões:

a) Como os critérios de legitimação da verdade são mobilizados pelos diferentes depoimentos presentes em *Dentro do Bosque* e vêm a operar como regimes de verdade concorrentes?

b) De que modo a ausência de um narrador soberano e a organização polifônica da narrativa impedem a estabilização do sentido e deslocam a verdade do plano factual para o discursivo?

c) Como a leitura foucaultiana do conto permite compreender a verdade não como correspondência aos fatos, mas como efeito de práticas discursivas atravessadas por relações de poder?

Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, seguindo as orientações metodológicas de Eco (2016). A hermenêutica adotada é de inspiração genealógico-discursiva, alinhada ao pensamento foucaultiano, não com o intuito de reconstruir a verdade factual do acontecimento narrado, mas de compreender como a verdade se constitui, no interior da obra, como efeito de discurso.

Foucault e o Encontro entre a Crítica Literária e os Regimes de Verdade

Nesta seção, não buscamos reconstituir de forma exaustiva a trajetória teórica de Michel Foucault, nem organizar suas obras em sequência cronológica. O interesse é outro: partimos de um recorte teórico guiado pelo problema de investigação, com privilégio dos textos em que Foucault trata diretamente de linguagem, discurso, verdade e autoria. Por essa razão, não são mobilizadas obras voltadas à análise de instituições disciplinares ou de tecnologias específicas de poder.

Em *Loucura, Linguagem e Literatura*, Foucault (2024) pontua as diferenças entre a análise literária tradicional, predominante até o início do século XX, e as formas contemporâneas. Importa notar que toda análise literária contemporânea tem caráter crítico, portanto, não neutro, Foucault explicita as razões dessa transformação.

A crítica tradicional se mostrava como mediadora necessária entre a obra e o leitor, exercendo função tríplice: selecionar, julgar e explicar (Foucault, 2024, p. 165). Sua postura normativa discriminava quais obras deveriam ser lidas ou não; em seguida, julgava sua qualidade com base em critérios como estilo, forma e escrita, inserindo-as numa hierarquia valorativa; por fim, explicava a intenção do autor, esclarecendo o porquê de tê-la escrito. Tal postura transmitia a ideia de que, sem a intervenção do crítico, o leitor seria incapaz de compreender adequadamente o texto literário (Foucault, 2024). Tratava-se, assim, de uma crítica que se arrogava o papel de revelar o sentido correto da obra.

Em contraste, a crítica contemporânea, tal como concebida por Foucault, desloca o foco da intenção autoral e da busca por um sentido último. Embora tal concepção dialogue criticamente com o estruturalismo, Foucault não reduz a obra à sua organização interna (estrutura); antes, propõe compreendê-la como documento. Documento, segundo Foucault (2024, p. 166), designa aquilo que é produzido em condições históricas específicas, é atravessado por regras de enunciação e é capaz de produzir efeitos de verdade. Assim, a obra não é um espelho da realidade, outrossim, é acontecimento discursivo.

Em *Microfísica do Poder*, Foucault (2025) formula o conceito de regime de verdade, especialmente caro à sua crítica literária e à constituição da obra literária como documento. Aqui, Foucault afasta-se deliberadamente da concepção clássica de verdade entendida como simples correspondência entre o pensamento e a realidade. A verdade não se apresenta

como algo dado, neutro ou universal, mas como algo produzido historicamente no interior de práticas sociais específicas.

É nesse contexto que Foucault (2025) introduz a noção de regimes de verdade, isto é, conjuntos de procedimentos, discursos, instituições e critérios que determinam aquilo que, em uma determinada sociedade, pode ser aceito como verdadeiro. Cada regime define quem está autorizado a dizer a verdade, quais discursos são legitimados, quais métodos de validação são aceitos e quais enunciados devem ser excluídos ou silenciados.

A verdade, portanto, reitera Foucault (2025, p. 51), não se opõe ao poder, tampouco se situa fora dele; ao contrário, ela circula, funciona e produz efeitos concretos no interior das relações de poder. O problema filosófico desloca-se, assim, da pergunta: *o que é a verdade?* para a questão de como se produzem, historicamente, regimes de verdade no interior de discursos que não são em si verdadeiros nem falsos (Foucault, 2025, p. 44).

À luz dessas considerações, torna-se possível compreender que a crítica literária contemporânea, tal como pensada por Foucault, não se limita ao exercício interpretativo tradicional, mas se inscreve no campo das disputas em torno da verdade. Ao abandonar a pretensão de revelar a intenção do autor, essa crítica desloca seu interesse para o modo como os discursos literários funcionam, circulam e produzem efeitos de verdade. A obra passa, assim, a ser tratada como acontecimento discursivo situado, atravessado por relações históricas, sociais e simbólicas, participando ativamente da problematização da verdade como relação de poder. Nesse sentido, Foucault afirma que a crítica não apenas interpreta a literatura, mas participa de sua própria constituição enquanto campo discursivo (Foucault, 2024, p. 145).

Diante do exposto, uma questão emerge naturalmente: onde se situa o autor da obra, aquele que tradicionalmente era concebido como seu criador? Grande parte da crítica literária tradicional, como já mencionado, buscava aproximar-se da mente do autor, entendendo-a como chave hermenêutica privilegiada (Schleiermacher, 2014; Wright, 2022). No ensaio *O que é um autor?* Foucault (2015) segue em direção diametralmente oposta, propondo compreender o autor de um texto como uma função discursiva.

Não se trata, portanto, de um sujeito criador a ser desvelado, mas de um princípio que organiza, regula e controla a circulação dos discursos. A função-autor não produz o sentido da obra; antes, estabelece as condições sob as quais determinados enunciados podem ser proferidos, reconhecidos e legitimados. Nessa perspectiva, a obra literária,

entendida como documento, deixa de remeter a uma interioridade subjetiva a ser interpretada e passa a ser concebida como um conjunto de enunciados articulados segundo regras históricas específicas.

O Conto *Dentro do Bosque* e a Verdade em Múltiplos Discursos

Nesta seção, faremos brevíssimos comentários acerca das características do conto *Dentro do Bosque*. Evitaremos comentar a obra *Rashômon*, na qual o conto está inserido, para que a seção não se torne excessivamente extensa. Buscaremos aproximar a obra da perspectiva foucaultiana de verdade como discurso e registrar que os múltiplos discursos, na literatura, já vêm sendo usados para este fim.

O conto foi publicado pela primeira vez em 1921 (Akutagawa, 2025, p. 7-19). Ali encontramos a narrativa do assassinato de um samurai, fato inquestionável no interior da obra. A genialidade de Akutagawa consiste em problematizar quem matou o samurai; mais do que isso, o autor japonês problematiza o modo como o samurai foi morto. Os vários testemunhos prestados ao Alto Comissário de Polícia constituem o motor da narrativa: o lenhador, o monge budista, um policial, uma velha que é a mãe da esposa do samurai morto, o assassino Tajômaru, a própria esposa e o samurai, cujo testemunho foi transmitido por meio de uma médium.

O conto tem estrutura singular: a trama é narrativamente simples, mas a complexidade, tanto no nível estrutural quanto filosófico, reside na forma como o acontecimento é organizado discursivamente pelo autor. Não há um narrador onisciente que organize os depoimentos e auxilie o leitor a desvendar o assassinato; não há hierarquização entre os testemunhos, tampouco possibilidade de conciliá-los. Há múltiplas vozes, múltiplos discursos.

A presença de múltiplos discursos na literatura não constitui um mero recurso estilístico (Bakhtin, 2010), tampouco um artifício narrativo destinado apenas a aumentar a complexidade da trama (Bakhtin, 1997). Ao longo da tradição literária, a multiplicidade de vozes tem operado como estratégia privilegiada para problematizar a verdade, a autoridade do relato e a possibilidade mesma de um sentido unívoco.

Quando a narrativa se organiza a partir de discursos concorrentes, nenhum deles dotado de soberania interpretativa, o texto desloca o leitor da busca por uma verdade dos

fatos para a observação do funcionamento das narrativas que pretendem dizê-la. A literatura, nesse registro, deixa de oferecer respostas e passa a expor conflitos (Bakhtin, 2010), não apenas entre personagens, mas entre formas de dizer, justificar e legitimar os fatos. Nesse horizonte, a verdade emerge não como dado estável, mas como efeito da linguagem e do discurso.

Essa dimensão foucaultiana, a inseparabilidade entre verdade e discurso, é vivamente encenada por *Dentro do Bosque*. O discurso não fala da verdade, antes ele a produz (Foucault, 2024, 2025). Cada depoimento funciona como um enunciado situado, proferido a partir de uma posição específica, atravessada por valores morais, afetivos e simbólicos que lhes são próprios. Não se trata, contudo, de reduzir esses relatos a expressões psicológicas de personagens individuais, mas de reconhecê-los como posições discursivas que operam segundo determinadas regras de enunciação. As falas apresentam-se como registros quase arquivados, cuja função não é revelar uma verdade oculta, mas expor a multiplicidade de discursos que se formam em torno de um mesmo acontecimento tornado assim o conto um espaço privilegiado de observação das disputas discursivas que produzem efeitos de verdade.

Tal configuração narrativa distingue *Dentro do Bosque* de outras narrativas policiais ou judiciais, na medida em que o texto não oferece ao leitor qualquer instância capaz de estabilizar o sentido dos acontecimentos como vemos, por exemplo, em Agatha Christie (2020) ou em Lon Fuller (2020). Tal recusa da síntese narrativa transforma o conto em objeto privilegiado para examinar a verdade não como correspondência aos fatos, mas como efeito instável de discursos concorrentes, o que justifica sua escolha como *corpus* deste artigo.

Metodologia

Este estudo adota abordagem qualitativa de caráter bibliográfico (Eco, 2016), de natureza teórico-interpretativa, fundamentada na hermenêutica genealógico-discursiva, ou análise genealógica do discurso, de inspiração foucaultiana (Foucault, 2025, cap. 1). Tal perspectiva não busca a reconstrução factual dos acontecimentos narrados, tampouco a identificação de um sentido último ou verdadeiro do texto literário. Ao contrário, parte do

pressuposto de que a verdade é historicamente produzida, discursivamente mediada e indissociável das relações de poder que a sustentam.

Nessa chave, diversamente do esperado pelas hermenêuticas tradicionais (Schleiermacher, 2014; Wright, 2022), a obra literária é tratada não como expressão de uma subjetividade autoral ou como reflexo direto de uma realidade externa, mas como um conjunto de acontecimentos discursivos que tornam visíveis determinados regimes de verdade e modos de subjetivação. Cabe igualmente precisar que este artigo não realiza uma arqueologia foucaultiana do texto literário em sentido estrito; opera, antes, uma análise que mobiliza os conceitos foucaultianos em chave literária, tomando a literatura como campo privilegiado de verificação e problematização dos regimes de verdade.

O corpus da pesquisa não foi constituído por fontes primárias no sentido filológico do termo, pois, como orienta Eco (2016), não examinamos material algum na língua original. O corpus foi dividido em fontes principais e literatura crítica.

As fontes principais consistiram no conto *Yabu no Naka (Dentro do Bosque)*, de Ryûnosuke Akutagawa, publicado em 1922. A versão aqui utilizada data de 2022, e foi publicada pela editora Hedra com tradução de Madalena Hatsuko, Hashimoto Cordaro e Junko Ota; bem como nas seguintes obras de Foucault: *Microfísica do Poder*, pela editora Paz & Terra, 2025, tradução de Roberto Machado; *Loucura, Linguagem, Literatura*, pela editora Ubu, 2024, tradução de Nélcio Schneider; e *Ditos e Escritos, volume III*, pela Forense Universitária, 2015, tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Todas as demais obras citadas são fontes secundárias.

A unidade de análise não foi o conto em sua totalidade, mas cada discurso testemunhal específico sobre o assassinato, tratado como unidade discursiva autônoma. Assim, os depoimentos do lenhador, do monge, de Tajômaru, da esposa, do samurai (via mediúnica) e da velha (mãe da esposa do samurai) foram analisados separadamente, como micro regimes de verdade, dotados de critérios próprios de legitimação e efeitos específicos de poder e subjetivação.

A análise do corpus foi conduzida a partir de um protocolo interpretativo sistemático, elaborado com base na hermenêutica genealógico-discursiva de inspiração foucaultiana. Tal protocolo não foi concebido como conjunto rígido de etapas mecânicas, mas como itinerário analítico flexível, capaz de orientar a leitura sem antecipar seus resultados. O procedimento seguiu cinco etapas analíticas complementares.

A primeira etapa consistiu na identificação da posição da testemunha: buscou-se examinar quem fala em cada discurso, a partir de que lugar simbólico e com que tipo de autoridade o enunciador se apresenta. Não se trata, aqui, de uma análise psicológica dos personagens, mas da identificação das condições discursivas que autorizam determinado sujeito a falar e a ser ouvido. Essa etapa permitiu delimitar as assimetrias entre os discursos e compreender como certas vozes se apresentam como mais legítimas ou confiáveis do que outras. Cabe esclarecer que o termo "posição discursiva", tal como empregado neste artigo, refere-se ao lugar simbólico de enunciação, a posição social, moral ou institucional a partir da qual o enunciador fala e é autorizado a ser ouvido, distinto da noção foucaultiana de posição discursiva, vinculada à formação do arquivo discursivo e às regras de emergência dos enunciados na Arqueologia do Saber.

A segunda, no mapeamento dos regimes de verdade: buscou-se identificar os critérios por meio dos quais cada discurso se legitima como verdadeiro. Foram considerados, entre outros aspectos, o apelo à coerência narrativa, à confissão, ao sofrimento, à honra, à neutralidade aparente ou à tradição moral. A análise não buscou avaliar a veracidade desses critérios, mas compreender por que e como eles operam como fundamentos de credibilidade no interior da narrativa.

A terceira, na análise dos procedimentos enunciativos: investigaram-se recursos como silêncios significativos, contradições internas, repetições, deslocamentos de culpa e procedimentos de autolegitimação. Objetivou-se evidenciar os mecanismos pelos quais cada discurso procura apoiar sua própria versão dos acontecimentos, neutralizando objeções implícitas e reforçando sua aceitabilidade como verdade. Adota-se aqui o termo "procedimentos enunciativos" em lugar de "estratégias discursivas", a fim de evitar sobreposição com o sentido estrutural e coletivo que este último conceito assume na Arqueologia do Saber de Foucault.

A quarta, na análise dos efeitos de subjetivação: buscou-se compreender que tipo de sujeito emerge como aceitável ou legítimo a partir da narrativa construída, bem como quais identidades são preservadas, atenuadas ou moralmente justificadas. Essa etapa permitiu observar que os discursos não apenas relatam acontecimentos, mas produzem modos específicos de se apresentar como sujeito diante da culpa, da responsabilidade e do julgamento social. Ressalva-se que o emprego do conceito de "efeitos de subjetivação" neste artigo opera por analogia didática: em lugar de uma aplicação rigorosa da noção

foucaultiana, segundo a qual a subjetivação é efeito dos discursos que constituem o sujeito externamente, dramatizam-se, por meio dos personagens, as imagens de sujeito que cada posição discursiva constrói no interior da narrativa.

A quinta, na análise da relação entre verdade e poder: buscou-se evidenciar como a verdade, no interior do conto, funciona como operador de poder simbólico, regulando posições, legitimando discursos e organizando relações entre os sujeitos. A verdade foi compreendida não como instância neutra ou transcendente, mas como efeito de práticas discursivas situadas.

Essas etapas não foram aplicadas de modo estanque ou linear. A análise pressupôs um movimento constante de retorno ao texto, no qual hipóteses interpretativas eram revistas à luz das regularidades discursivas identificadas, o que preservou o caráter crítico e aberto da investigação, evitando leituras conclusivas ou redutoras.

A partir do protocolo interpretativo estabelecido, realizou-se uma discussão comparativa voltada a identificar convergências e divergências entre os regimes de verdade mobilizados. Essa etapa não visava hierarquizar os discursos nem determinar qual versão seria mais verdadeira, mas evidenciar como diferentes critérios de legitimação da verdade coexistem, entram em tensão e produzem distintos efeitos de sentido e poder. Dessa forma, a análise desloca o foco da pergunta *o que realmente aconteceu?* para *como a verdade é construída, legitimada e disputada discursivamente?*

Por fim, ressaltamos que tal metodologia nunca se prestou à avaliação moral dos personagens nem à reconstrução histórico-factual do evento narrado. Seu alcance residiu na análise das condições discursivas de possibilidade da verdade, tomando a literatura como espaço privilegiado de problematização epistemológica e ética.

Resultados e Discussão

Com o objetivo de facilitar a interpretação e guiados por espírito didático, organizaremos esta seção em dois tópicos: a análise dos discursos individuais, com aplicação sistemática do protocolo interpretativo; e, por fim, a síntese comparativa entre os regimes de verdade.

Resultados por Discursos Individuais

Nesta parte aplica-se sistematicamente o protocolo interpretativo que avalia os discursos individuais em cinco dimensões (as etapas apresentadas na metodologia), aqui reescritas como perguntas para facilitar o trabalho hermenêutico: 1-Qual a posição discursiva ocupada por este personagem? 2-Qual o critério de legitimação da verdade? 3-Quais os procedimentos enunciativos? 4-Quais os efeitos de subjetivação? 5-Qual a relação entre verdade e poder?

Iniciaremos pelo depoimento mais extenso e analiticamente rico do conto.

a) Tajômaru, o ladrão e assassino

Qual a posição discursiva de Tajômaru? Tajômaru fala a partir do lugar daquele que se apresenta como agente pleno da ação. Sua fala não se ancora em mediações institucionais, morais ou espirituais, mas na performance de coragem, virilidade e autonomia. Ao narrar o confronto com o samurai, o enunciador organiza o acontecimento como duelo, deslocando o assassinato do campo do crime ordinário para o terreno simbólico da luta entre iguais. Esse deslocamento não elimina a violência, mas a reinscreve em uma gramática moral específica, na qual matar deixa de ser sinal de covardia e passa a funcionar como afirmação de força.

Qual o critério de legitimação da verdade? O discurso de Tajômaru mobiliza sobretudo a coerência narrativa e a confissão. Sua versão é apresentada de modo contínuo, sem lacunas aparentes, produzindo um efeito de autenticidade. A confissão funciona como operador central de credibilidade: ao admitir o crime, o enunciador constrói para si a imagem daquele que não teme a verdade, ainda que ela lhe seja desfavorável. Não se trata, contudo, de uma confissão penitencial, mas de uma confissão afirmativa, que transforma o reconhecimento da culpa em elemento de distinção simbólica.

Quais os procedimentos enunciativos? Tajômaru desloca sistematicamente a responsabilidade moral do assassinato para o campo da honra, do desejo e da inevitabilidade do confronto. A violência é narrada como resposta a uma situação extrema, quase necessária, e o crime surge como desfecho lógico de uma sequência de acontecimentos apresentada como coerente. Nesse movimento, o discurso neutraliza

objeções implícitas ao transformar o assassinato em consequência de um código de conduta previamente estabelecido, e não em ato arbitrário ou gratuito.

Quais os efeitos de subjetivação? O depoimento produz a figura de um sujeito que se apresenta como responsável por seus atos e coerente com os valores que reivindica — sujeito que não busca absolvição moral, sequer se coloca na posição de vítima. Tajômaru constrói-se discursivamente como protagonista da narrativa, afirmando sua identidade por meio da assunção da violência. A verdade, nesse caso, não opera como instrumento de redenção, mas como mecanismo de afirmação simbólica.

Qual a relação entre verdade e poder? A verdade produzida por Tajômaru funciona como operador de poder simbólico, permitindo-lhe ocupar uma posição de centralidade narrativa frente aos demais depoimentos. Sua versão não se impõe por corresponder mais fielmente aos acontecimentos, mas por mobilizar critérios discursivos socialmente reconhecíveis — coragem, franqueza, honra. O depoimento evidencia, assim, que a verdade não emerge como correspondência aos fatos, mas como efeito de práticas discursivas que organizam posições, legitimam vozes e produzem sujeitos.

b) O lenhador

Qual é a posição discursiva do lenhador? O lenhador fala a partir do lugar do testemunho ocular indireto. Ele não afirma ter presenciado o crime em si, mas relata aquilo que encontrou após o ocorrido. Essa posição é cuidadosamente construída: o enunciador se apresenta como alguém sem interesse pessoal, sem laços afetivos com os envolvidos e sem qualquer autoridade institucional formal. Trata-se de um sujeito ordinário, cuja legitimidade decorre precisamente de sua suposta insignificância social. Ao falar pouco de si e muito do que viu, constrói a imagem daquele que apenas relata fatos, sem interpretá-los ou julgá-los.

Qual o critério de legitimação da verdade? O discurso do lenhador apoia-se na neutralidade aparente e no testemunho empírico. A veracidade de sua fala não é sustentada por confissão, sofrimento ou honra, mas pela simplicidade do relato e pela economia narrativa. A ausência de emoção explícita, a linguagem contida e a recusa de explicações elaboradas produzem um efeito de objetividade. Nesse caso, a verdade se legitima não pelo excesso de sentido, mas pela sua escassez cuidadosamente administrada.

Quais os procedimentos enunciativos? O lenhador recorre a silêncios significativos e a uma seletividade rigorosa do que é dito, limitando-se a descrever elementos materiais encontrados no local do crime, sem conjecturas, interpretações ou juízos morais. Essa estratégia produz um efeito de credibilidade ao sugerir que o enunciador não ultrapassa os limites do que pode afirmar com segurança. Ao mesmo tempo, a contenção discursiva funciona como mecanismo de autoproteção simbólica, afastando qualquer suspeita de envolvimento ou responsabilidade.

Quais os efeitos de subjetivação? O discurso do lenhador produz a figura de um sujeito que se constrói pela invisibilidade. Diferentemente de Tajômaru, que se afirma por meio da exposição de si, o lenhador se constitui como sujeito confiável precisamente por não se afirmar. Sua identidade emerge como a daquele que não tem nada a ganhar com a verdade, o que reforça sua posição como testemunha digna de crédito. A subjetividade aqui produzida é a do sujeito comum, discreto e aparentemente desinteressado, cuja palavra adquire valor por não parecer estratégica.

Qual a relação entre verdade e poder? A verdade produzida pelo discurso do lenhador opera como forma de poder silencioso. Ao apresentar-se como relato neutro, sua versão tende a adquirir estatuto privilegiado, funcionando como pano de fundo implícito frente aos depoimentos mais passionais ou performáticos. Esse poder não se exerce por imposição explícita, mas pela naturalização da própria fala como simples descrição do real, o que evidencia que a verdade se impõe também pela eficácia discursiva da neutralidade aparente.

c) O monge

Qual é a posição discursiva do monge? O monge fala a partir do lugar de quem viu os envolvidos antes do crime, mas não presenciou o assassinato em si. Sua autoridade não decorre do fato observado, mas da condição simbólica que ocupa: a de um sujeito associado à vida religiosa, à renúncia e à contemplação. Essa posição confere à sua fala um estatuto diferenciado, pois o monge se apresenta como alguém presumivelmente desinteressado, afastado das paixões mundanas e, portanto, menos suscetível à mentira. O valor de seu discurso não reside no conteúdo factual, mas na credibilidade moral do enunciador.

Qual o critério de legitimação da verdade? O depoimento do monge apoia-se fundamentalmente na autoridade ética e na sobriedade do relato. Sua fala é marcada por um tom comedido, quase impessoal, que evita tanto a dramatização quanto a exposição emocional. Nesse caso, a verdade se legitima pela suposição de que aquele que renunciou ao mundo não teria razões para falsear os acontecimentos. O critério de credibilidade, portanto, não é a confissão nem a neutralidade empírica, mas a retidão moral associada à figura do religioso.

Quais os procedimentos enunciativos? Observamos que o monge constrói sua narrativa por assertivas breves e descritivas, abstendo-se de interpretações ou juízos explícitos. Seu discurso evita contradições internas justamente porque não se aventura além do que afirma ter visto. Essa contenção não é casual, mas funciona como estratégia de legitimação: ao limitar o alcance de sua fala, o monge reforça a imagem de alguém que respeita os limites da verdade. O silêncio, aqui, não é lacuna, mas índice de prudência discursiva.

Quais os efeitos de subjetivação? O depoimento produz a figura de um sujeito cuja identidade se define pela credibilidade moral. O monge emerge como aquele que observa sem se envolver, que fala sem se comprometer pessoalmente e que se mantém à margem das disputas passionais que atravessam os demais depoimentos. Essa subjetivação constrói um tipo de sujeito que se apresenta como digno de confiança não por aquilo que diz, mas por aquilo que é suposto ser. A verdade, nesse caso, ancora-se na figura do sujeito ético, não na materialidade dos fatos.

Qual a relação entre verdade e poder? O discurso do monge evidencia uma forma específica de poder simbólico: aquele que se exerce por meio da autoridade moral. Sua verdade tende a operar como instância de moderação entre os demais discursos, funcionando como referência de sobriedade e equilíbrio. No entanto, esse poder não se impõe pela coerção nem pela confissão, mas pela suposição social de que a palavra do religioso é, por definição, mais confiável. Assim, o depoimento do monge revela que, no interior do conto, a verdade também pode funcionar como efeito de poder ético, sustentado por posições simbólicas historicamente legitimadas.

d) A esposa

Qual é a posição discursiva? A esposa fala a partir de um lugar marcado pela vulnerabilidade social e simbólica. Sua condição de mulher, inserida em um código de honra masculino e patriarcal, atravessa todo o depoimento, delimitando o modo como ela pode falar e ser ouvida. A enunciativa não ocupa posição de autoridade institucional nem de observadora neutra; ao contrário, fala como sujeito implicado, exposto e moralmente interpelado pelos acontecimentos. Essa posição confere à sua fala um estatuto ambíguo: ao mesmo tempo em que desperta compaixão, suscita suspeita.

Qual o critério de legitimação da verdade? O discurso da esposa apoia-se predominantemente no sofrimento e na confissão emocional. A verdade é apresentada por meio da exposição da vergonha, do desespero e do colapso subjetivo diante da situação vivida. Diferentemente da confissão de Tajômaru, aqui não há afirmação orgulhosa da culpa, mas uma confissão marcada pela dor e pela autodepreciação. O sofrimento funciona como operador de credibilidade na medida em que a intensidade afetiva do relato sugere autenticidade. A verdade, nesse caso, legitima-se pela dor que custa a ser dita.

Quais os procedimentos enunciativos? O depoimento recorre à dramatização e à oscilação narrativa. Seu relato é marcado por contradições internas, hesitações e mudanças de tom que não enfraquecem o discurso, mas o constituem. Essas rupturas funcionam como marcas de uma subjetividade em conflito, incapaz de estabilizar plenamente o sentido dos acontecimentos. A instabilidade discursiva, longe de invalidar a narrativa, atua como estratégia involuntária de legitimação, reforçando a imagem de uma fala não calculada, atravessada pelo trauma.

Quais os efeitos de subjetivação? O discurso produz a figura de um sujeito culpabilizado e moralmente exposto. A esposa emerge como alguém que internaliza o julgamento social e antecipa a condenação alheia, colocando-se reiteradamente em posição de indignidade. A verdade, aqui, não serve para afirmar uma identidade positiva, mas para justificar a própria desvalorização. Trata-se de uma subjetivação negativa, na qual o sujeito se constrói a partir da vergonha e da responsabilização excessiva por acontecimentos que extrapolam seu controle.

Qual a relação entre verdade e poder? O depoimento da esposa evidencia uma forma específica de assimetria discursiva. Sua verdade, embora intensamente marcada pelo sofrimento, não se impõe com a mesma força simbólica dos discursos masculinos. A dor, nesse contexto, não garante autoridade; ao contrário, pode fragilizar a credibilidade do discurso. Seu relato revela, assim, como determinados critérios de legitimação, sofrimento e confissão emocional, operam de modo ambíguo, produzindo efeitos de subjetivação que reforçam relações de poder desiguais. A verdade, aqui, não emancipa; ela expõe, vulnerabiliza e submete.

e) O samurai via médium

Qual a posição discursiva? O samurai fala a partir de um lugar absolutamente singular: o do morto que retorna para narrar sua própria morte. Essa posição rompe com as condições ordinárias de enunciação que regem os demais depoimentos, pois o enunciador já não está submetido às consequências sociais, jurídicas ou morais do que diz. Ao falar do além, apresenta-se como sujeito que nada mais tem a perder, o que tende a produzir um forte efeito de credibilidade. A mediação espiritual, longe de fragilizar o discurso, reforça seu estatuto excepcional, sugerindo acesso privilegiado à verdade última dos acontecimentos.

Qual o critério de legitimação da verdade? O depoimento apoia-se na transcendência e na suposta impossibilidade de mentira após a morte. A verdade legitima-se pelo argumento implícito de que o morto não teria motivos para falsear os fatos. Além disso, o recurso à mediação espiritual confere ao discurso uma aura de sacralidade, deslocando-o do campo da disputa ordinária entre versões concorrentes. A verdade aqui apresentada não se constrói pela coerência narrativa ou pela emoção, mas pelo estatuto ontológico atribuído ao enunciador.

Quais os procedimentos enunciativos? O relato do samurai assume tom assertivo e conclusivo. Diferentemente da esposa, marcada pela oscilação, ou do lenhador, pela contenção, o samurai narra os acontecimentos de modo direto, buscando encerrar a narrativa e fixar o sentido do ocorrido. Essa estratégia produz um efeito de fechamento discursivo, como se sua versão fosse capaz de pôr fim às ambiguidades instauradas pelos

demais depoimentos. O discurso não se apresenta como mais uma versão, mas como a versão definitiva.

Quais os efeitos de subjetivação? O depoimento constrói a figura de um sujeito cuja identidade se ancora na honra ferida e na restauração simbólica da própria dignidade. Ao narrar os acontecimentos após a morte, o samurai procura reconstituir sua imagem moral, reinscrevendo-se como sujeito digno mesmo diante da derrota e da violência sofrida. A verdade, nesse caso, funciona como instrumento de reparação simbólica, permitindo ao sujeito recuperar, no plano discursivo, aquilo que foi perdido no plano dos fatos.

Qual a relação entre verdade e poder? O discurso do samurai evidencia a forma mais intensa de poder simbólico presente no conto. Sua verdade tende a se impor não por negociação ou confronto, mas por pretensa irrefutabilidade. Ao falar a partir da morte, o samurai ocupa uma posição que parece escapar às regras ordinárias de contestação. No entanto, justamente por isso, seu depoimento revela de modo exemplar que a verdade, mesmo quando revestida de transcendência, continua a operar como efeito discursivo. A autoridade do morto não decorre de correspondência objetiva aos fatos, mas do lugar simbólico excepcional que lhe é atribuído e nem mesmo a palavra dos mortos escapa às disputas em torno da verdade.

f) A velha, mãe da esposa do samurai

Qual sua posição discursiva? A velha fala como mãe e como anciã. Essa dupla condição confere ao seu discurso um estatuto específico: ela se apresenta como guardiã da honra da filha e, ao mesmo tempo, como representante de uma tradição moral transmitida entre gerações. Sua autoridade não deriva do que viu ou experimentou diretamente, mas do lugar social que ocupa. Posição a partir da qual se arroga o direito de narrar, interpretar e, sobretudo, justificar os acontecimentos, reinscrevendo-os em uma lógica familiar.

Qual o critério de legitimação da verdade? O discurso da velha apoia-se na tradição e no laço de sangue. A verdade não se constrói por coerência narrativa, sofrimento exposto ou transcendência, mas pela suposição de que a mãe idosa fala em nome de valores compartilhados e duradouros. O critério de credibilidade não está no conteúdo do relato, mas na posição do enunciador, cuja palavra é tomada como digna de confiança por representar a continuidade moral da família.

Quais os procedimentos enunciativos? A velha mobiliza procedimentos de proteção e deslocamento da culpa. Seu discurso atenua a responsabilidade da filha, reorganizando os acontecimentos de modo a preservar sua dignidade e a honra familiar. Ao enfatizar determinados aspectos e silenciar outros, opera uma reconfiguração moral do episódio, na qual o sofrimento da filha e a autoridade materna se sobrepõem à análise objetiva dos fatos. Trata-se de uma estratégia que não visa esclarecer o ocorrido, mas resguardar posições simbólicas ameaçadas.

Quais os efeitos de subjetivação? O depoimento produz uma subjetividade feminina protegida e, ao mesmo tempo, tutelada. A esposa do samurai emerge como sujeito que necessita de defesa e mediação, tendo sua voz parcialmente substituída pela da mãe. A velha, por sua vez, constrói-se discursivamente como sujeito autorizado a falar em nome do outro, reforçando uma dinâmica na qual a identidade feminina é narrada, interpretada e justificada a partir de instâncias familiares superiores.

Qual a relação entre verdade e poder? O discurso da velha evidencia um tipo específico de poder simbólico: o poder tradicional. A verdade produzida por sua fala não se impõe pela força da prova, da confissão ou da transcendência, mas pela autoridade conferida à idade, à maternidade e à tradição, poder de caráter conservador, orientado à manutenção da ordem familiar e à preservação da honra coletiva. O depoimento da velha revela, assim, que a verdade pode funcionar como instrumento de estabilização simbólica, regulando comportamentos e identidades a partir de valores herdados e socialmente legitimados.

Síntese dos Resultados Analíticos

Nesta seção apresentaremos didática e sinteticamente os resultados analíticos para facilitar a compreensão do leitor no aspecto comparativo. Para tanto, dispomos de dois quadros complementares. No primeiro, apresentamos a posição discursiva e a legitimação da verdade; no segundo, os procedimentos enunciativos, a subjetivação e a relação verdade e poder.

A leitura comparativa dos regimes discursivos apresentados nos Quadros 1 e 2 permite evidenciar um aspecto central do conto *Dentro do Bosque*: a inexistência de um critério soberano capaz de hierarquizar definitivamente os discursos e estabilizar o sentido

dos acontecimentos. Nenhum dos depoimentos analisados se impõe como verdade final; ao contrário, cada um produz efeitos de verdade específicos, sustentados por critérios distintos de legitimação e por posições simbólicas historicamente reconhecíveis.

Quadro 1

Síntese das posições discursivas

Discurso	Posição discursiva	Critérios de legitimação
Tajômaru	Agente direto da ação	Confissão associada à honra
Lenhador	Observador indireto	Neutralidade aparente
Monge	Autoridade moral	Retidão ética
Esposa	Sujeito vulnerável	Sufrimento e vergonha
Samurai	Enunciador pós-morte	Transcendência
Mãe	Guardiã da honra familiar	Idade e vínculo de sangue

Fonte: Os autores

Observa-se, assim, que os regimes de verdade mobilizados no conto não operam segundo uma lógica de exclusão mútua, mas de coexistência conflitiva. Como vemos no Quadro 1, a confissão associada à honra (Tajômaru), a neutralidade aparente (lenhador), a autoridade moral (monge), o sofrimento e a vergonha (esposa), a transcendência (samurai) e a tradição familiar (mãe) constituem formas heterogêneas, porém igualmente eficazes, de produção discursiva da verdade. Nenhuma delas é desqualificada internamente pela narrativa; tampouco alguma é confirmada como plenamente legítima. É nesse contexto que o conto de Akutagawa encena de modo magistral a concepção de regimes de verdade foucaultiano.

Quadro 2

Síntese dos procedimentos enunciativos

Discurso	Procedimentos enunciativos	Efeitos de subjetivação e poder
Tajômaru	Coerência narrativa e assunção da culpa	Afirmação simbólica e poder pela bravura
Lenhador	Silêncios e economia narrativa	Poder silencioso da neutralidade
Monge	Contenção e prudência discursiva	Autoridade moral legitimada
Esposa	Oscilação e dramatização	Subjetivação culpabilizada
Samurai	Tom assertivo e fechamento	Autoridade simbólica extrema
Mãe	Proteção da filha	Proteção e preservação da ordem familiar

Fonte: Os autores

Como pudemos observar, essa multiplicidade discursiva em tempo algum conduz a uma dissolução anárquica do sentido, mas à exposição do funcionamento mesmo da verdade enquanto efeito discursivo.

Conclusão

A análise empreendida ao longo deste artigo permite retomar, em perspectiva sintética, as três questões que orientaram a investigação.

Em resposta à primeira, sobre como os critérios de legitimação da verdade operam nos diferentes depoimentos como regimes concorrentes, os resultados demonstraram que cada testemunho mobiliza critérios específicos e heterogêneos de credibilidade, conforme vemos sistematizado nos Quadros 1 e 2, há de se observar que nenhum depoimento é internamente desqualificado pela narrativa nem se impõe como universalmente válido. O que a análise evidencia é que tais critérios não são transparentes, portanto, funcionam, produzem efeitos de verdade e organizam posições de sujeito sem que nenhum possa reivindicar um fundamento exterior ao próprio discurso.

Em resposta à segunda questão, sobre como a ausência de um narrador soberano e a polifonia narrativa deslocam a verdade do plano factual para o discursivo, a análise demonstrou que a recusa de qualquer instância capaz de hierarquizar os depoimentos não

resulta em dissolução anárquica do sentido, mas em sua problematização estrutural. A organização narrativa de Akutagawa transforma o texto em um espaço de visibilidade dos mecanismos pelos quais a verdade é produzida, disputada e regulada. A pergunta que o conto suscita não é *o que realmente aconteceu*, mas *por que e como cada versão pôde ser dita, ouvida e aceita como plausível*. Nesse sentido, a polifonia não é recurso ornamental, mas condição de possibilidade de uma crítica encenada literariamente no que podemos chamar de epistemologia situada.

Em resposta à terceira questão, sobre como a leitura foucaultiana permite compreender a verdade como efeito de práticas discursivas atravessadas por relações de poder, os resultados confirmaram que a arquitetura narrativa do conto opera segundo a lógica que Foucault (2025) descreve ao tratar dos regimes de verdade, qual seja: a verdade não se revela pelo acesso aos fatos, outrossim, se produz no interior de práticas discursivas situadas, reguladas por critérios socialmente reconhecidos de credibilidade e indissociáveis das relações de poder que as sustentam. Cada depoimento analisado evidenciou que o sujeito não apenas narra acontecimentos, ele se constitui discursivamente ao narrar, assumindo uma posição que o autoriza a falar e a ser ouvido segundo regras que não controla plenamente.

À luz desses resultados, é possível afirmar que *Dentro do Bosque* não é apenas uma obra que tematiza a ambiguidade da verdade, mas um texto que a encena estruturalmente, tornando visível, no plano literário, aquilo que Foucault elabora no plano filosófico: a verdade não existe fora do poder, assim como o poder não funciona sem a produção de seus próprios efeitos de verdade. A contribuição deste artigo reside, portanto, em demonstrar que a hermenêutica genealógico-discursiva de inspiração foucaultiana não é apenas aplicável à literatura, mas encontra nela um campo privilegiado de verificação e problematização, campo no qual conceitos como regime de verdade, função-autor e acontecimento discursivo ganham densidade concreta por meio da experiência de leitura.

Por fim, cabe reconhecer que a análise aqui desenvolvida não esgota as possibilidades interpretativas que o conto oferece. A ausência de hierarquia entre os discursos, traço constitutivo da própria obra, impõe ao intérprete a mesma condição que impõe ao leitor, a de habitar a multiplicidade sem resolvê-la. Nesse horizonte, o presente artigo não pretendeu oferecer uma leitura final de *Dentro do Bosque*, mas demonstrar que a perspectiva foucaultiana é capaz de transformar essa irresolvibilidade em objeto de análise

rigorosa, convertendo o que à primeira vista poderia parecer limitação hermenêutica em rica possibilidade epistemológica.

Referências

- Akutagawa, R. (2022). *Rashômon e outros contos* (2ª ed.). Hedra.
- Bakhtin, M. (2010). *Problemas da poética de Dostoiévski* (5ª ed.). Forense Universitária.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal* (2ª ed.). Martins Fontes.
- Christie, A. (2020). *Assassinato no expresso do oriente*. HarperCollins.
- Copleston, F. (2021). *Uma história da filosofia: Vol. 1. Grécia, Roma e filosofia medieval*. Vide Editorial.
- Eco, U. (2016). *Como se faz uma tese* (26ª ed.). Perspectiva.
- Foucault, M. (2025). *Microfísica do poder* (18ª ed., R. Machado, Trad.). Paz & Terra.
- Foucault, M. (2024). *Loucura, linguagem, literatura* (N. Schneider, Trad.). Ubu Editora.
- Foucault, M. (2015). *Ditos e escritos III: Estética — literatura e pintura, música e cinema* (4ª ed., I. A. D. Barbosa, Trad.). Forense Universitária.
- Fuller, L. L. (2020). *O caso dos exploradores de cavernas*. Nova Fronteira.
- Reale, G. (1990). *História da filosofia: Do humanismo a Kant* (4ª ed.). Paulus.
- Schleiermacher, F. D. E. (2014). *Hermenêutica: Arte e técnica da interpretação* (10ª ed.). Vozes.
- Wright, N. T. (2022). *O novo testamento e o povo de Deus: Vol. 1. Origens cristãs e a questão de Deus*. Thomas Nelson Brasil.

Do Eu-Transcendental Ao Eu-Dialógico: Inserções Kantianas na Filosofia Ética Bakhtiniana

From Transcendental Subject to Dialogical Subject:

Kantians Insertions From Bakhtin's Ethics

 <https://doi.org/10.67204/riel.v4i10.3083>

Recebido em 28/05/2026 • Aceito em 19/07/2026 • Publicado em 13/10/2026

Anna Júlia Camargos Pennisi, LL.M.¹

Resumo: Entre cosmovisões que indicam a modelização da ciência e da linguagem rumo a uma linearidade filosófica, Kant inaugura seu pensamento propondo a hermeticidade absoluta da razão em relação a historicidade, compreendendo de caminho impossível a apreensão do conceito a partir da externalidade. Criando um sujeito racional universalizado, Kant constrói uma estrutura nada dialógica, correspondente com os ânimos iluministas e modernos, mas dissidente da realidade concreta. É por isso que o Círculo de Bakhtin discorda e atualiza esta forma de perceber o sujeito perante o mundo, transformando o Eu-Transcendental (aquele que não toca em nada a não ser a interpretação da experiência por meio da racionalidade pura) em um Eu-Dialógico, que torna seu produto a percepção do sujeito em um contexto interativo. Este artigo, delinea o que há de Kant em Bakhtin e em quais pontos Bakhtin moderniza, renova e re-estrutura a arquitetura kantiana, em uma troca entre filosofia e linguística dignos da análise dialógica do discurso..

Palavras-chave: Apercepção Kantiana, Transcendentalismo, Análise Dialógica do Discurso.

Abstract: Among worldviews that suggest the modelling of science and language towards a philosophical linearity, Kant inaugurates his thought by proposing the absolute hermeticism of reason in relation to historicity, understanding the apprehension of the concept from externality as an impossible path. Creating a universalised rational subject, Kant constructs a non-dialogical structure, corresponding to Enlightenment and modern ideals, but dissenting from concrete reality. This is why the Bakhtin Circle disagrees with and updates this way of perceiving the subject in relation to the world, transforming the Transcendental Self (that which touches nothing but the interpretation of experience through pure rationality) into a Dialogical Self, which makes its product the perception of the subject in an interactive context. This article intends to outline what is Kantian in Bakhtin and at what points Bakhtin modernizes, renews, and restructures Kantian architectonics, in an exchange between philosophy and linguistics worthy of a dialogical analysis of discourse.

Keywords: Apperception, Transcendentalism, Dialogical Analysis of Discourse.

¹ Discente, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil
Mestrado em Direito, Universidade Federal de Uberlândia

 ajcp.annajulia@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0003-0678-0490>

Introdução

A teoria linguística encontra, no dialogismo, parte importante da sua própria virada copernicana. Dentro da análise dialógica do discurso e da percepção Bakhtiniana de linguagem viva como prática social, em alinhamento com a linguística aplicada² (Fiorin, 2023, p. 173-192), há um giro que leva a visada da linguagem de um lugar estático e hermético para uma teoria dinâmica, que não se quebra diante das mudanças de padrão (Volochinov, 2017). De mesmo modo, o discurso vem como um arco de alívio para uma linguística patologicamente objetivista, a qual o purismo estruturalista faz esvaziar, tornando-a contemplativa, sem construir nada além de conhecimentos descritivos. Em meio a teorias cada vez mais incertas da linguística, que visavam um formalismo dentro de algo que muitas vezes se tornava variável (na comunicação, há mais exceções que regras universalizáveis), a análise dialógica do discurso deixa de olhar para a palavra como objeto externo e observa o sujeito, identificando como ele constrói sentidos (Volochinov, 2017, p. 103-107).

Adotar o modelo de linguagem que parte do sujeito e busca compreender a sua relação com o objeto e o modo com o qual há a percepção da palavra e a construção da linguagem por meio do uso têm algumas consequências. A principal delas é a identificação do sujeito como construtor de sentidos (e conseqüentemente, de história): ao invés de esperar tudo da objetividade da palavra, se desloca a responsabilidade (Bakhtin, 2017, p.43) da estrutura posta para aquele que enuncia, segundo suas características particulares. Ora, se o acesso ao sentido não se pode fazer sem a intermediação do homem, enquanto ser que possui uma vivência expressa, há alguma construção moral individual na relação que o sujeito decide estabelecer com as escolhas linguísticas que toma parte. “A expressão organiza a vivência, dando-lhe a sua primeira forma e definindo a sua direção” (Volochinov, 2017, p. 208). O uso dos enunciados e a construção de sentidos é propositada, consciente ou inconscientemente, guiada por máximas internas e essencialmente pela racionalidade que guia o humano, em diálogo com toda a externalidade que se desdobra ao seu redor³.

² Entendemos a Linguística Aplicada como modo de compreender a linguagem por vieses multidisciplinares, especialmente na concretude e nas inter-relações de sujeitos enunciadorees como constituidora dos destinos discursivos.

³ “Um signo se opõe a outro signo e a própria consciência pode se realizar e tornar um fato efetivo apenas encarnada em um material sígnico” (Volochinov, 2017, p. 93).

Mas será que este sujeito, responsivo e responsável ativamente pelos seus enunciados, possui consigo algum tipo de controle sobre o objeto de suas enunciações? Qual seria a relação entre a coisa intencionada e a coisa dita ou, ainda, em relação ao externado pela linguagem e o recepcionado pelo universal? É possível universalizar a linguagem a partir da concepção de linguagem prática, ou deve-se evitar a todo o custo a perspectiva da linguagem como um ato social? Naturalmente pós-Kantiano (como qualquer filósofo que se coloca em um momento histórico posterior à revolução epistemológica causada pela Crítica), o Círculo de Bakhtin explora certa ampliação do sujeito transcendental por meio da abordagem da linguística aplicada. Na inconformidade com a abstração do sujeito, Bakhtin busca encarná-lo a partir da historicização da *apercepção* transcendental⁴. A partir de um Kant (2001) que tenha elaborado um sujeito que conhece com determinadas limitações, o Círculo converte tudo isso em limites da expressão, concordando que há um conhecimento impossível de ser acessado, cada um por suas diferentes razões, ainda que advindos do mesmo ponto de consciência.

Neste artigo, defendemos que Bakhtin propõe uma transposição histórica da *apercepção* transcendental kantiana para deslocar os limites cognoscitivos para a limitação da expressão e responsabilidade⁵. Para tanto, passearemos pelos conceitos principais da estética transcendental e, em seguida, da responsabilidade enunciativa dialógica de Bakhtin, compreendendo o que há de Kant em Bakhtin e quais os processos constitutivos do sujeito dialógico.

A Estética Transcendental⁶

Se Bakhtin perguntou, a princípio, “como pode o homem significar”, Kant (2001) interpela “como pode o homem conhecer”. Isso acontece em reflexo ao espírito da modernidade que traz o homem a si mesmo. Depois de séculos buscando no *cosmos*, na

⁴ Considerando a *apercepção* como unidade de consciência *pura*, colocada em tensão posteriormente pelo Círculo. Este conceito nós retiramos de Salgado (1986, §29). “É preciso, pois, que haja uma *apercepção* transcendental que preceda a toda experiência, sem a qual experiência alguma é possível. Ela, como unidade da consciência, é que possibilita todos os conhecimentos, as ligações entre eles e suas unidades” (Salgado, 1986, p. 107).

⁵ Sobre responsabilidade, façamos o uso do conceito multilateralizado de Bakhtin (2017).

⁶ Estudar as obras de Kant sem um guia é tão perigoso quanto se tomar o volante sem habilitação. Portanto, utilizamos como fonte primária neste texto “A ideia de justiça em Kant” de Salgado (1986), além do produto das discussões nos X seminários Kantianos ofertados pela professora Karine Salgado e intermediados pelo professor Joaquim Carlos Salgado, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

polis, no Império ou em Deus o suporte da vida material e moral, percebendo a volatilidade de suas convicções, o homem se vê diante de uma instabilidade cognoscitiva que só pode ser sanada com certezas absolutas e universais. Com a dúvida cartesiana, que desconstruiu todas as percepções dos sujeitos sobre o mundo em que viviam, gerando a única possibilidade de certeza na ligação com a própria racionalidade, o moderno começa a buscar nos objetos aqueles que podem realmente ser conhecidos. O suposto progresso, no entanto, traz apenas mais dúvidas: os racionalistas se tornam dogmáticos, e passam a acreditar tão somente nas perspectivas lógicas construídas por eles mesmos. Ao mesmo tempo, os empiristas se tornam ceticistas, levando à última consequência a necessidade de tomar o que se vê como verdade e descartar todo o resto⁷.

O retorno à perspectiva metafísica também era insuficiente. Os conceitos construídos se transformam em uma pirâmide em que uma teoria se baseia em outra *ad eternum*, de modo que a fundamentação anterior é sempre correspondente à fundamentação posterior, criando um ciclo de fácil ruptura em que se alguma informação estiver incorreta, todas as outras se invalidam automaticamente. Diante deste cenário, Kant (2001) apresenta uma nova perspectiva, em um verdadeiro giro chamado de copernicano: ao invés de olhar ao exterior e aos objetos, sua pergunta tangenciava muito mais os sujeitos cognoscíveis e sua relação com o mundo que lhes rodeia⁸. O problema não é mais o objeto, mas sim o próprio sujeito e seus mecanismos de percepção e categorização do exterior, por diálogo com sua interioridade.

Dai que a teoria do espaço e tempo de Kant objetiva responder ao problema fundamental da Filosofia Transcendental: "Como são possíveis os juízos sintéticos a priori?" Isto é: Como é possível a ciência (já que ela existe), ou, como é possível que uma proposição científica encerre um acréscimo ao conhecimento, ou seja, que se acrescente ao sujeito de um juízo algo que ele não tem, de modo que esse juízo conserve o caráter de universalidade e necessidade que só os juízos a priori fornecem. Os dados da resposta à pergunta acima formulada são as intuições puras a priori: espaço e tempo. Nelas encontramos algo a priori que pode ser ligado sinteticamente ao conceito. E os juízos a priori daí obtidos só atingem os objetos dos sentidos e só valem para uma

⁷ Apreende-se este caminho com o estudo atento da história da filosofia, mas essencialmente dos capítulos iniciais de Salgado (1986). Anote-se que estes capítulos estão dispostos na primeira edição do texto, ainda que se omitam em outras impressões.

⁸ "Ceticismo e dogmatismo são as duas terminais da metafísica. O primeiro se assemelha ao caos, à anarquia da ordem social; o segundo, ao despotismo. 4 O instrumento da superação dessas correntes estéreis é o criticismo, com que Kant pretende evitar aquelas consequências que o unilateralismo traz. O conhecimento não poderá desprezar a razão como fonte de representações a priori, nem os sentidos como lugar da ocorrência do objeto. O racional e o sensível devem estar, pois, presentes em todo conhecimento, para evitarmos o voo das idéias no "espaço vazio do entendimento puro", como ocorreu com Platão." (Salgado, 1986, §21).

experiência possível, nunca para objetos que não se submetem à possível experiência. (Salgado, 1986, §25).

É por isso que seu problema central é “como podemos conhecer”, e não mais “o que podemos conhecer”. A busca kantiana pelo universal o encontra ou, pelo menos, o delimita nas estruturas de conhecimento sensíveis e inteligíveis, unindo de modo dialético a experiência com a razão, sem que uma seja dispensável a outra. É assim que a metafísica transcendental focaliza na mente humana e nas suas capacidades internas de conhecer para, a partir das impressões tomadas pelos caracteres sensíveis, elaborar conhecimento racionalizado, categorizável e, especialmente, conceitual. É assim que o “despertar de um sono dogmático” nos torna integralmente e eternamente pós-kantianos, de modo que toda a filosofia contemporânea precisa passar de alguma maneira por Kant, seja para adotá-lo ou criticá-lo.

Assim, o conhecimento para Kant se desdobra em duas faculdades. Em primeiro, a sensibilidade carrega em si a experiência do mundo, que se apresenta ao sujeito de um caminho do externo ao interno (Salgado, 1986, §21). É por meio das condições de conhecimento sensível como o tempo e o espaço que ele consegue iniciar o processo de conhecer verdadeiramente, realizar juízos sintéticos acerca do que o envolve. Recebidas as informações do mundo que nos contém, o cognoscente as processa por meio de seu aparato intelectual formativo que, por sua vez, pode categorizar e nomear as suas percepções desde que passadas pela via da experiência. Sem a sensibilidade, as certezas não podem ser dadas, e sem a racionalidade, o conhecimento se torna uma mera expectativa sem repetibilidade – é por isso que as duas coexistem por meio da transcendentalidade (Salgado, 1986, §21).

Em outras palavras, a cognição só é possível pelo processamento dos estímulos exteriores pela consciência dos sujeitos. Há algumas importantes consequências aqui. A primeira delas é a de que o resultado do conhecimento parte necessariamente de um sujeito que, individualmente, conhece. Isso significa que há, eventualmente, variações entre as coisas conhecidas. É por isso que na filosofia kantiana jamais será possível acessar a coisa-em-si, chamada de *noumenon*; mas tão somente o *phenomenon*, que se traduz em a percepção intermediada pela variação das coisas e que são sujeitas a variabilidade (Kant, 2001). O conhecimento é compartilhável em sua imperfeição; ou seja, não é possível encontrar um conceito puro de alguma coisa ao ponto de hermeticamente explanar aos

seus pares. Ao mesmo tempo, ele existe; só não é alcançável e, muito menos, representável (Salgado, 1986, §30).

Ainda que Kant (2001) consiga explicar a forma da consciência, especialmente ao em sua perspectiva formal e procedimental para a conquista do Universal, é importante perceber que sua tese se encerra na forma de um sujeito universal abstrato⁹. Talvez pela sua condição histórica e o espaço em que ocupava, o autor não se desdobrou em questões sociais e materiais (fora a intersubjetividade), essencialmente sem refletir nos caminhos da história e das não-objetividades que poderiam macular até mesmo os caminhos da racionalidade. A ausência de tratativa sobre a linguagem também é relevante, já que nesta se encontra o caminho para a externalização de quaisquer arbítrios, especialmente aqueles gestados dentro da *apercepção* dos sujeitos. A consciência se concretiza historicamente não em Kant, mas na dialética promovida pela filosofia da linguagem. No deslocamento do que é formal para o que é histórico que se abre o espaço para a construção do dialogismo¹⁰.

A Historicização da Consciência em Bakhtin

Bakhtin dialoga constantemente com Kant em toda a sua obra, em especial na sua filosofia do ato moral (Brandist, 2002, pp. 34-35). Recebendo a concepção de que o sujeito pensa e está constantemente acompanhado de si mesmo nas suas percepções relacionadas ao mundo, o autor busca desconstruir os limites cognoscitivos com o avivamento deste sujeito a partir das impressões históricas que eles possuem em suas competências interiores. Enquanto Kant (2001) compreende o conhecimento como um processo que nasce entre a dialética do exterior com o interior, em uma interpretação do sujeito a partir daquilo que ele possui condições de conhecimento, maculando constantemente as suas percepções a partir do mundo concreto; Bakhtin (2017) abre a porta ao mundo interior e explora a

⁹ “The fragment of *Toward a Philosophy of the Act* that has survived is of interest chiefly for what it tells us about Bakhtin’s later work. With a knowledge of the sources of the ideas, which are nowhere overtly signalled, we can now see that it represents little more than a (rather too) self-conscious combination of themes from contemporary German and Austrian philosophy. Furthermore, the labyrinthine argument, tortuous style and peculiarity of terminology make the text a particularly difficult one with which to engage. The work is full of the themes that recur in various ways throughout Bakhtin’s later work: the hostility to rationalism and positivism; the need to overcome neo-Kantian abstractness by adopting intentional consciousness in place of ‘consciousness in general’; a concern to overcome the split between objective culture and life; the place of feeling in experience and expression; a concern for non-formal ethics and the centrality of intersubjectivity.” (Brandist, 2002, p. 39).

¹⁰ Dialogismo é a compreensão do fenômeno linguístico como um diálogo de enunciados que são, constantemente, colocados em tensão e que, por meio de jogos de significação e construção de sentidos produzem mais sentidos, eventualmente convertidos na ideologia e na realidade material. (Volochinov, 2017, p. 113).

linguagem enquanto uma via de acesso para aquilo que reside no intrínseco para que se transponha em um ato concreto, ainda que irrepetível.

Por meio da concepção de formação de sentidos, entendemos que o sujeito passa todo o período de sua vida elencando impressões da experiência em um acervo pessoal e interior, ora inacessível e onde se compartimentalizam as coisas como realmente são significadas. Por meio do dialogismo, recrutando suas categorias individuais para interagir com uma figura externa, e da concepção de que todo o produto do diálogo é irrepetível e inédito, sendo tão somente universalizável o seu modo de produção, Bakhtin (2017, p. 81) coloca na responsabilidade do sujeito a criação de seus diversos predicados¹¹. A consciência não está somente dentro do conhecedor, como Kant elabora na condição *a-perceptiva* (Salgado, 1986), mas sim na fronteira e nas tensões ocorridas da alteridade, espaço em que se formam novos conceitos de nomeação e renomeação. A criação de conceitos se dá muito mais por um processo de acesso linguístico à mútua experiência da vida com as significações da consciência do que uma abertura interna ao que seria diretamente e moralmente construído ao decorrer do tempo e do espaço, em internalidades que propiciam o ato de conhecer.

Esta é a primeira grande crítica bakhtiniana (2017, p. 81): o “eu penso” se torna “eu ajo”, como uma responsabilidade própria de um sujeito que transgride de modo involuntário e situado as suas próprias concepções linguísticas de acordo com as suas posições de mundo. Compreendamos o lugar no qual o Círculo de Bakhtin se situa: o grupo de autores, originalmente filósofos e posteriormente analistas literários e linguísticos, cria em sua teoria um escopo para tratar sobre temas inicialmente da filosofia germânica à revelia do governo autoritário russo. Ainda que por meio da análise de um *corpus* materializado, com uma estruturação linguística de conhecimento, o Círculo elabora teses que transpõem ao personagem e ao narrador a relação com a qual o sujeito integra a sua própria cadeia de produção de conhecimento¹².

Assim, quando Bakhtin (2010) devolve o sujeito ao centro da análise linguística, identificando os seus aspectos históricos, ele combate a objetificação posterior a Kant que fora realizada pelas formalizações extremadas dos processos cognitivos. Ao invés de olhar a

¹¹ A coisa em si, de fato, é inacessível. Só acessamos as interpretações realizadas por meio de diálogos entre o sujeito, sua interioridade, a história e os processos de reflexão e refração.

¹² A terminologia autor-personagem-narrador se faz para manter a acuidade da argumentação de Bakhtin (2010), que se utiliza da literatura para produzir conceitos que são agregados na vida concreta e cotidiana.

um texto como posto e finalizado, desdobra as condições de construção de sentidos uma a uma, trazendo o protagonismo a todos os partícipes das enunciações como inserções históricas externas ao acesso àquele mundo interior originalmente inalcançável. Há um ponto em comum, aqui, com a transcendência: a interioridade pura do sujeito não é alcançável sem que seja atravessada por interpretações conscientes e inconscientes elaboradas por outros partícipes do processo de documentação e formalização da percepção. A *coisa em si*, se ela existe, seria uma identificação formal e interna que se acessa por meio das recepções externas e historiográficas que dialogam com os próprios sujeitos. É por isso que o momento histórico tem uma dupla função, de ser tensionado e, ao mesmo tempo, moldar e tensionar; e a personagem possui a sua concepção interna de refletir e refratar aquilo que é posto pelo autor e pelo narrador, com sua consciência individual inacessível.

o sujeito pressuposto pelo Círculo bakhtiniano, ainda que possuidor de uma instância apriorística (a faculdade de ser afetado) e de uma dimensão psíquica povoada de signos interiores, constitui-se como um fenômeno socioideológico e somente pode ser compreendido através do material semiótico materializado. Essa perspectiva, embora fecundada por um aspecto da filosofia kantiana que preconiza uma estrutura cognitiva presente no sujeito cognoscente, não é totalmente compatível com esse pressuposto de Kant por este considerar a existência de conhecimentos apriorísticos, isto é, conteúdos universais que independem da experiência e que não são válidos para um único sujeito, mas deve ser universalmente aceito como verdadeiro. (Lima, 2021, p. 11)

Ao dizer que a linguagem só pode ser estudada na perspectiva da concretude, defendendo a língua viva e, conseqüentemente, tomar como base o sujeito enunciador em diálogo eterno com a historicidade e os outros sujeitos que compõem o ato comunicativo, Bakhtin (2017, 2010) também integra a alteridade como condição intrínseca à produção de sentidos. Sendo o enunciador totalmente responsável pela sua enunciação, o sujeito é desafiado constantemente pela postura da responsividade ativa, em que espera da externalidade uma constante resposta para o ato cognitivo. Conhecer se torna uma resposta constante a hipótese interpretativa do meio externo, que pode se configurar enquanto um terceiro à enunciação. Tudo é integrável, e o conhecimento se situa no sujeito – assim como apregoa Kant – porém, em uma eterna condição de intersubjetividade, que integra o próprio *phenomenon* na condição de dialógico a expectativa do outro. Neste sentido,

enquanto o “outro” kantiano é um objeto ou um fim moral, o “outro” de Bakhtin se integra a própria consciência e intermedia diretamente o ato de conhecer.

Todavia, a atividade transcendente é deveras atividade historicamente individual da minha ação, pela qual sou individualmente responsável? Ninguém, certamente, afirmará tal coisa. A descoberta de um elemento transcendente a priori em nossa consciência não criou uma saída desde o interior do conhecimento, isto é, desde seu aspecto de conteúdo-sentido, em direção ao efetivo ato cognitivo histórico individual; não superou a sua separação e mútua impenetrabilidade, e para essa atividade transcendente foi preciso inventar um sujeito puramente teórico, historicamente inexistente, uma consciência em geral, uma consciência científica, um sujeito gnosiológico. (Bakhtin, 2017, p. 45).

O modal de transposição do Outro inicialmente situado na externalidade para a integração do consciente está no conceito de *Vnenakhodimost*, que completa a sensibilidade kantiana. A exotopia (Bakhtin, 2017, p. 61) é a compreensão de que o sujeito só consegue se identificar enquanto uma peça consistente no mundo em que habita desde que seja visto no tempo e espaço, e aquele que consegue vê-lo está na posição exterior em relação aos demais sujeitos. Grosso modo, sem a alteridade é impossível que a percepção do sujeito se dê em totalidade, o que o condena a ficar constantemente preso em si mesmo e nas suas falsas consciências internas e individuais. O posicionamento do sujeito enquanto parte de um mundo exterior facilita o ato de conhecer aquilo que, para Kant, é irremediavelmente inacessível: a coisa-em-si ao menos enquanto se reporta para a sua própria consciência¹³.

Bakhtin (2017, 2010), portanto, integra duas concepções importantes. Embora entenda a inserção do conhecimento indutivo como essencial para a construção de proposições predicativas inovadoras e, principalmente, compreende o papel da internalidade para a formulação destas proposições enquanto universais, o Círculo tensiona a universalidade pretensa e enxerga verdade essencialmente na condição concreta. É como se a coisa-em-si, para o Círculo, deixasse de ser alcançada e passasse a ser criada, de uma maneira irrepitível e, agora sim, eventual, sendo somente as expectativas de transubstanciação por meio do pensamento racionalizáveis.

¹³ “Para o dever não é suficiente apenas a veracidade, o ato de resposta do sujeito, que provém do seu interior, a ação de reconhecimento da veracidade do dever, e também esta ação não penetra, de modo algum, na composição teórica e no significado do juízo. Por que, enquanto penso, devo pensar veridicamente?” (Bakhtin, 2017, p. 46)

O Eu-Transcendental e o Eu-Dialógico

Em Kant (2001), a consciência possui, em si, uma unidade transcendental que coaduna as representações intuídas pelo sujeito e as auxilia a construir uma síntese do conhecimento (Salgado, 1986, §29). Em outras palavras, o “eu penso” é a interioridade racional do sujeito que sistematiza, dentro da consciência, as impressões sintéticas que são alcançadas por meio do mundo exterior para se se tornem um uno universalizável¹⁴. Este sujeito se torna gnosiológico, regulado pela natureza da própria faculdade de cognição, pontífice da transposição de uma série de sensações exteriores e percepções para um mundo interno e inacessível, nas quais as coisas fenomenológicas se categorizam dentro do sujeito. Este Eu é autônomo, já que possui em si mesmo todas as suas normativas de funcionamento e composição, permitindo com que seja um indivíduo consequencioso de si mesmo, direcionando o seu mundo compreensivo dentro de si (Salgado, 1986, §29).

No trânsito para o Eu-dialógico, Bakhtin identifica a limitação do ser cognitivo como um sujeito que não percebe nada além daquilo que já está anteriormente na sua universalização, sem capacidade generativa, sem condições de variabilidade culturais. A crítica Bakhtiniana se transpõe na condição, aparentemente disfuncional, de um homem que se repete em si mesmo, enquanto proprietário de si à custa de seu ensimesmamento e hermeticidade, sem condição de interação (Pires, Sobral; 2013). O excesso de abstração do Eu incomoda a Bakhtin, que identifica o ato individual como advindo de um sujeito que, em suas últimas consequências, não existe, já que não pode ser percebido fora de um campo interativo. O ato precisa ser assinado, identificado e o sujeito deve ser heteroposicionado, sob o escrutínio e percepção do Outro: caso contrário, seu simbólico não poderá conduzir a uma condição de existência em si mesmo (Brandist, 2002, p. 74).

Enquanto o sujeito Kantiano é um espírito desencarnado, o de Bakhtin é aquele que concede sua carne e seu sangue ao mundo concreto para tomar parte dele (Bakhtin, 2017, p. 55). A sua proposta é um sujeito que não apenas conhece, mas expressa e explora os limites de sua expressão muito mais do que os limites de seu conhecimento. Este sujeito é composto por uma estruturação em um lugar único, de ser insubstituível que ocupa a sua

¹⁴ “Com relação ao entendimento, todo o diverso da intuição, assumida nas condições formais do espaço e do tempo, é submetido à unidade originariamente sintética da a percepção. Pela a percepção (consciência de si mesmo) as representações simplesmente dadas são então ligadas.” (Salgado, 1986, §29, p. 107).

condição sujeitunal de responsabilidade pelo próprio ato de *ser*¹⁵. É nesta estruturação que o sujeito somente o é pela sua coexistência para si e para o outro que o enxerga, sendo condicionado ao diálogo com os enunciados intrínsecos deste que lhe coloca em constante e eterno julgamento, tempo que seja tempo. É a construção da *pravda* a partir da transição da *istina* abstrata e eterna, em que o ato responsável pode agregar um absoluto no evento único da vida, pela orientação participativa para com a coexistência de um segundo sujeito que permite com que a abstração se encarne e concretize (Bakhtin, 2017).

Este sujeito dialógico, ora responsável pelos seus atos na concretude já que a sua própria existência é concebida como um evento que possui, ao seu entorno, raízes que se retroalimentam de sua própria digressão, só existe em razão da concepção do fluxo de consciência em Kant (Lima, 2021). No ímpeto de destrancendentalizar a aporia da separação do mundo cultural e do mundo da vivência, atribuindo unicamente ao sujeito responsivo as qualidades de transformação e enunciação concreta, Bakhtin (2017) bebe da estruturação cognitiva para compreender a sua base intrinsecamente afetável pela experiência, bem como compreende como inefável o verdadeiro sentido da coisa, sabendo que todas são mutáveis de acordo com a experiência individual e concreta de cada ser.

A diferença oficialmente reconhecida é aquela da identidade, da atribuição a um conjunto, uma diferença indiferente à singularidade, à unidade, à não intercambialidade de cada um. Nesta diferença, que geralmente funciona por oposição binária, as diferenças singulares são canceladas, e o que conta é a diferença do gênero, indiferente às diferenças singulares que engloba e que está constitutivamente em contraste, em oposição, com uma outra diferença de gênero, como condição mesma da sua identificabilidade. (Ponzio, 2017, p. 17).

A arquetônica de Kant, qual seja, o plano de construção do próprio conhecimento único e universal, se torna em Bakhtin uma arquetônica do ato cujo sistema de leis dinâmicas passa a ser realidade a partir da estruturação dos movimentos do eu para o outro e do eu para mim mesmo. Diante do esforço pela alteridade como terceiro elemento no processo cognitivo, há uma nova roupagem de consciência socioideológica que transforma o sujeito consciente em um agente, modificador das estruturas que conhecem e conseqüentemente são colocadas na realidade. Este sujeito, sem álibi para existir, é

¹⁵ "Postupok' é um ato, de pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação, que é intencional, e que caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído" (Bakhtin, 2017, p. 55).

encontrado a partir da assinatura deste sujeito real que, essencialmente, encontra a sua responsabilidade em seu lugar único no mundo.

Conclusão

A identificação do sujeito é muito mais do que simplesmente construir aquele que interage com o objeto. Em Kant (2011), trata-se da virada que colocou o humano no centro do processo do conhecimento, adotando em si todas as suas percepções lógicas e concretas a partir de jogos de intuição e construção de pensamentos que são repetíveis e universalizáveis ao que se coadunam com a Lógica. Ao mesmo tempo, Bakhtin vai transgredir este sujeito para que ele se torne muito mais do que um conhecedor, mas um ator com um potencial de, pela alteridade e os processos dialógicos, construir novos caminhos ideológicos de significação e transposição de interpretações em relação ao objeto. Captando a essência de um sujeito que conhece, agregando o valor histórico e a concretude, nasce o eu-dialógico, que acompanha constantemente a compreensão do mundo por meio dos enunciados. Neste artigo, buscamos demonstrar o modo com o qual ambos se relacionavam a temática do sujeito e, principalmente, construir o trânsito entre o sujeito kantiano para o sujeito bakhtiniano, percebendo que Kant vive ainda em Bakhtin, assim como as inserções teóricas de uma fonte anterior eternamente são refletidas e refratadas no texto contínuo de seu posterior.

Referências

- Bakhtin, M. (2010). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Forense Universitária.
- Bakhtin, M. M. (2017). *Para uma filosofia do ato responsável*. Pedro & João Editores.
- Brandist, C. (2002). *The Bakhtin circle: Philosophy, culture and politics*. Pluto Press.
- Fiorin, J. L. (2023). Reflexões indisciplinadas sobre epistemologia em linguística. In B. F. Fabrício & R. Borba (Orgs.), *Oficina de linguística aplicada indisciplinar: Homenagem a Luiz Paulo da Moita Lopes* (pp. 173-192). Editora da Unicamp.
- Kant, I. (2001). *Crítica da razão pura* (M. P. Santos & A. F. Morujão, Trans., 5ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, S. M. M. (2021). Relações entre o sujeito kantiano e o bakhtiniano: Proximidade e distanciamento. *Letrônica*, 13(esp.), 1-12. <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2021.s.42519>
- Martins, E. S., Leite, F. F., & Pontes, N. C. (2012). Dois problemas decisivos sobre *Para uma filosofia do ato*: o mundo cindido e os atributos do ser e do ato ético. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, 7(2), 123-141. <https://doi.org/10.1590/S2176-45732012000200009>
- Pires, V. L., & Sobral, A. (2013). Implicações do estatuto ontológico do sujeito na teoria discursiva do Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov. *Bakhtiniana*, 8(1), 205-220. <https://doi.org/10.1590/S2176-45732013000100013>
- Salgado, J. C. (1986). *A ideia de justiça em Kant: Seu fundamento na liberdade e na igualdade*. Editora UFMG.
- Volochinov, V. (2017). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Editora 34.

Entre a Automação e a Autonomia: Contribuições da Inteligência Artificial para uma Formação Docente Emancipatória

Between Automation and Autonomy: Contributions of Artificial Intelligence to Emancipatory Teacher Education

 <https://doi.org/10.67204/riel.v4i10.3116>

Recebido em 17/06/2026 • Aceito em 29/08/2026 • Publicado em 13/10/2026

Thiago Cosin, M.Ed.¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições e os limites da Inteligência Artificial para a construção de uma formação docente emancipatória na Educação Básica, considerando as relações entre cultura digital, autonomia profissional e práticas pedagógicas críticas. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza teórico-analítica e reflexiva, fundamentada em revisão bibliográfica de autores que discutem cultura digital, formação docente, tecnologias educacionais e teoria crítica da tecnologia. O referencial teórico articula contribuições de diferentes pensadores, além de documentos recentes da UNESCO sobre Inteligência Artificial na educação. Os resultados indicam que a IA apresenta potencial para apoiar processos de planejamento pedagógico, reflexão sobre a prática, análise de dados educacionais e tomada de decisão docente. Contudo, evidenciam-se desafios relacionados à dependência tecnológica, à padronização das práticas pedagógicas e à possível redução da autoria docente. Defende-se que a Inteligência Artificial somente assume um sentido emancipatório quando fortalece a autonomia profissional, a reflexão crítica e a capacidade de intervenção pedagógica dos professores, sem substituir sua condição de sujeitos do processo educativo. Conclui-se que a formação docente para a cultura digital deve ultrapassar perspectivas tecnicistas, promovendo o uso crítico, ético e contextualizado das tecnologias digitais em favor de uma educação democrática e emancipadora.

Palavras-chave: Inteligência Artificial, Cultura Digital, Autonomia Docente, Educação Emancipatória.

Abstract: This article aims to analyse the contributions and limitations of Artificial Intelligence in the construction of emancipatory teacher education in Basic Education, considering the relationships among digital culture, professional autonomy, and critical pedagogical practices. The study adopts a qualitative, theoretical-analytical, and reflective approach, based on a literature review of authors who discuss digital culture, teacher education, educational technologies, and critical theories of technology. The theoretical framework brings together contributions from different researchers as well as recent UNESCO documents on Artificial Intelligence in education. The findings indicate that AI has the potential to support pedagogical planning, reflection on teaching practice, educational data analysis, and pedagogical decision-making. However, challenges related to technological dependency, the standardisation of pedagogical practices, and the possible reduction of teacher authorship are also identified. It is argued that Artificial Intelligence only acquires an

¹ Docente, Secretaria da Educação, Americana, SP, Brasil
Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista

 cosin.tc@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0006-6612-3566>

emancipatory meaning when it strengthens professional autonomy, critical reflection, and teachers' capacity for pedagogical intervention, without replacing their role as subjects of the educational process. The study concludes that teacher education for the digital culture era must go beyond technicist perspectives, promoting the critical, ethical, and contextualized use of digital technologies in favor of democratic and emancipatory education.

Keywords: Artificial Intelligence, Digital Culture, Teacher Autonomy, Emancipatory Education.

Introdução

As transformações promovidas pelas tecnologias digitais têm provocado mudanças significativas nos modos de produzir, compartilhar e acessar informações na sociedade contemporânea. No campo educacional, tais mudanças impactam diretamente os processos de ensino e aprendizagem, exigindo novas formas de atuação docente diante de contextos cada vez mais permeados por tecnologias digitais, plataformas inteligentes e sistemas automatizados (Lévy, 1999; Castells, 2003; Santaella, 2013). Nesse cenário, a Inteligência Artificial (IA) emerge como uma das tecnologias mais disruptivas da atualidade, ampliando debates sobre inovação pedagógica, cultura digital, autoria, ética e formação docente.

A crescente disseminação de ferramentas de Inteligência Artificial generativa, capazes de produzir textos, imagens, códigos e análises em poucos segundos, tem modificado práticas profissionais em diferentes áreas do conhecimento. Na educação, essas tecnologias vêm sendo incorporadas em atividades relacionadas ao planejamento de aulas, elaboração de materiais didáticos, avaliação da aprendizagem, produção de recursos educacionais e personalização do ensino (UNESCO, 2023). Tal expansão evidencia que a discussão sobre Inteligência Artificial já não se restringe ao campo tecnológico, passando a ocupar posição estratégica nos debates sobre políticas educacionais, currículo e formação de professores.

Ao analisar os impactos das tecnologias digitais na educação, Lévy (1999) e Castells (2003) destacam que a cultura digital reorganiza os modos de produção e circulação do conhecimento, ampliando os desafios relacionados à mediação pedagógica e à formação crítica dos estudantes. Nesse contexto, a Inteligência Artificial intensifica transformações já presentes na sociedade em rede, ao mesmo tempo em que amplia debates sobre automação, autoria, autonomia docente e uso ético das tecnologias educacionais (Selwyn, 2016; Feenberg, 2017).

Para Selwyn (2016), a adoção de tecnologias educacionais não deve ser compreendida como processo neutro, uma vez que envolve relações de poder, interesses econômicos e concepções específicas de educação. Assim, a discussão sobre Inteligência Artificial demanda análises que ultrapassem perspectivas meramente instrumentais ou tecnicistas.

No âmbito da formação docente, essas transformações evidenciam a necessidade de desenvolver competências que vão além do domínio operacional das ferramentas digitais. Conforme argumentam Moran (2018) e Valente (2016), o professor contemporâneo necessita compreender criticamente as tecnologias que utiliza, analisando suas potencialidades, limitações e implicações pedagógicas. Nesse sentido, a formação docente deve favorecer não apenas o aprendizado técnico, mas também a capacidade de reflexão, tomada de decisão e produção autônoma de conhecimento.

Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Freire (1996), para quem a educação constitui um processo de conscientização e emancipação dos sujeitos. Ao defender a autonomia como princípio fundamental da prática educativa, Freire compreende o professor como sujeito crítico, capaz de interpretar a realidade e intervir nela de forma transformadora. Sob essa ótica, a Inteligência Artificial não pode ser concebida como substituta da ação docente, mas como instrumento que, quando utilizado de maneira crítica e intencional, pode potencializar processos de reflexão, autoria e inovação pedagógica.

A discussão torna-se ainda mais relevante diante da crescente presença da Inteligência Artificial nas escolas brasileiras. Dados recentes da pesquisa TIC Educação evidenciam o aumento do uso de ferramentas digitais e recursos baseados em IA por professores em atividades relacionadas ao planejamento e à produção de materiais pedagógicos, indicando a necessidade de processos formativos que contemplem aspectos éticos, críticos e pedagógicos associados a essas tecnologias (CGI.br, 2024). Paralelamente, organismos internacionais como a UNESCO (2023) têm defendido abordagens centradas no ser humano, ressaltando que a Inteligência Artificial deve fortalecer a agência e a autonomia dos educadores, e não as substituir.

Diante desse contexto, emerge uma tensão central para a educação contemporânea: enquanto determinadas perspectivas enfatizam o potencial da Inteligência Artificial para automatizar processos educacionais, outras defendem sua utilização como instrumento de fortalecimento da autonomia profissional docente. Trata-se de um debate que ultrapassa

questões técnicas e alcança dimensões epistemológicas, pedagógicas e políticas relacionadas ao papel do professor na cultura digital.

É nesse espaço de tensão entre automação e autonomia que se insere a presente investigação. Assim, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições e os limites da Inteligência Artificial para a construção de uma formação docente emancipatória na Educação Básica, considerando as relações entre cultura digital, autonomia profissional e práticas pedagógicas críticas. Defende-se que a formação para o uso da Inteligência Artificial deve ultrapassar perspectivas tecnicistas, contribuindo para o fortalecimento da autoria docente, da reflexão crítica e da capacidade de tomada de decisões pedagógicas fundamentadas, elementos essenciais para uma educação comprometida com a emancipação dos sujeitos.

Inteligência Artificial, Cultura Digital e Trabalho Docente

A expansão da Inteligência Artificial no contexto educacional não pode ser compreendida apenas como um avanço tecnológico ou como a introdução de novas ferramentas digitais no cotidiano escolar. Trata-se de um fenômeno que se insere em transformações mais amplas da cultura digital, influenciando modos de produzir conhecimento, estabelecer relações sociais, acessar informações e organizar práticas educativas. Nesse sentido, compreender a Inteligência Artificial exige ultrapassar abordagens instrumentais, reconhecendo-a como elemento constitutivo das dinâmicas culturais, pedagógicas e políticas que caracterizam a sociedade contemporânea.

As bases dessas transformações podem ser observadas no desenvolvimento da cibercultura, conceito apresentado por Lévy (1999) para descrever o conjunto de práticas, valores e formas de interação que emergem com a expansão das tecnologias digitais e das redes de comunicação. Para o autor, a sociedade contemporânea vivencia uma reorganização profunda dos processos de produção e circulação do conhecimento, marcada pela conectividade, pela inteligência coletiva e pela ampliação dos espaços de aprendizagem para além das instituições formais. Nesse contexto, o conhecimento deixa de estar concentrado em determinadas instituições e passa a circular em redes distribuídas, alterando significativamente o papel da escola e dos professores.

De forma complementar, Castells (2003) argumenta que a emergência da sociedade em rede redefine estruturas econômicas, políticas e culturais, produzindo novas formas de sociabilidade mediadas pelas tecnologias digitais. A educação, inserida nesse cenário, passa a enfrentar desafios relacionados à formação de sujeitos capazes de compreender criticamente os fluxos de informação que caracterizam a contemporaneidade. Nesse contexto, o trabalho docente assume crescente complexidade, exigindo competências relacionadas à curadoria de conteúdos, à mediação pedagógica e à construção de experiências de aprendizagem significativas em ambientes digitais.

A Inteligência Artificial representa uma nova etapa desse processo de transformação tecnológica. Diferentemente de tecnologias anteriores voltadas principalmente à comunicação e ao acesso à informação, os sistemas de IA incorporam capacidades relacionadas à geração de conteúdos, análise de dados, reconhecimento de padrões e apoio à tomada de decisões. Segundo Russell e Norvig (2021), a Inteligência Artificial pode ser compreendida como um campo dedicado ao desenvolvimento de sistemas capazes de realizar tarefas que normalmente demandariam inteligência humana. Sua crescente presença em diferentes setores da sociedade amplia debates sobre autoria, autonomia, ética e produção do conhecimento.

No campo educacional, a IA vem sendo utilizada em processos relacionados à personalização da aprendizagem, à elaboração de materiais didáticos, à avaliação educacional e ao suporte ao planejamento pedagógico (UNESCO, 2023). Ferramentas de Inteligência Artificial generativa passaram a integrar o cotidiano de professores e estudantes, oferecendo possibilidades inéditas de produção e organização de conteúdos. Entretanto, a adoção dessas tecnologias também suscita questionamentos sobre os impactos da automação nos processos educativos e sobre os limites éticos de sua utilização.

Para Santaella (2023), a Inteligência Artificial deve ser compreendida como parte integrante da evolução da cultura digital, marcada pela crescente convergência entre humanos e sistemas computacionais. A autora argumenta que a IA não atua apenas como instrumento técnico, mas influencia formas de percepção, comunicação e construção do conhecimento. Dessa forma, seus efeitos ultrapassam questões operacionais e alcançam dimensões culturais e cognitivas que afetam diretamente os processos educativos.

Sob uma perspectiva crítica, Selwyn (2016) alerta que as tecnologias educacionais frequentemente são apresentadas como soluções neutras para problemas complexos da

educação. Contudo, o autor argumenta que toda tecnologia incorpora interesses econômicos, visões de mundo e relações de poder que precisam ser analisadas criticamente. Assim, compreender a Inteligência Artificial na educação implica reconhecer que sua implementação não ocorre em um vazio social, mas em contextos marcados por disputas políticas, interesses corporativos e diferentes concepções de ensino e aprendizagem.

Essa discussão aproxima-se das contribuições de Feenberg (2017), que defende uma teoria crítica da tecnologia baseada na compreensão de que os sistemas tecnológicos não são neutros. Para o autor, as tecnologias refletem escolhas sociais e políticas que influenciam diretamente a organização das práticas humanas. Aplicada ao contexto educacional, essa perspectiva permite compreender que a Inteligência Artificial não determina automaticamente melhorias ou retrocessos na educação; seus efeitos dependem das formas como é apropriada, regulada e integrada às práticas pedagógicas.

No âmbito do trabalho docente, tais transformações geram tensões importantes. Por um lado, a Inteligência Artificial oferece oportunidades para otimizar tarefas administrativas, apoiar o planejamento de aulas, analisar dados de aprendizagem e ampliar possibilidades de personalização do ensino (Moran, 2018; Valente, 2016). Por outro, surgem preocupações relacionadas à redução da autonomia profissional, à dependência tecnológica e à substituição de processos reflexivos por decisões automatizadas. Essas tensões evidenciam que o debate sobre IA não se limita à eficiência operacional, mas envolve questões centrais relacionadas à identidade profissional docente e ao papel do professor na sociedade contemporânea.

Dessa forma, a Inteligência Artificial deve ser compreendida como um fenômeno tecnológico, cultural, pedagógico e político que influencia modos de ensinar, aprender e produzir conhecimento. Sua presença na educação reconfigura práticas, amplia possibilidades formativas e, simultaneamente, impõe desafios relacionados à autonomia profissional docente. Nesse cenário, discutir a relação entre automação e autonomia torna-se fundamental para compreender os limites e as potencialidades da IA na construção de uma formação docente emancipatória.

Entre Automação e Autonomia: Riscos do Tecnicismo Educacional

A crescente incorporação da Inteligência Artificial nos processos educativos tem sido acompanhada por discursos que frequentemente associam inovação tecnológica à melhoria automática da qualidade da educação. Promessas relacionadas à personalização da aprendizagem, à otimização do trabalho docente e ao aumento da eficiência dos processos pedagógicos têm ocupado espaço significativo nas discussões contemporâneas sobre tecnologia educacional. Entretanto, uma análise crítica desse cenário evidencia que a adoção da Inteligência Artificial não ocorre de forma neutra e que seus impactos precisam ser compreendidos para além das dimensões técnicas e operacionais (Selwyn, 2016).

Embora as ferramentas de IA apresentem potencial para apoiar o planejamento pedagógico, a produção de materiais e a análise de dados educacionais, sua utilização também pode contribuir para a consolidação de perspectivas tecnicistas da educação, especialmente quando os processos pedagógicos passam a ser orientados predominantemente por lógicas algorítmicas, indicadores de desempenho e modelos padronizados de ensino (Feenberg, 2017). Nesse contexto, emerge uma tensão central entre automação e autonomia, uma vez que a ampliação das capacidades tecnológicas nem sempre corresponde ao fortalecimento da capacidade crítica e decisória dos professores.

Historicamente, o tecnicismo educacional caracteriza-se pela valorização de procedimentos padronizados, pelo controle dos processos de ensino e pela redução da complexidade da prática pedagógica a modelos previamente definidos (Saviani, 2013). Embora os contextos contemporâneos sejam distintos daqueles que marcaram as reformas tecnicistas das décadas de 1960 e 1970, observa-se que determinadas abordagens relacionadas à Inteligência Artificial retomam elementos semelhantes ao defender soluções automatizadas para problemas educacionais complexos. Nessas perspectivas, o professor corre o risco de ser reduzido à condição de operador de sistemas, responsável apenas por executar recomendações produzidas por plataformas digitais.

Segundo Feenberg (2017), as tecnologias incorporam valores, interesses e concepções específicas de organização social. Dessa forma, a Inteligência Artificial não deve ser compreendida como instrumento neutro, mas como tecnologia que participa da construção de determinadas formas de pensar, agir e decidir. Quando utilizada sem reflexão crítica, a IA pode favorecer processos de racionalização excessiva da educação, priorizando

aspectos mensuráveis da aprendizagem em detrimento de dimensões humanas, culturais e sociais que caracterizam o fenômeno educativo.

Essa preocupação também é compartilhada por Selwyn (2016), que argumenta que muitas soluções tecnológicas são apresentadas como inevitáveis e universalmente benéficas, ocultando disputas políticas e interesses econômicos presentes em sua implementação. No campo educacional, tal lógica pode fortalecer processos de dependência tecnológica, nos quais professores passam a confiar excessivamente em plataformas digitais para elaborar atividades, avaliar estudantes e tomar decisões pedagógicas. Nesse cenário, a reflexão docente corre o risco de ser substituída pela reprodução de recomendações geradas por sistemas automatizados.

Outro aspecto relevante refere-se à padronização das práticas pedagógicas. As ferramentas de Inteligência Artificial generativa operam a partir de grandes bases de dados e modelos estatísticos treinados para identificar padrões e produzir respostas consideradas adequadas para determinados contextos (Russell; Norvig, 2021). Embora essa característica possibilite rapidez e eficiência na produção de conteúdos, também pode contribuir para a homogeneização de propostas pedagógicas, reduzindo a diversidade de abordagens e enfraquecendo a criatividade docente.

A padronização torna-se particularmente preocupante quando considerada à luz da complexidade dos contextos escolares. Conforme argumenta Nóvoa (2022), o trabalho docente envolve decisões situadas, construídas a partir das especificidades dos sujeitos, das comunidades e dos territórios nos quais a educação acontece. Nenhum sistema automatizado é capaz de substituir integralmente os conhecimentos experienciais, os julgamentos profissionais e as relações humanas que constituem a docência. Assim, a utilização acrítica da Inteligência Artificial pode favorecer a adoção de soluções genéricas que ignoram as singularidades dos processos educativos.

Além da padronização, emerge a preocupação com a perda de autoria docente. A facilidade proporcionada pelas ferramentas de IA para a geração de planos de aula, atividades, avaliações e materiais didáticos pode produzir uma relação de dependência que enfraqueça a capacidade criativa e investigativa dos professores. Nesse contexto, o docente corre o risco de assumir uma posição passiva diante dos recursos tecnológicos, limitando-se à adaptação de conteúdos produzidos por sistemas automatizados.

Sob a perspectiva freireana, essa situação apresenta implicações significativas para a formação docente. Freire (1996) defende que a autonomia constitui um processo permanente de construção, fundamentado na reflexão crítica sobre a prática e na capacidade dos sujeitos de tomar decisões conscientes diante da realidade. A educação emancipadora pressupõe professores capazes de questionar, interpretar e transformar o mundo em que vivem. Quando a ação pedagógica passa a ser excessivamente orientada por sistemas automatizados, corre-se o risco de enfraquecer justamente os elementos que sustentam essa autonomia.

Giroux (1997) reforça essa discussão ao defender a figura do professor como intelectual transformador. Para o autor, a docência não se reduz à transmissão de conteúdos ou à aplicação de técnicas pedagógicas, mas envolve a produção de conhecimento, a interpretação crítica da realidade e o compromisso com a transformação social. Sob essa perspectiva, a Inteligência Artificial deve ser compreendida como recurso subordinado aos objetivos educacionais e não como elemento central na definição das práticas pedagógicas.

Ao mesmo tempo, é importante evitar interpretações deterministas que demonizem a tecnologia. Conforme argumenta Feenberg (2017), os efeitos sociais das tecnologias não são previamente definidos, mas resultam das formas como são apropriadas pelos sujeitos e pelas instituições. Assim, a Inteligência Artificial não representa necessariamente uma ameaça à autonomia docente. O risco reside na adoção acrítica dessas ferramentas, especialmente quando orientada por perspectivas que privilegiam eficiência, produtividade e controle em detrimento da reflexão pedagógica e da formação humana.

Dessa forma, a tensão entre automação e autonomia revela-se como uma das questões centrais da educação contemporânea. Em uma sociedade cada vez mais permeada por sistemas inteligentes, torna-se fundamental defender uma formação docente que capacite os professores não apenas a utilizar tecnologias, mas também a questioná-las, interpretá-las e ressignificá-las criticamente. Somente assim a Inteligência Artificial poderá contribuir para práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação, a autoria e a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Formação Docente Emancipatória na Cultura Digital

As transformações provocadas pela cultura digital têm ampliado os desafios relacionados à formação docente, exigindo dos professores não apenas competências técnicas para utilização de tecnologias, mas também capacidades críticas que lhes permitam compreender os impactos sociais, culturais e pedagógicos das inovações tecnológicas. Nesse contexto, a discussão sobre Inteligência Artificial ultrapassa questões operacionais e passa a demandar reflexões relacionadas à autonomia profissional, à produção de conhecimento e ao papel político da docência na contemporaneidade.

A formação docente, compreendida como processo permanente de desenvolvimento profissional e humano, não pode ser reduzida à aprendizagem instrumental de ferramentas digitais. Conforme argumenta Nóvoa (2022), formar professores significa fortalecer sua capacidade de interpretar a realidade, construir conhecimentos a partir da prática e atuar de forma crítica diante das transformações sociais. Tal compreensão torna-se particularmente relevante em um cenário marcado pela crescente presença da Inteligência Artificial nos processos educativos.

Nesse contexto, as contribuições de Paulo Freire assumem papel central. Ao discutir a formação dos educadores, Freire (1996) defende que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, curiosidade epistemológica, compromisso ético e consciência da dimensão política da educação. Para o autor, a autonomia não constitui um atributo individual ou uma condição previamente alcançada, mas um processo permanente de construção que se desenvolve por meio da reflexão, do diálogo e da ação transformadora.

A noção freireana de autonomia apresenta especial relevância para os debates contemporâneos sobre Inteligência Artificial. Em um cenário no qual sistemas automatizados passam a produzir textos, organizar conteúdos, sugerir atividades e apoiar processos decisórios, emerge o desafio de garantir que os professores permaneçam como sujeitos ativos da ação pedagógica. Sob essa perspectiva, a utilização da IA deve fortalecer a capacidade de análise, reflexão e tomada de decisão docente, e não substituí-la.

Para Freire (1996), a prática educativa fundamenta-se na articulação entre ação e reflexão, processo que o autor denomina práxis. A práxis constitui uma forma de atuação crítica sobre a realidade, permitindo que os sujeitos compreendam as condições históricas em que vivem e intervenham conscientemente para transformá-las. No contexto da cultura

digital, essa compreensão implica reconhecer que as tecnologias não são neutras e que sua utilização deve ser permanentemente problematizada pelos educadores.

Essa perspectiva dialoga com as contribuições de Giroux (1997), que compreende os professores como intelectuais transformadores. Segundo o autor, a docência envolve muito mais do que a transmissão de conteúdos ou a aplicação de metodologias previamente definidas. O professor atua como produtor de conhecimento, mediador cultural e agente político capaz de questionar estruturas sociais e promover processos de emancipação. Sob essa ótica, a Inteligência Artificial não deve ocupar o lugar do pensamento pedagógico, mas servir como instrumento que amplia possibilidades de investigação, criação e reflexão.

A formação docente emancipatória também pressupõe a capacidade de compreender criticamente os condicionantes tecnológicos que atravessam a prática educativa. Nesse sentido, Feenberg (2017) argumenta que toda tecnologia incorpora valores, interesses e relações de poder. Assim, formar professores para o uso da Inteligência Artificial implica desenvolver competências relacionadas não apenas à utilização das ferramentas, mas também à análise crítica de seus pressupostos, limitações e impactos sociais.

Ao discutir os desafios da educação na cultura digital, Santaella (2013; 2023) destaca que as tecnologias contemporâneas modificam formas de comunicação, cognição e produção de conhecimento, exigindo novos processos formativos. Para a autora, a relação entre humanos e sistemas inteligentes tende a tornar-se cada vez mais integrada, ampliando a necessidade de uma educação capaz de desenvolver pensamento crítico, criatividade e autonomia intelectual. Tais competências tornam-se fundamentais para que professores e estudantes possam atuar de forma consciente em ambientes permeados por algoritmos e plataformas digitais.

Nessa mesma direção, Selwyn (2016) defende que a formação docente deve incluir análises críticas sobre os usos educacionais das tecnologias, evitando abordagens centradas exclusivamente em habilidades técnicas. Para o autor, compreender as implicações políticas, econômicas e sociais das tecnologias digitais constitui condição necessária para que educadores possam utilizá-las de maneira ética e pedagogicamente significativa. Tal perspectiva torna-se ainda mais relevante diante da rápida expansão da Inteligência Artificial nos sistemas educacionais.

No contexto da Educação Básica, essa discussão adquire caráter estratégico. A crescente utilização de ferramentas baseadas em Inteligência Artificial para planejamento,

avaliação e produção de materiais didáticos exige que os professores desenvolvam competências relacionadas à curadoria de informações, à validação de conteúdos e à tomada de decisões fundamentadas (Moran, 2018; Valente, 2016). Mais do que consumidores de tecnologias, os docentes precisam assumir uma postura investigativa e crítica diante dos recursos que utilizam.

Sob essa perspectiva, a formação docente emancipatória pode ser compreendida como um processo que articula autonomia, criticidade e práxis em diálogo com as demandas da cultura digital. Não se trata de formar professores para obedecer às orientações produzidas por sistemas inteligentes, mas de capacitá-los para utilizar tais tecnologias de forma consciente, ética e contextualizada. A centralidade da ação pedagógica permanece no professor, que interpreta, adapta, questiona e ressignifica os recursos tecnológicos em função das necessidades concretas dos sujeitos e dos contextos educativos.

A Inteligência Artificial, portanto, deve ser compreendida como fenômeno simultaneamente cultural, pedagógico e político. Cultural porque participa da construção de novas formas de interação e produção do conhecimento; pedagógico porque influencia processos de ensino e aprendizagem; e político porque envolve disputas relacionadas ao controle da informação, à produção de sentidos e à organização das práticas educativas (Castells, 2003; Feenberg, 2017; Selwyn, 2016). Reconhecer essas dimensões constitui condição fundamental para uma formação docente comprometida com a emancipação.

Dessa forma, uma perspectiva freireana de formação docente na era da Inteligência Artificial pressupõe que os educadores sejam preparados não apenas para utilizar tecnologias, mas também para compreendê-las criticamente e transformá-las em instrumentos de produção de conhecimento, participação social e autonomia profissional. Em vez de reforçar processos de dependência tecnológica, a formação emancipatória busca fortalecer a autoria docente, a reflexão crítica e a capacidade de intervenção consciente na realidade educacional, elementos indispensáveis para a construção de uma educação democrática e socialmente comprometida.

IA como Mediação, Reflexão, Planejamento e Tomada de Decisão Pedagógica

As discussões acerca da Inteligência Artificial na educação frequentemente oscilam entre perspectivas que enfatizam seus benefícios operacionais e abordagens que alertam para os riscos da automação dos processos educativos. Entretanto, uma compreensão crítica da tecnologia permite superar essa dicotomia, reconhecendo a IA não como substituta do trabalho docente, mas como ferramenta de mediação capaz de potencializar processos de reflexão, planejamento e tomada de decisão pedagógica. Nessa perspectiva, o foco desloca-se da tecnologia em si para as formas como ela é apropriada pelos professores em contextos concretos de ensino e aprendizagem.

A mediação pedagógica constitui um dos elementos centrais da prática docente. Para Moran (2018), o professor contemporâneo assume cada vez mais o papel de curador, orientador e articulador de experiências de aprendizagem, auxiliando os estudantes na interpretação crítica das informações disponíveis em ambientes digitais. Em uma sociedade marcada pela abundância de dados e pela velocidade da circulação do conhecimento, a função docente deixa de estar associada exclusivamente à transmissão de conteúdos e passa a envolver processos complexos de seleção, contextualização e produção de sentidos.

Nesse cenário, a Inteligência Artificial apresenta potencial para apoiar diferentes dimensões do trabalho pedagógico. Ferramentas baseadas em IA podem auxiliar na organização de conteúdos, na elaboração de materiais didáticos, na criação de atividades diversificadas, na análise de informações educacionais e no planejamento de intervenções pedagógicas (UNESCO, 2023). Contudo, seu valor educacional não reside na automatização de tarefas, mas na possibilidade de ampliar a capacidade analítica e reflexiva dos professores.

Ao discutir a integração das tecnologias digitais na educação, Valente (2016) argumenta que o uso pedagógico das tecnologias deve favorecer processos de construção do conhecimento e não apenas a execução de procedimentos previamente estabelecidos. Sob essa perspectiva, a Inteligência Artificial pode contribuir para a formação docente quando utilizada como instrumento de investigação e reflexão sobre a prática pedagógica, permitindo que os professores analisem evidências, identifiquem necessidades formativas e reorganizem estratégias de ensino de maneira mais fundamentada.

Essa discussão aproxima-se da concepção de professor reflexivo desenvolvida por Schön (2000), para quem o conhecimento profissional é construído por meio da reflexão sobre a ação e da reflexão na ação. A prática docente envolve decisões permanentes diante de situações complexas e imprevisíveis, exigindo análise crítica e capacidade de adaptação. Nesse contexto, a Inteligência Artificial pode atuar como recurso de apoio à reflexão profissional, fornecendo subsídios para a interpretação de dados, a organização de informações e a elaboração de alternativas pedagógicas.

No âmbito da Educação Básica, essa possibilidade torna-se particularmente relevante para professores que lidam diariamente com diferentes ritmos de aprendizagem, necessidades específicas e desafios relacionados à avaliação dos estudantes. A análise de dados provenientes de avaliações diagnósticas, atividades formativas e registros de acompanhamento pode fornecer informações valiosas para a reorganização do ensino. Conforme argumenta Luckesi (2002), a avaliação deve ser compreendida como instrumento de diagnóstico e tomada de decisão, orientando intervenções pedagógicas que favoreçam a aprendizagem.

Nessa perspectiva, a Inteligência Artificial pode ampliar as possibilidades de utilização pedagógica dos dados educacionais. Em vez de restringir-se à atribuição de notas ou à mensuração de resultados, os dados passam a subsidiar análises mais abrangentes sobre dificuldades de aprendizagem, avanços individuais e necessidades de intervenção. Quando interpretadas criticamente pelo professor, essas informações podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e responsivas às necessidades dos estudantes.

Para professores da área de Matemática, por exemplo, essa potencialidade apresenta especial relevância. A análise de padrões de erros, dificuldades recorrentes e lacunas conceituais pode auxiliar na elaboração de estratégias diferenciadas de ensino e recuperação da aprendizagem. A Inteligência Artificial pode apoiar a identificação dessas evidências, mas a interpretação pedagógica continua sendo responsabilidade do docente, que considera fatores relacionados ao contexto escolar, às características dos estudantes e aos objetivos formativos da educação.

Ao mesmo tempo, a utilização da IA para planejamento pedagógico não elimina a necessidade de autoria docente. Pelo contrário, quanto maior a disponibilidade de recursos automatizados, maior se torna a importância da capacidade crítica dos professores para

selecionar, adaptar e contextualizar os materiais produzidos. Conforme destaca Nóvoa (2022), a profissionalidade docente fundamenta-se na capacidade de julgamento pedagógico, isto é, na competência para tomar decisões contextualizadas que não podem ser reduzidas a protocolos ou algoritmos.

Sob a perspectiva freireana, essa compreensão reforça a centralidade da autonomia docente. Freire (1996) argumenta que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática e compromisso com a transformação da realidade. Nesse sentido, a Inteligência Artificial somente contribui para a formação emancipatória quando fortalece a capacidade dos professores de analisar, questionar e reinventar suas práticas pedagógicas. A tecnologia não substitui a reflexão; ela pode, quando adequadamente utilizada, ampliar suas possibilidades.

Essa discussão torna-se ainda mais relevante no contexto da formação continuada de professores. Conforme argumentam Imbernón (2011) e Nóvoa (2022), os processos formativos mais significativos são aqueles que partem dos problemas reais enfrentados pelos docentes em seus contextos de atuação. A Inteligência Artificial pode contribuir para esse movimento ao oferecer suporte para sistematização de experiências, organização de evidências e análise de práticas pedagógicas, favorecendo processos de desenvolvimento profissional baseados na investigação da própria prática.

Além disso, a utilização crítica da IA pode fortalecer a produção de conhecimento pelos próprios professores. Em vez de atuarem apenas como consumidores de recursos tecnológicos, os docentes podem utilizar essas ferramentas para investigar problemas pedagógicos, construir materiais contextualizados, analisar dados de aprendizagem e compartilhar experiências formativas. Tal movimento aproxima-se da concepção de professor pesquisador defendida por André (2016) e Pimenta (2012), na qual a prática docente constitui espaço legítimo de produção de conhecimento.

Dessa forma, a Inteligência Artificial pode ser compreendida como instrumento de mediação pedagógica que potencializa processos de reflexão, planejamento e tomada de decisão, sem substituir a dimensão humana da docência. Seu papel não consiste em automatizar o trabalho do professor, mas em ampliar suas possibilidades de análise, investigação e intervenção pedagógica. Nessa perspectiva, a tecnologia torna-se aliada da autonomia docente e da construção de práticas educativas mais conscientes, críticas e fundamentadas.

Portanto, a contribuição da Inteligência Artificial para a educação não deve ser medida pela quantidade de tarefas automatizadas, mas pela capacidade de fortalecer processos de reflexão, autoria e tomada de decisão pedagógica. Quando utilizada de forma crítica e contextualizada, a IA pode contribuir para o desenvolvimento de uma docência mais investigativa, reflexiva e emancipatória, reafirmando a centralidade do professor como sujeito intelectual e protagonista dos processos educativos.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza teórico-analítica e reflexiva, desenvolvida a partir da revisão e interpretação crítica da literatura especializada sobre Inteligência Artificial, cultura digital, formação docente e emancipação na educação. A opção pela abordagem qualitativa fundamenta-se na compreensão de que os fenômenos educacionais envolvem dimensões históricas, sociais, culturais e políticas que não podem ser reduzidas a indicadores quantitativos ou relações causais lineares (Minayo, 2006).

A pesquisa foi desenvolvida mediante revisão bibliográfica, entendida como procedimento fundamental para a construção do conhecimento científico e para a sistematização de debates produzidos em determinado campo de investigação (Gil, 2019). Foram selecionadas obras clássicas e contemporâneas que discutem cultura digital, tecnologias educacionais, Inteligência Artificial, autonomia docente e formação de professores.

Foram mobilizados referenciais clássicos e contemporâneos relacionados à formação docente, cultura digital, teoria crítica da tecnologia e Inteligência Artificial na educação. A análise concentrou-se na articulação entre as categorias autonomia docente, práxis pedagógica, cultura digital, automação e emancipação, buscando compreender as potencialidades e os limites da IA para a formação de professores na Educação Básica.

Entre os referenciais adotados destacam-se as contribuições de Freire (1996) acerca da autonomia e da educação emancipatória; Lévy (1999) e Castells (2003), que discutem os impactos da cultura digital e da sociedade em rede; Santaella (2013; 2023), que analisa as relações entre tecnologias digitais, cognição e cultura; Moran (2018) e Valente (2016), que abordam a integração pedagógica das tecnologias digitais; Selwyn (2016) e Feenberg

(2017), que oferecem perspectivas críticas sobre tecnologia e educação; além de documentos recentes da UNESCO (2023) relacionados ao uso da Inteligência Artificial na educação.

A análise dos referenciais permitiu problematizar a Inteligência Artificial não apenas como recurso tecnológico, mas como fenômeno cultural, pedagógico e político que influencia processos formativos e práticas docentes. A partir dessa compreensão, buscou-se discutir as possibilidades e os limites da IA para a construção de uma formação docente emancipatória, considerando as tensões existentes entre automação tecnológica, autonomia profissional e transformação educativa.

Resultados e Discussão

A análise dos referenciais teóricos mobilizados neste estudo permite compreender que a Inteligência Artificial produz impactos significativos sobre o trabalho docente, configurando-se simultaneamente como oportunidade formativa e desafio pedagógico. Os resultados da discussão teórica evidenciam que os efeitos da IA na educação não decorrem exclusivamente das características técnicas da tecnologia, mas das formas como ela é apropriada pelos professores, pelas instituições educacionais e pelas políticas de formação docente.

A partir da análise realizada, foram identificadas quatro categorias centrais para compreender as contribuições e os limites da Inteligência Artificial na construção de uma formação docente emancipatória: (i) IA como apoio ao planejamento docente; (ii) IA como instrumento de reflexão sobre a prática; (iii) IA e tomada de decisão pedagógica; e (iv) limites éticos, críticos e formativos.

IA como Apoio ao Planejamento Docente

A primeira categoria evidencia que a Inteligência Artificial pode contribuir significativamente para a qualificação do planejamento pedagógico. Ferramentas de IA generativa possibilitam a produção de propostas didáticas, elaboração de sequências de ensino, organização de conteúdos e criação de materiais educacionais em diferentes formatos, ampliando as possibilidades de trabalho dos professores (UNESCO, 2023).

Entretanto, os referenciais analisados indicam que o valor pedagógico desses recursos não está na simples automatização das tarefas docentes. Conforme argumenta Moran (2018), o planejamento pedagógico constitui uma atividade intelectual complexa, que envolve conhecimento curricular, compreensão dos contextos educativos e tomada de decisões fundamentadas. Nesse sentido, a IA pode atuar como recurso de apoio, mas não substitui o julgamento pedagógico necessário para adequar conteúdos, estratégias e metodologias às necessidades concretas dos estudantes.

Essa compreensão também dialoga com as contribuições de Valente (2016), para quem as tecnologias digitais devem ampliar as possibilidades de construção do conhecimento, e não reduzir a atuação docente à aplicação de procedimentos automatizados. Assim, os resultados sugerem que a utilização crítica da IA pode favorecer processos de planejamento mais dinâmicos e diversificados, desde que preservada a autoria pedagógica do professor.

IA como Instrumento de Reflexão sobre a Prática

A segunda categoria refere-se ao potencial da Inteligência Artificial para fortalecer processos reflexivos relacionados ao desenvolvimento profissional docente. A literatura evidencia que a formação de professores deve estar articulada à análise crítica da prática, favorecendo a construção de conhecimentos produzidos a partir da experiência e da investigação pedagógica (Schön, 2000; Nóvoa, 2022).

Nesse contexto, a IA pode auxiliar professores na sistematização de registros, na organização de informações e na análise de situações pedagógicas complexas. Ao possibilitar a identificação de padrões, dificuldades recorrentes e aspectos relacionados ao processo de aprendizagem, essas tecnologias podem contribuir para ampliar a capacidade analítica dos docentes.

Essa potencialidade aproxima-se da concepção de professor reflexivo discutida por Schön (2000), segundo a qual a prática profissional se desenvolve por meio da reflexão constante sobre as ações realizadas. De forma semelhante, Freire (1996) defende que a prática educativa exige reflexão crítica permanente, permitindo que os educadores compreendam sua atuação e produzam transformações conscientes em seus contextos de trabalho.

IA e Tomada de Decisão Pedagógica

A terceira categoria evidencia que a Inteligência Artificial pode contribuir para a tomada de decisão pedagógica, especialmente por meio da análise de dados educacionais e da identificação de evidências relacionadas à aprendizagem dos estudantes.

Segundo Luckesi (2002), a avaliação deve ser compreendida como instrumento de diagnóstico que subsidia decisões pedagógicas voltadas à melhoria dos processos educativos. Nesse sentido, a crescente disponibilidade de dados provenientes de avaliações, plataformas digitais e ambientes virtuais amplia as possibilidades de acompanhamento da aprendizagem e de reorganização das estratégias de ensino.

A literatura analisada sugere que a IA pode auxiliar professores na interpretação desses dados, favorecendo a identificação de dificuldades específicas, lacunas conceituais e necessidades de intervenção pedagógica (UNESCO, 2023). Para docentes da Educação Básica, especialmente em áreas como a Matemática, tais recursos podem apoiar a construção de estratégias mais direcionadas às necessidades dos estudantes.

Entretanto, os resultados também evidenciam que a tomada de decisão pedagógica não pode ser reduzida à leitura de indicadores produzidos por sistemas tecnológicos. Conforme destaca Nóvoa (2022), o trabalho docente envolve julgamentos profissionais construídos a partir de conhecimentos especializados, experiências acumuladas e compreensão das especificidades dos contextos escolares.

Limites Éticos, Críticos e Formativos da Inteligência Artificial

A quarta categoria reúne os principais desafios identificados na literatura em relação ao uso da Inteligência Artificial na educação. Embora a IA apresente potencial para apoiar diferentes dimensões do trabalho docente, sua incorporação também suscita preocupações relacionadas à autonomia profissional, à autoria pedagógica e aos processos de formação.

Selwyn (2016) argumenta que as tecnologias educacionais frequentemente são apresentadas como soluções neutras e inevitáveis para problemas educacionais complexos. Entretanto, essa visão tende a ocultar interesses econômicos, relações de poder e disputas políticas presentes nos processos de desenvolvimento e implementação das tecnologias.

De maneira semelhante, Feenberg (2017) afirma que toda tecnologia incorpora valores e escolhas sociais, influenciando as formas como os sujeitos produzem conhecimento e organizam suas práticas. No contexto educacional, isso significa reconhecer que a Inteligência Artificial não é apenas uma ferramenta técnica, mas um fenômeno cultural e político que interfere nos modos de ensinar, aprender e avaliar.

Os resultados indicam que um dos principais riscos associados ao uso acrítico da IA refere-se à padronização das práticas pedagógicas e à perda gradual da autoria docente. A dependência excessiva de conteúdos produzidos por sistemas automatizados pode limitar processos criativos, enfraquecer a capacidade investigativa dos professores e reduzir a diversidade de abordagens pedagógicas.

Sob a perspectiva freireana, tais riscos assumem relevância especial. Freire (1996) compreende a autonomia como processo de construção permanente que exige reflexão crítica, participação consciente e compromisso com a transformação da realidade. Nesse sentido, a utilização emancipatória da Inteligência Artificial depende da capacidade dos professores de manterem uma postura crítica diante das tecnologias, apropriando-se delas sem abdicar de sua condição de sujeitos do processo educativo.

De modo geral, os resultados desta investigação indicam que a Inteligência Artificial possui potencial para contribuir com a formação docente, o planejamento pedagógico, a reflexão profissional e a tomada de decisão educacional. Contudo, tais contribuições somente se concretizam quando a tecnologia é utilizada como instrumento de mediação e não como mecanismo de substituição da ação docente. Assim, a centralidade do professor permanece como condição fundamental para que a IA possa efetivamente contribuir para uma educação crítica, democrática e emancipatória.

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições e os limites da Inteligência Artificial para a construção de uma formação docente emancipatória na Educação Básica, considerando as relações entre cultura digital, autonomia profissional e práticas pedagógicas críticas. A partir do diálogo com referenciais teóricos da educação, da cultura digital e da tecnologia, buscou-se compreender de que maneira a IA pode ser

incorporada aos processos formativos sem comprometer a centralidade do professor como sujeito do processo educativo.

As análises desenvolvidas ao longo do artigo evidenciaram que a Inteligência Artificial deve ser compreendida para além de sua dimensão técnica. Trata-se de um fenômeno cultural, pedagógico e político que influencia formas de produzir conhecimento, organizar práticas educativas e compreender o papel da docência na contemporaneidade (Castells, 2003; Santaella, 2023; Feenberg, 2017). Nesse contexto, a crescente presença da IA nas escolas exige que os debates educacionais ultrapassem perspectivas centradas na eficiência tecnológica e passem a considerar seus impactos sobre a autonomia, a autoria e a profissionalidade docente.

As discussões desenvolvidas evidenciam que a Inteligência Artificial apresenta potencial para apoiar processos de planejamento pedagógico, reflexão sobre a prática, análise de dados educacionais e tomada de decisão docente. Entretanto, sua incorporação também suscita desafios relacionados à dependência tecnológica, à padronização das práticas pedagógicas e à preservação da autoria docente. Tais aspectos reforçam a necessidade de abordagens formativas que articulem inovação tecnológica, pensamento crítico e compromisso ético com os processos educativos.

Sob a perspectiva freireana, essa discussão adquire significado ainda mais profundo. Para Freire (1996), a educação constitui um processo de formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e atuar sobre ela de forma transformadora. A autonomia, nesse sentido, não representa independência absoluta, mas a capacidade de realizar escolhas conscientes, fundamentadas e eticamente comprometidas com a transformação social. Aplicada ao contexto da Inteligência Artificial, essa compreensão implica reconhecer que nenhuma tecnologia é capaz de substituir o papel do professor como mediador, intérprete e produtor de conhecimento.

Defende-se, portanto, que a Inteligência Artificial somente assume um sentido emancipatório quando fortalece, e não substitui, a autoria docente. Sua contribuição para a educação não deve ser medida pela quantidade de tarefas automatizadas ou pela rapidez na produção de conteúdos, mas pela capacidade de ampliar os processos de reflexão, análise crítica, criação e tomada de decisão pedagógica. Em outras palavras, a IA torna-se pedagogicamente relevante quando potencializa a autonomia profissional dos professores e amplia suas possibilidades de intervenção consciente na realidade educativa.

Nessa perspectiva, a formação docente para a era da Inteligência Artificial não pode limitar-se ao ensino de competências técnicas relacionadas ao uso de plataformas e ferramentas digitais. É necessário promover processos formativos que desenvolvam pensamento crítico, compreensão ética das tecnologias, capacidade investigativa e consciência dos condicionantes sociais e políticos que permeiam os sistemas tecnológicos (Nóvoa, 2022; Santaella, 2023). Formar professores para a cultura digital significa prepará-los para dialogar criticamente com as tecnologias e não apenas para utilizá-las.

Assim, conclui-se que o futuro da educação não depende da substituição dos professores por sistemas inteligentes, mas da construção de formas críticas e humanizadoras de integração entre tecnologia e prática pedagógica. A Inteligência Artificial pode representar uma oportunidade relevante para o fortalecimento da docência, desde que permaneça subordinada aos princípios da autonomia, da reflexão crítica e da emancipação humana. Afinal, como ensina Freire (1996), a educação transforma pessoas, e são as pessoas que transformam o mundo. Nesse processo, a tecnologia pode ser uma aliada, mas jamais o sujeito da ação educativa.

Por fim, recomenda-se a realização de pesquisas empíricas que investiguem como professores da Educação Básica vêm incorporando a Inteligência Artificial em suas práticas pedagógicas e processos formativos. Estudos dessa natureza poderão ampliar a compreensão sobre as potencialidades e os desafios da IA na educação, contribuindo para a construção de políticas e programas de formação docente comprometidos com uma perspectiva crítica, democrática e emancipatória.

Referências

- André, M. E. D. A. (2016). *Pesquisa, formação e prática docente*. Papirus.
- Castells, M. (2003). *A sociedade em rede*. Paz e Terra.
- Comitê Gestor da Internet no Brasil. (2024). *Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2024*. CGI.br.
- Feenberg, A. (2017). *Entre a razão e a experiência: Ensaios sobre tecnologia e modernidade* (E. Beira, C. Cruz, & R. Neder, Trans.). MIT Press.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7ª ed.). Atlas.

- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Artes Médicas.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza* (9ª ed.). Cortez.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Editora 34.
- Luckesi, C. C. (2002). *Avaliação da aprendizagem escolar* (22ª ed.). Cortez.
- Minayo, M. C. S. (2006). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. Hucitec.
- Moran, J. M. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In L. Bacich & J. Moran (Orgs.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática* (pp. 35-76). Penso.
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar*. SEC/IAT.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2023). *Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa*. UNESCO.
- Pimenta, S. G. (2012). Professor reflexivo: Construindo uma crítica. In S. G. Pimenta & E. Ghedin (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito* (8ª ed., pp. 17-52). Cortez.
- Russell, S., & Norvig, P. (2022). *Inteligência artificial: Uma abordagem moderna* (4ª ed.). LTC. E-book.
- Santaella, L. (2013). *Comunicação ubíqua: Repercussões na cultura e na educação*. Paulus.
- Santaella, L. (2023). *A inteligência artificial é inteligente?* Edições 70. E-book.
- Saviani, D. (2013). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações* (11ª ed.). Autores Associados.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2ª ed.). Bloomsbury Academic.
- Severino, A. J. (2017). *Metodologia do trabalho científico* (24ª ed.). Cortez.
- Valente, J. A. (2016). Integração do pensamento computacional no currículo da educação básica: Diferentes estratégias usadas e questões de formação de professores e avaliação do aluno. *e-Curriculum*, 14(3), 864-897. <https://doi.org/10.23925/2016v14i3p864-897>

Corpos Desviantes, Governamentalidade e a Potência da Inclusão

Deviant Bodies, Governmentality, and Inclusion as Potency

 <https://doi.org/10.67204/riel.v4i10.3118>

Recebido em 17/06/2026 • Aceito em 29/08/2026 • Publicado em 13/10/2026

Rubens Lacerda de Sá, Ph.D.¹, Graziani França Claudino de Anicézio, M.A.²

Resumo: Neste texto problematizamos as tensões entre as políticas de inclusão e as práticas de normalização que operam sob a lógica do biopoder. O objetivo central é analisar como o discurso da inclusão, muitas vezes, atua como um dispositivo de controle que busca a docilização de corpos desviantes para que estes se ajustem a padrões de produtividade e comportamento. Fundamentado na perspectiva teórica de Michel Foucault, Gilles Deleuze e na genealogia da ingovernabilidade de Grégoire Chamayou, o trabalho utiliza a *escrevivência* como potência metodológica para tencionar o papel do Plano de Ensino Individualizado (PEI). Argumentamos que, ao romper com a visão patologizante do diagnóstico, o PEI pode ser reconfigurado como um mecanismo de biopotência e um mapa de possibilidades singulares. Concluimos que a inclusão autêntica exige o reconhecimento da ingovernabilidade do sujeito como uma força ética e criativa, deslocando o foco do conserto do indivíduo para a abertura de novos paradigmas pedagógicos pautados na ética da diferença.

Palavras-chave: Inclusão, Biopoder, Neurodivergência, Governamentalidade, PEI.

Abstract: Considering the tensions between inclusion policies and normalisation practices operating under the logic of biopower, we problematise such dynamics in contemporary times. Our central objective is to analyse how the discourse of inclusion often acts as a control device seeking the docility of deviant bodies to adjust them to standards of productivity and behaviour. Grounded on the theoretical perspective of Michel Foucault, Gilles Deleuze, and the genealogy of ungovernability by Grégoire Chamayou, this paper utilizes *escrevivência* technique as a methodological potency to challenge the role of the Individualised Education Plan (PEI). We argue that, by breaking away from the pathologising view of diagnosis, the PEI can be reconfigured as a mechanism of biopotency and a map of singular possibilities. We conclude that authentic inclusion requires the recognition of the subject's ungovernability as an ethical and creative force, shifting the focus from fixing the individual to opening new pedagogical paradigms based on the ethics of difference.

Keywords: Inclusion, Biopower, Neurodivergence, Governmentality, PEI.

¹ Docente, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil
Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas
 rubens.sa@unifesp.br  <https://orcid.org/0000-0003-2555-0079>

² Docente, Instituto Federal do Tocantins, Paraíso do Tocantins, TO, Brasil
Mestrado em Estudos da Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso
 graziani@iftto.edu.br  <https://orcid.org/0000-0001-9538-2651>

Conhecendo o Contexto da Pesquisa

A inclusão educacional consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos pilares centrais das políticas públicas e do discurso pedagógico contemporâneo. Sob o amparo de marcos legais nacionais e internacionais, a escola foi convocada a se tornar o espaço democrático por excelência, destinado ao acolhimento de todas as subjetividades. No entanto, percebemos que embora as leis avancem, a mentalidade das escolas continua a mesma. Na prática, a inclusão converteu-se apenas em uma tarefa burocrática: os discentes neurodivergentes (doravante DN) são alocados em sala de aula, mas o sistema continua exigindo que todos aprendam do mesmo jeito e ritmo, com foco em resultados iguais.

Esse cenário evidencia uma tensão persistente: de um lado, o discurso oficial de acolhimento à diversidade; de outro, a manutenção de estruturas que tentam enquadrar os estudantes em ritmos e comportamentos pré-estabelecidos. Quando o DN não corresponde às expectativas de desempenho ou conduta, ele é frequentemente visto como um problema a ser corrigido pelo sistema. Nesse embate, a neurodivergência é comumente tratada como um déficit ou uma anomalia biológica que demanda reparação, ignorando-se as forças de resistência que emanam da própria existência desses sujeitos. É no cerne dessa tensão que este estudo se localiza, questionando as ferramentas de poder que definem quem pertence ou não ao espaço comum da aprendizagem.

Fundamentado na matriz teórica de Michel Foucault (2002) e nas formulações de Pagni (2023), almejamos analisar a inclusão sob a ótica dos corpos desviantes. Entendemos por tal conceito os sujeitos cujas constituições singulares escapam aos padrões de normalidade instituídos, revelando as fissuras da governamentalidade escolar. Ao tensionar as contribuições de Chamayou (2020) e Orrú (2022), propomos nesta investigação que a neurodivergência não seja lida meramente como um desvio carente de correção, mas como uma potência de vida e política capaz de confrontar as lógicas hegemônicas de controle e gestão da vida. Nessa mesma direção, trazemos à baila as reflexões de Lígia Assumpção Amaral, psicóloga e professora que propõe interrogar práticas capacitistas. Para Amaral (1998), a neurodivergência opera como um marcador social de diferença, o que corrobora a tese de que o problema não reside no corpo desviante, mas nas engrenagens de poder que tentam normatizá-lo.

Nosso objetivo central é discutir a passagem de um paradigma centrado no biopoder, o controle e a regulação da vida, para uma perspectiva fundada na biopotência, que compreende o reconhecimento do potencial de vida e resistência que reside na singularidade. Para tanto, organizamos o texto em três eixos: inicialmente, resgatamos a historicidade das relações de poder sobre a neurodivergência; em seguida, problematizamos a escola como dispositivo de governamentalidade; e, por fim, propomos a ingovernabilidade e a biopotência como chaves para uma paradigma inclusivo potente. Argumentamos que a inclusão *ipso facto* vai muito além de apenas garantir o acesso do DN à sala de aula. Ela exige uma reorganização ética e pedagógica que transcenda a integração formal, deixando de enxergar a diferença como um problema para compreendê-la como o elemento que torna o aprendizado mais rico e real.

A problematização aqui proposta também se ancora na experiência situada da autora³ como docente da educação básica, pesquisadora e mãe de uma criança autista com nível 3 de suporte e de uma adolescente com TDAH e fenótipo ampliado para autismo, o que confere ao texto uma dimensão implicada de análise. Tal posicionamento não visa a personalizar o debate, mas explicitar que toda produção de conhecimento é atravessada por lugares, afetos e compromissos ético-políticos (Sawaia, 1999).

Diante dessa complexidade, assumimos como trajetória metodológica para este estudo um caráter qualitativo e exploratório, fundamentado na genealogia do poder como ferramenta de análise de discursos e práticas que produzem a neurodivergência na escola. Para dar corpo a essa investigação, optamos pela *escrevivência* (Evaristo, 2007) como dispositivo metodológico central. Tal escolha permite que a análise bibliográfica e teórica não se descole da realidade sensível, mas que se nutra dela para interrogar as engrenagens do capacitismo.

A Historicidade do Poder e a Produção da Neurodivergência

Aí se revela a desumanidade do homem, o ódio que temos por nossos semelhantes quando eles correm o risco de não se parecerem mais conosco (Moscovici, 1990, p.351-352).

³ Este texto é fruto de algumas reflexões da autora, sob orientação do Dr. Sá para a construção de sua tese doutoral.

A forma como a sociedade compreende e gere a neurodivergência não constitui um dado natural, mas uma construção histórica atravessada por relações de poder, saber e normatividade. Ao longo do tempo, os corpos lidos como anormais foram inscritos em regimes discursivos que oscilaram entre a eliminação, a segregação, a tutela e, sob a égide da modernidade, a integração. Silva (1987) aponta que em diversas sociedades antigas a neurodivergência era associada a uma suposta inutilidade social, o que legitimava práticas de extermínio sob a justificativa de preservação do corpo coletivo. Assim, a vida que não se ajustava ao ideal de força e produtividade era, portanto, considerada descartável.

Com a ascensão do cristianismo, esses mesmos corpos passaram a ser interpretados sob uma ótica moral e religiosa. Se antes eram eliminados, agora eram tolerados sob a condição de carregarem um estigma: ora vistos como castigo divino, ora como manifestações demoníacas, ora como objetos de caridade (Araújo, 2010). Nesse contexto, a neurodivergência deixou de ser apenas uma ameaça física e intelectual, mas passou a ocupar o lugar simbólico da expiação, da culpa ou da salvação. O corpo desviante e diferente tornou-se, assim, um corpo marcado pelo discurso da piedade e da submissão.

Foi apenas com o advento da modernidade que surgiram as primeiras práticas sistemáticas de assistência e reabilitação. No entanto, essas ações não romperam com a lógica do controle, pois ainda estavam atravessadas por uma racionalidade disciplinar que buscava corrigir, adaptar e normalizar o sujeito. O corpo desviante neurodivergente passou a ser objeto de saberes médicos, pedagógicos e psicológicos, inaugurando uma nova forma de poder, a saber, não mais o poder de matar, mas o poder de gerir a vida, de classificá-la, medi-la e regulá-la. Nesse movimento, a neurodivergência, passou a ser nomeada, diagnosticada e enquadrada em categorias, tornando-se uma identidade fixa produzida por dispositivos institucionais. Essa tentativa de rotulagem ignora o que Deleuze e Guattari (2003) definem como *devenir*, *i.e.* a compreensão de que o sujeito não é algo estático, mas um fluxo constante de transformações. Ao tentar congelar o indivíduo em um diagnóstico, a instituição nega a sua capacidade de *vir-a-ser-qualquer-outra-possibilidade*. Sobre esse mecanismo de fixação pelo rótulo, Orrú (2017, p. 6) esclarece que:

O diagnóstico tem como sua essência a repetição; repete sempre o que conceitua ser anormal. Como instrumento de lei do biopoder, ele perpetua a repetição⁴ do que diz ser universal. Contudo, na repetição está a diferença das singularidades em seres que são nominados como idênticos, mas que não o são. Aqui, pois, está a diferença na diferença.

Ampliando o debate, ao definir o diagnóstico como “instrumento de lei do biopoder”, Orrú (2017, p. 6) expande a tese foucaultiana de que o poder moderno não apenas reprime, mas produz verdades sobre os indivíduos. O diagnóstico médico-pedagógico torna-se, assim, uma tecnologia de governo que visa gerir e normalizar a imprevisibilidade do corpo infantil no espaço escolar.

Portanto, o diagnóstico opera como uma ferramenta de controle que busca a uniformidade, tratando sujeitos distintos como se fossem cópias de uma mesma anormalidade friamente identificadas por um código homogêneo e pretensamente universal. No entanto, como aponta Orrú (2017), a vida resiste a essa padronização, pois mesmo sob o peso de uma nomenclatura ou de um CID, a “diferença na diferença” (p. 6) emerge, revelando que a singularidade de cada pessoa é impossível de ser totalmente capturada ou repetida pelo saber médico-pedagógico.

No século XX, o desenvolvimento das teorias sobre inteligência, aprendizagem e desenvolvimento humano permitiu um deslocamento importante. A neurodivergência deixou de ser vista apenas como incapacidade absoluta, abrindo espaço para o reconhecimento de potencialidades e formas singulares de aprender e existir (Nunes, Saia & Tavares, 2015). Porém, na contramão do reconhecimento das potencialidades, nos deparamos com o capacitismo. Esse termo ficou mais conhecido pelas redes sociais abertas em 2016 e vem sendo debatido como forma de mostrar que não se deve hierarquizar as capacidades corporais humanas. Segundo Mello (2016) e Amaral (1998), não se deve invisibilizar as produções das pessoas com quaisquer limitações que possuam, *i.e* os corpos desviantes, e que não se deve buscar uma adequação desses corpos sob uma premissa de produtividade e funcionalidade. O olhar capacitista opera na lógica do biopoder, pois ele seria o braço operacional do poder para decidir quem é capaz e quem é incapaz.

Assim, voltamos a falar de padronização, sobre a herança da normalização, a ideia de que todos devem seguir um padrão único de desempenho, comportamento e

⁴ No contexto desta pesquisa, a repetição mencionada pela autora materializa-se nos laudos e diagnósticos de Autismo, DI e TDAH que compõem a história clínica de meus filhos. Tais documentos, embora necessários para o acesso a direitos, frequentemente funcionam como dispositivos que fixam o sujeito em uma identidade imutável, ignorando as potências de vida que escapam à descrição clínica.

produtividade que permanece viva nas instituições modernas, especialmente na escola. Essa permanência do ideal de normalidade faz com que, na prática, a diferença seja lida não como um valor, mas como um desvio. Nesse sentido, Orrú (2022) destaca que a diferença ainda é frequentemente concebida como um elemento indesejável, inferior ou disfuncional, o que sustenta práticas de exclusão tanto no plano simbólico quanto no material. A autora aprofunda essa crítica ao dizer que:

A diferença tem sido concebida, muitas vezes, de forma distorcida, como sendo um elemento desagradável, prejudicial, inferior ou um critério de anormalidade nas pessoas e, por este fato, há quem defenda sua cessação, eliminação e/ou exclusão. Em razão da existência de um padrão social estabelecido pela sociedade dominante ao longo da história, tem sido usual a comparação entre pessoas diferentes de modo a sobressaltar mais as qualidades de uma em relação a outra ou às outras (Orrú, 2022, p. 2).

A escola, ao operar sob a lógica da homogeneização, tende a tolerar o diferente apenas quando ele se aproxima do padrão. Pagni (2023) denomina esse processo de tentativa de “neutralização da radicalidade ontológica da deficiência” (p. 211), isto é, um esforço permanente das instituições para apagar tudo aquilo que desestabiliza as formas tradicionais de existência, produção e aprendizagem.

Nesse cenário, a neurodivergência deixa de ser compreendida apenas como uma condição biológica, mas passa a ser entendida como um efeito político, produzida na tensão entre corpos, normas e dispositivos de poder. A escola, enquanto instituição normatizadora por excelência, torna-se o espaço onde essa produção se materializa de forma mais evidente. Se, por um lado, na escola operam mecanismos de governo e biopoder que buscam ordenar, classificar e padronizar os corpos desviantes e os discentes como um todo, por outro, emerge também na escola a biopotência de corpos que insistem em afirmar sua singularidade. Essa resistência fundamenta-se na ideia de devir, pois, se o sujeito é um fluxo constante de transformações e nunca algo estático, ele torna-se essencialmente ‘ingovernável’ na lógica da governamentalidade. A escola, portanto, jamais conseguirá prever ou capturar totalmente quem esse sujeito será amanhã, uma vez que o devir rompe com qualquer tentativa institucional de antecipar destinos ou fixar identidades.

Ao mesmo tempo, é justamente na escola, como instituição moderna por excelência, que se articulam saberes, normas e técnicas que procuram transformar a diferença em objeto de gestão. Compreender como essa engrenagem opera exige, portanto, deslocar o

olhar da neurodivergência em si para os dispositivos institucionais que moldam condutas, organizam tempos e regulam os instintos. É nesse ponto que se insere o próximo eixo, ao analisar a escola como um dispositivo de governamentalidade, no qual instituição e poder se entrelaçam na produção de sujeitos desviantes.

Instituição e Governamentalidade: Escola como Dispositivo de Controle

A compreensão da escola como espaço de normatização exige uma análise da relação entre as instituições e as forças que elas buscam capturar. Para Foucault (1993), as instituições sociais, como a escola e o governo, exercem uma influência profunda no comportamento e o pensamento dos sujeitos. Essa dinâmica revela-se na tensão entre o instinto e a instituição: enquanto os seres humanos criam instituições para satisfazer necessidades e desejos, estas mesmas instituições passam a moldar e direcionar os instintos para a manutenção do poder estabelecido.

No contexto dos corpos desviantes, essa relação torna-se crítica. Quando os instintos não encontram satisfação ou conformidade dentro das estruturas existentes, emergem comportamentos considerados desviantes, que a instituição interpreta como ameaças à sua autoridade. A escola, imersa nessa lógica, atua para neutralizar tais desvios, preservando a hierarquia e a ordem institucional por meio de zonas de controle. Assim, paradoxalmente, a educação, mesmo quando concebida como um bem social, desumaniza-se e desumaniza ao operar sob contradições e dinâmicas de poder que visam ao enquadramento do sujeito. A neurodivergência é percebida, então, como uma zona de risco. Como aponta Pagni,

(...) a força destrutiva dos instintos gera uma zona de risco para o corpo que singularmente se desvia de seu enquadramento institucional e de um padrão social, uma zona na qual o que se supõe útil socialmente e governável emerge como uma força ingovernável, desencadeada por uma potência inconsciente ainda não capturada ou, quem sabe, incapturável (2023, p. 210).

Essa engenharia social fundamenta-se na governamentalidade. Para Foucault (1993), trata-se de um complexo sistema de poder que busca dirigir a população por meio de técnicas de segurança, biopolítica e biopoder. Na engrenagem micropolítica escolar, o governo manifesta-se no ponto de contato onde as técnicas de direção dos outros se encontram com a forma como os indivíduos conduzem a si mesmos.

Para Foucault (2002), as instituições modernas operam como dispositivos que articulam saber e poder na produção de subjetividades. A escola, nesse sentido, não é apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, mas um aparato de normatização que organiza tempos, espaços, corpos e condutas. A relação entre instinto e instituição revela como os impulsos humanos são moldados por estruturas que visam à manutenção da ordem e da produtividade. No entanto, quando os corpos não se ajustam a essas molduras institucionais, são desviantes, eles passam a ser percebidos como uma ameaça à estabilidade do sistema, as zonas de risco teorizada por Pedro Pagni (2023).

A desestabilização provocada pela presença do corpo neurodivergente no espaço comum não é apenas física e intelectual, mas profundamente afetiva e sensorial. Esse desconforto manifesta-se em afetos negativos, olhares de medo, angústia ou repulsa, que operam como microdispositivos de exclusão e, por conseguinte, em sofrimento do DN. No cotidiano escolar e social, tais sentimentos cristalizam-se em discursos de interdição, como as recorrentes orientações: *‘deixe-o, ele é assim mesmo’* ou *‘não chegue perto, deixe-o quieto’*.

Essas falas, frequentemente direcionadas a crianças cuja curiosidade natural busca compreender e relacionar-se com a alteridade, funcionam como um adestramento do olhar. Ao serem ensinadas a manter distância, as novas gerações são precocemente inseridas em uma lógica capacitista que silencia o encontro e preserva as fronteiras do poder. A neurodivergência incomoda. E incomoda porque tensiona o projeto de homogeneidade da norma. Ela é o espelho que reflete a fragilidade do ideal de perfeição. Assim, o afastamento não é apenas um gesto de proteção, mas uma estratégia de manutenção da ordem biopolítica, que prefere a segregação do que é considerado estranho e desviante à reorganização ético-político exigida pela convivência com a diferença. O incômodo produzido pela presença do discente (ou docente!) neurodivergente é interpretado pelo sistema como uma ameaça à estabilidade da norma, um perigo que Lígia Assumpção Amaral (1994, p. 261-262) descreve como inerente à própria existência do outro:

Nesse sentido, talvez um aspecto interessante a abordar seja a correlação entre diferença/doença/deficiência e *perigo*, com seus desdobramentos psico-sócio-culturais. Perigo esse que emana de questões “objetivas” e “subjetivas”: o risco dirigido à saúde dos outros; a eleição de um “indivíduo-alvo”, isto é, de um “bode expiatório” em quem descarregar as desgraças da comunidade; as dificuldades e angústias introduzidas pela diferença/doença na convivência social e familiar... Ao que eu acrescentaria a idéia, implícita, de *ameaça* contida na própria e “simples” existência da condição de diferença!

Sob essa ótica, a governamentalidade escolar opera para tornar a população estudantil previsível. Quando um DN, corpo desviante, ou outro discente indica que aprende diferente do padrão previsto, ele não apenas desafia a pedagogia tradicional, mas abre uma fenda na lógica institucional. Essa fenda constitui a zona de risco, um espaço de incerteza onde as técnicas habituais de ensino e os dispositivos de controle parecem falhar, revelando a fragilidade das estruturas que tentam normalizar a vida.

Nesse cenário, a escola moderna utiliza o diagnóstico como uma ferramenta de mapeamento do risco. Ao diagnosticar um DN, a instituição busca retirar a estranheza daquela singularidade e enquadrá-la em uma categoria médica conhecida e, por conseguinte, em uma pletora de ações pedagógicas pretensamente adequadas para devolver aquele corpo desviante ao padrão homogeneizador da escola. Esse movimento, *e.g.* o diagnóstico, serve para que a escola sinta que recuperou o controle, pois, uma vez classificado, o sistema acredita saber exatamente o que esperar daquele desvio. Assim, a governamentalidade atua de forma preventiva e neutralizadora, ou seja, se um corpo é considerado um risco para o bom andamento da dinâmica escolar ou para os índices de desempenho, acionam-se dispositivos de segurança. Um de tais dispositivos é Plano de Ensino Individualizado (PEI) cujo foco reside inegável e objetivamente na normalização, no acompanhamento terapêutico ou no uso de medicação para neutralizar o perigo, a ameaça.

Na prática, esses dispositivos funcionam como engrenagens que confundem as famílias e, longe de apoiar o DN, servem apenas para apagar sua singularidade. É urgente, portanto, analisarmos como tais instrumentos têm sido desviados de sua função pedagógica. Vamos ao PEI.

Quando a escola age de forma preventiva para evitar qualquer desordem, a presença de um DN é vista como uma ameaça ao ritmo da aula ou aos resultados esperados e, por consequência, a instituição aciona mecanismos de controle para tentar domar o que é imprevisível. Nesse contexto, o Plano de Ensino Individualizado (PEI), original e relativamente bem intencionado, corre o risco de ser desvirtuado, ou seja, em vez de um apoio, ele se torna uma ferramenta para enquadrar o DN no padrão previamente definido pela escola. Ainda que o PEI seja um ferramenta com algumas funcionalidades se bem utilizado, questionamos seu uso irrestrito como ferramenta de padronização sob medida. Para que o PEI transcenda a lógica do biopoder, ele deve ser, de fato, individualizado, o que

pressupõe que os atores escolares conheçam profundamente a singularidade do DN; isso demanda uma reestruturação do fazer escolar quase que na sua inteireza.

Somado ao elencado, há a cobrança institucional constante por acompanhamentos terapêuticos. É importante ressaltar que a crítica aqui tecida não invalida a importância de intervenções especializadas, pelo contrário, reconhece sua necessidade para o desenvolvimento de muitos DN. No entanto, a questão reside no fato de a escola não poder instrumentalizar essa exigência como um meio para obter a normalização do sujeito e a manutenção do *status quo* pedagógico.

Essa postura frequentemente ignora a pluralidade das realidades familiares. De um lado, há famílias que dependem exclusivamente da rede pública de saúde, enfrentando meses de espera por consultas que, quando ocorrem, carecem da continuidade e frequência necessárias. De outro, encontram-se estudantes submetidos a extensas jornadas de intervenções com sessões particulares que, embora busquem o suporte, podem resultar em uma exaustão⁵ física e psíquica, impactando severamente o cotidiano escolar. Portanto, as intervenções terapêuticas, embora úteis, devem ser adequadas à singularidade de cada trajetória. A escola não deve utilizar a demanda por terapias como uma ferramenta para se eximir de suas responsabilidades pedagógicas, transferindo para o campo clínico a tarefa que é, essencialmente, educacional, a de acolher e potencializar a vida em sua diferença.

No conjunto desses dispositivos de segurança, a medicalização emerge como uma das estratégias mais incisivas de normalização e controle sobre o corpo do estudante. Sob a égide do biopoder, o discurso escolar frequentemente pressiona as famílias pela administração de psicofármacos, apresentando a medicação como uma chave que magicamente viabilizará a aprendizagem e o comportamento adequado à escola.

Não somos objetivamente contrários ao uso responsável, planejado e moderado de medicamentos, pois temos ciência de que eles podem ser, de fato, aliados fundamentais para o bem-estar e a saúde das pessoas neurodivergentes ou que possuem outras limitações. O que não admitimos é que a medicação substitua a pedagogia ou que seja utilizada como instrumento de silenciamento de singularidades, domesticação de corpos desviantes e apagamento das diferenças. O medicamento deve ser um recurso de suporte à qualidade de

⁵ É urgente problematizar a exaustão física e emocional gerada por terapias intensivas, que muitas vezes ignoram o tempo de cada pessoa. Em minha trajetória materna, a observação sensível do cotidiano do meu filho revelou que o excesso de estímulos operava como uma forma de violência sutil, gerando prejuízos ao seu desenvolvimento integral. Recalculando essa rota significou, portanto, questionar a ditadura do desempenho e priorizar a biopotência de um corpo que necessita, antes de tudo, de tempo para ser-estar no mundo.

vida do sujeito, e não uma ferramenta convenientemente utilizada para a gestão do silêncio no ambiente escolar. Quando a escola condiciona o aprender ao medicar, ela se exime de sua função ético-política e contribui para a produção de sofrimento em vez de criar espaços onde todas as mentes, em suas diferentes químicas e ritmos, possam coexistir.

Essa insistência institucional pelo controle absoluto revela o que Chamayou (2020) define como uma crise de governabilidade. A zona de risco torna-se, então, o lugar da ingovernabilidade, pois é onde o controle falha. Paradoxalmente, para Pagni (2023), é justamente nesse espaço que a biopotência pode emergir. O fato de um corpo representar um risco ao sistema revela que a vida possui uma força que é sempre maior do que a norma.

Segundo Foucault (1993), ao tentar gerir as diferenças através de laudos e práticas compensatórias, a governamentalidade acaba por reduzir a inclusão a uma mera operação disciplinar. Nela, o DN é tolerado e inserido no espaço comum, desde que sua presença não desestabilize o funcionamento e a dinâmica da instituição ou coloque em xeque as verdades estabelecidas pela pedagogia de há muito tempo.

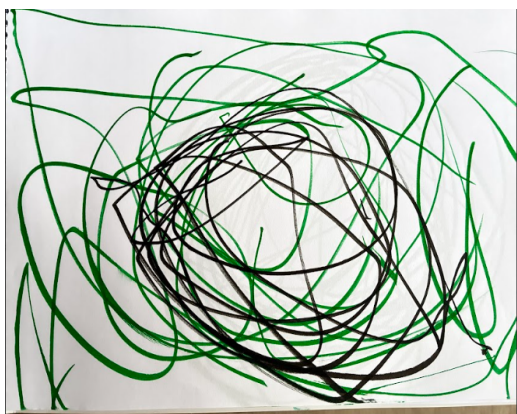
É nesse embate entre a tentativa de captura institucional e a resistência do corpo que se insere o desafio da inclusão contemporânea.

Do Biopoder à Biopotência: Ingovernabilidade como Paradigma de Inclusão

Iniciamos este tópico com uma figura produzida por uma criança neurodivergente.

Figura 1

Grafias da Singularidade



Fonte: Acervo da pesquisadora (2026)

A figura 1 acima foi produzida pelo meu filho de 10 anos, que como mencionado, é autista nível 3 de suporte e, como definem os termos médicos em laudos, com Deficiência Intelectual (DI). Diante dela, nossos olhos, habituados a buscar formas reconhecíveis e nexos causais, tendem a encontrar apenas o “caos” ou a “ausência de sentido”. No entanto, é precisamente nessa suposta ilegibilidade que reside a força do argumento que aqui se delineia. Para os dispositivos de segurança da escola do biopoder, esse traço, essa cor e essa forma representam um desvio a ser corrigido, uma falta de correspondência com o padrão de funcionalidade e cognição estabelecidos pela norma. É o que Chamayou (2020) define como a zona de risco, ou seja, o corpo que não se deixa governar pela previsibilidade do currículo ou do diagnóstico.

Contudo, ao tensionar essa produção com as formulações de Pagni (2023) e Orrú (2022), somos convocados a uma inversão ética radical. O que a instituição lê como déficit, nós propomos compreender como a biopotência de uma vida que insiste em se expressar para além dos códigos instituídos. A imagem não é um erro, é uma grafia própria, uma estética da existência que transborda a lógica binária de normal e anormal. Assim, a ingovernabilidade que essa presença instaura não deve ser combatida como um problema de gestão escolar, mas acolhida como o fundamento de uma potência a ser objeto de inclusão. Uma inclusão que não busca a assimilação do outro ao mesmo, mas que reconhece na diferença, naquilo que não podemos reconhecer de imediato, a verdadeira potência de uma educação que se abre ao imprevisível encontro com a alteridade.

Para ilustrar o paradoxo normatizador e homogeneizante da escola, veja as figuras:

Figura 2

Nine Discourses on Commodus



Fonte: Cy Twombly (1963)

Figura 3

Bacchus



Fonte: Cy Twombly (2000)

As figuras 2 e 3 acima, foram produzidas por Cy Twombly, pintor, escultor e fotógrafo norte-americano associado ao expressionismo abstrato. Pensando no estilo e linguagem artística de Cy Twombly, suas obras e pinturas combinam rabiscos, palavras, números e traços que lembram escrita manual, aproximando desenho e pintura. Em vez de representar cenas de forma tradicional, suas obras evocam memória, literatura e história por meio de gestos, superfícies marcadas e referências a autores como Homero, John Keats e Rainer Maria Rilke, além da mitologia greco-romana.

Obviamente nosso objetivo aqui não é afirmar que a figura 1, de uma criança neurodivergente, possui automática e inerentemente o mesmo valor estético e artístico das figuras 2 e 3, do renomado artista Cy Twombly; até porque a criança não possui o capital simbólico de Twombly para que sua obra participe do mesmo jogo de comparação. O que queremos destacar é que a escola estabelece critérios, quase sempre subjetivos, para definir ou neutralizar potências do alunado mas, sobretudo, dos DNs quais corpos desviantes. O que ilustramos é que tais critérios são violentos e não contribuem à inclusão *ipso facto*.

Até aqui, mostramos como a escola tenta usar o seu poder para silenciar e normatizar corpos desviantes. Propomos, assim, uma mudança de percepção, qual seja, centrar nosso olhar na potência dos DNs e não em suas limitações a partir de um referencial violento e homogeneizador. Isso significa sensibilizar-se para o DN que não se encaixará nos padrões escolares prévios e que demandará um PEI que seja, de fato, individualizado e que ressalte suas potencialidades e em vez de ser uma ferramenta de normalização. No caso dos DNs, assim como em todas as crianças e adolescentes na escola, a falha ou o erro é indicativo de sua potência própria e seu desenvolvimento enquanto sujeito de vontades, que emana uma energia para além de laudos médicos ou papéis escolares. A verdadeira inclusão não acontece quando encaixar o DN em um *padrão-do-igual-para-todos* (o que é em si mesmo uma ilusão abstrata e inalcançável!), mas quando a escola aceita que cada criança e adolescente deve ditar seu próprio ritmo e sua própria potência de existir.

Essa recusa em ser moldado revela o que Chamayou (2020) define como uma crise de governabilidade. Para o autor, a ingovernabilidade surge quando as estratégias de gestão já não conseguem conter a reexistência dos sujeitos. No contexto da inclusão, o corpo desviante torna-se ingovernável por natureza, pois a sua singularidade rompe com a racionalidade técnica que tenta prever e padronizar o comportamento estudantil.

Nessa perspectiva, Chamayou (2020) propõe a noção de ingovernabilidade como a recusa em ser governado de determinadas formas. Diferentemente da desordem, a ingovernabilidade é uma força ético-política que revela as falhas do sistema e produz crises nos modos estabelecidos de gestão da vida. Aplicada ao contexto educacional, essa ideia permite compreender os corpos desviantes não como problema, mas como potência própria para a inclusão. A neurodivergência, nessa perspectiva, não é déficit, mas efeito de uma força desreguladora que exige da escola novos modos de pensar, ensinar e conviver.

A passagem do biopoder à biopotência implica reconhecer que os corpos não são apenas objetos de intervenção, mas sujeitos de criação e reexistência. Nesse sentido, é preciso denunciar a inclusão que, muitas vezes, opera como um dispositivo de controle camuflado de benevolência e assistencialismo, buscando apenas a docilização dos corpos desviantes para que esses não perturbem a ordem e a dinâmica escolar. Contra essa lógica de enquadramento, reafirmamos a inclusão como um ato ético-político de emancipação, que celebra a ingovernabilidade do sujeito como sua maior potência (Sawaia, 1999).

Quando a escola acolhe essa biopotência, ela deixa de tentar encaixar todos em padrões únicos e passa a produzir ambientes pedagógicos baseados na singularidade. A biopotência emerge quando a escola se torna um espaço de experimentação, permitindo que o DN ocupe o lugar de protagonista da sua própria trajetória, e não apenas o de objeto de práticas de reabilitação visando à conformação. Para que a transição entre biopoder para biopotência ocorra, são necessárias rupturas profundas como:

- O abandono de práticas que patologizam o DN, deixando de enxergá-lo apenas através do filtro do diagnóstico médico para vê-lo em sua totalidade humana;
- Uma reorganização curricular sensível à diversidade em que o projeto pedagógico, os planos de ensino, os planos de aulas e, em última instância, os PEIs não sejam engessados em grades homogeneizantes mas sejam, antes de tudo, a possibilidade de caminhos flexíveis que se ajustam aos diferentes ritmos de ser-estar-no-mundo;
- Uma educação docente pautada na ética da diferença, que prepare o docente não apenas com base em conteúdos e técnicas, mas com um olhar sensível que reconheça no corpo desviante uma oportunidade de criação, a potencia para a inclusão e não um problema a ser consertado ou um perigo a ser evitado.

Sob essa lógica, a inclusão deixa de operar como um dispositivo de controle e normalização para converter-se em uma prática ético-política de emancipação. É

precisamente nesse cenário que o Plano de Ensino Individualizado (PEI) pode assumir um papel central ao deixar de ser um manual de conserto e se reafirma como um mecanismo de biopotência, capaz de mapear e impulsionar a vida em sua manifestação mais autêntica. Trata-se de transformar esse instrumento em uma experiência de expansão, e não de enquadramento.

Em outras palavras, a pergunta não deve ser se o DN consegue ou pode se adequar ao currículo. Antes, deve ser se o PEI, fundamentado na biopotência, é capaz de interrogar como o currículo pode se abrir à diferença; se o PEI permite que o saber seja construído na fresta entre a expectativa da escola e o que o DN efetivamente deseja e pode criar. Dessa forma, o PEI deixará de ser, ao nosso ver, um registro de reparação de faltas e um instrumento de compensação de conteúdos homogêneos e hegemônicos, para tornar-se um mapa de possibilidades. O PEI passará a reconhecer que o ritmo próprio do estudante não é um erro de percurso, mas uma forma legítima e potente de habitar o mundo e produzir conhecimento. A aprendizagem tornar-se-á, por fim, um exercício de liberdade, onde o currículo se adapta ao DN, garantindo que ele não seja esmagado pelo encaixe à norma.

Assim, em última análise, apostar na ingovernabilidade como potência de inclusão exige que a escola renuncie ao desejo de controle para se abrir ao assombro do encontro. A figura 1, a grafia produzida pelo filho da autora, é o testemunho vivo dessa reexistência. O que um olhar normativo classificaria como ausência de forma ou déficit cognitivo, nós aqui reivindicamos como a escrita de um corpo que é sim desviante, mas que transborda. Se o biopoder tenta capturar a vida em laudos e grades curriculares, a biopotência se manifesta justamente naquilo que escapa, que não se deixa traduzir ou padronizar.

Concluir este percurso não significa encontrar uma resposta definitiva para os desafios da educação inclusiva (ou que se diz assim!), mas sim afirmar um compromisso ético-político inegociável, o de que nenhum DN seja criança, adolescente, adulto ou idoso seja esmagado pelos encaixes exigidos pela escola. A verdadeira inclusão não é um destino onde todos chegam ao mesmo lugar, mas o reconhecimento de que cada trajetória, em seu ritmo e sua singularidade, é uma forma potente e legítima de habitar o mundo. É na fresta da ingovernabilidade que a vida pulsa, reexiste e, finalmente, aprende a ser livre.

Considerações Finais: A Inclusão como Devir e Reexistência

Basta de uma inclusão que vigia, amolda e pune o diferente, exercendo sobre ele um biopoder que busca a normalização! Basta de uma inclusão que não reconheça a força e a beleza daquele que não se deixa governar pelo padrão! Basta de uma inclusão que fecha os espaços e possibilidades para a emergência da biopotência!

Compreendemos que a inclusão educacional genuína ultrapassa a mera presença física dos corpos no espaço escolar; ela exige que a instituição reconheça a educação como um ato de emancipação e não como um mecanismo de normalização. Ao longo desta discussão, evidenciamos que os corpos desviantes, ao exercerem sua ingovernabilidade, não apenas reexistem aos dispositivos de controle, mas denunciam o esgotamento de uma governamentalidade que tenta reduzir a vida a diagnósticos e índices de produtividade.

A transição para um paradigma fundado na biopotência implica uma ruptura ética, a escola deve deixar de ser um laboratório de conformidade para tornar-se um território de experimentação e acolhimento das singularidades. A *escrevivência* aqui partilhada, a experiência da maternidade atípica e da docência na educação básica, revela que a fenda aberta pela neurodivergência na lógica institucional é, paradoxalmente, o lugar onde a vida pulsa com mais intensidade. É nessa zona de risco que a biopotência se manifesta como potência criativa, exigindo currículos sensíveis e práticas pedagógicas que não busquem a cura ou o enquadramento, mas a afirmação da diferença.

Concluimos que esse movimento de abertura ao inesperado não beneficia apenas os sujeitos neurodivergentes, mas oxigena toda a comunidade escolar, ao desconstruir a ilusão da homogeneidade e promover uma cultura de equidade fundamentada na solidariedade ético-política que impede o sofrimento (Sawaia, 1999). Que este texto enseje futuras investigações que possam aprofundar as implicações dessa perspectiva nos processos de qualificação e educação docente visando à inclusão *ipso facto* como exercício de sensibilidades e de proteção à potência da vida em todas as suas formas.

Referências

- Amaral, L. A. (1994). Corpo desviante/olhar perplexo. *Psicologia USP* 5(1-2), 245-268.
- Amaral, L. A. (1998). Sobre a deficiência: O que se pensa, o que se faz e o que se sente. Em M. J. S. Mazzotta (Org.), *Deficiência e escolarização: Novas perspectivas*. Escuta.
- Araújo, E. A. B. S., & Ferraz, F. B. (2010). O conceito de pessoas com deficiência e seu impacto nas ações afirmativas brasileiras. Em *Anais do 19º Encontro Nacional do Conpedi [Anais]*. Fundação Boiteux.
- Chamayou, G. (2020). *A sociedade ingovernável: Uma genealogia do liberalismo autoritário*. Ubu Editora.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2003). *Kafka: Para uma literatura menor* (R. Godinho, Trad.). Assírio & Alvim.
- Evaristo, C. (2007). Da grafia-desenho de minha mãe, um dos desenhos de minha escrita. Em M. Alexander & C. T. Mohanty (Orgs.), *Representações de etnia e gênero* (pp. 16-21). 7Letras.
- Foucault, M. (1993). Verdade e subjetividade. *Revista de Comunicação e Linguagem*, (19), 203-223.
- Foucault, M. (2002). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão* (R. Ramalheite, Trad.; 26ª ed.). Vozes.
- Mello, A. G. (2016). Deficiência, incapacidade e capacitismo: Categorias antropológicas ou imperativos biológicos? *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(10), 3265-3276.
- Moscovici, S. (1990). *A máquina de fazer deuses: Sociologia e psicologia*. Imago.
- Nunes, S. S., Saia, A. L., & Tavares, R. E. (2015). Educação inclusiva: Entre a história, os preconceitos, a escola e a família. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(4), 1106-1119.
- Orrú, S. E. (2022). Genius loci: Ensaio sobre o lugar da Diferença na educação para todos. *Acta Sci. Educ.*, 44(1), e61955. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.52072>
- Orrú, S. E. (2017). Possibilidades de (re)inventar a inclusão para os aprendizes do século XXI: Contribuições da filosofia da diferença de Gilles Deleuze. *Educ. e Filosofia*, 31(62), 957-979. <https://doi.org/10.14393/revedfil.issn.0102-6801.v31n62a2017-p1127a1158>
- Pagni, P. A. (2023). *Retratos foucaultianos da deficiência e da ingovernabilidade na escola*. Oficina Universitária.
- Sawaia, B. B. (1999). *As artimanhas da exclusão: Uma análise ético-psicossocial da desigualdade*. Vozes.
- Silva, O. M. (1987). *A epopeia ignorada: A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. CEDAS.

O Lugar das Pessoas Trans na Construção de Direitos e Cidadania na Educação Pública

The Place of Trans People in the Construction of Rights and Citizenship in Public Education

 <https://doi.org/10.67204/riel.v4i10.3127>

Recebido em 29/06/2026 • Aceito em 15/09/2026 • Publicado em 13/10/2026

Edu Dias da Silva, Ph.D.¹, Renato de Oliveira Dering, Ph.D.²

Resumo: Este artigo discute os limites da democracia brasileira na efetivação dos direitos das pessoas trans, com ênfase no contexto da escola pública. A partir da literatura crítica de autores como Butler (2018), Bento (2006; 2012) e Mbembe (2018), problematizando a exclusão institucional e simbólica vivida por pessoas trans, especialmente na educação básica. O texto articula teoria de gênero, cidadania e saberes docentes para refletir sobre os desafios e possibilidades de uma democracia radical e antitransfóbica. Conclui-se que a escola pode ser espaço estratégico para tensionar os pilares cisnormativos da democracia brasileira.

Palavras-chave: Democracia, Pessoas Trans, Educação Pública, Saberes Docentes, Cidadania.

Abstract: This article discusses the limits of Brazilian democracy in the implementation of trans people's rights, with an emphasis on the context of public schools. Based on the critical literature of authors such as Butler (2018), Bento (2006; 2012) and Mbembe (2018), it problematizes the institutional and symbolic exclusion experienced by trans people, especially in basic education. The text articulates gender theory, citizenship and teaching knowledge to reflect on the challenges and possibilities of a radical and anti-transphobic democracy. It is concluded that schools can be a strategic space to challenge the cisnormative pillars of Brazilian democracy.

Keywords: Democracy, Trans People, Public Education, Teaching Knowledge, Citizenship.

¹ Docente, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, SEEDF, Brasil
Doutorado em Literatura, Universidade de Brasília

 edu_france2004@yahoo.fr  <https://orcid.org/0000-0003-2555-6657>

² Docente, Instituto Dering Educacional, Goiânia, GO, Brasil
Doutorado em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás

 renato@institutodering.com.br  <https://orcid.org/0000-0002-0776-3436>

Introdução

Apesar dos avanços legais e da retórica da igualdade, a democracia brasileira se mostra limitada para pessoas trans. A exclusão de sujeitos transgêneros nos espaços públicos, especialmente na escola, revela um pacto social que ancora a cidadania na normatividade cisgênera. Este artigo busca analisar criticamente como a democracia se efetiva (ou não) na vivência concreta de pessoas trans, problematizando o papel da escola pública como espaço de formação cidadã e como lugar de reprodução ou contestação de normas de gênero, pois, de acordo com Silva (2026), ressalta-se que

As normas de gênero, por exemplo, organizam a existência desde antes do nascimento, impondo categorias e expectativas sobre as pessoas. Ao mesmo tempo, elas podem tornar a vida insustentável para quem não se encaixa nelas. É essa “dupla verdade” que torna a existência de pessoas dissidentes uma constante negociação entre aceitação e ruptura (Silva, 2026, p.76, grifos da autora).

Portanto, a educação pública, enquanto espaço de formação cidadã e mediação entre o sujeito e a sociedade, reflete e reproduz as estruturas normativas da democracia liberal. Assim como esta opera a partir de uma universalidade excludente, a escola pública no Brasil historicamente se organiza em torno de uma gramática cisheteronormativa, racializada e patriarcal que normatiza os corpos e subjetividades que ali podem existir com dignidade.

Sendo assim, a democracia é compreendida não somente como uma forma de governo, mas também como forma de vida, que possibilita a realização de experiências significativas de todas as pessoas. Compreendendo a democracia em uma perspectiva experiencial e pragmática, supera-se o conceito formal e abstrato de democracia. Nessa visão, o campo educacional pode ser pensado como um espaço para a construção de experiências democráticas que favoreçam o desenvolvimento humano. Ela não é um dado atemporal ou puramente biológico, mas fruto de uma dinâmica histórica que consiste na interação com o meio, como elucida Silva (2026).

As pessoas trans, em especial travestis, negras, periféricas e empobrecidas, têm sua permanência nesses espaços sistematicamente comprometida por violências simbólicas, curriculares, institucionais e físicas.

Nessa perspectiva, é importante compreender que a democracia não pode, tampouco deve, ser reduzida à garantia formal de direitos e/ou à igualdade jurídica, mas sim ser avaliada pela capacidade que se tem em assegurar condições reais e concretas de participação, reconhecimento e existência digna para todos os sujeitos. Por essa visão, tem-se que quando determinados corpos são deliberadamente excluídos dos espaços educativos ou ainda condicionados à adequação/imposição de normas cisgêneras para terem acesso à cidadania, evidencia-se mais um caráter seletivo das instituições do que seu viés democrático, como se espera.

Diante essas premissas, este artigo busca refletir sobre os desafios e as possibilidades de uma democracia radical e antitransfóbica, compreendida como um projeto político que esteja comprometido com a transformação de estruturas que (re)produzem exclusões. A pesquisa fundamenta-se em uma revisão bibliográfica sistemática, ancorada em críticas dialogais entre os autores buscando articular e debater aportes teóricos que permitam discutir as relações entre democracia, educação, gênero e produção de desigualdades.

A Exclusão como Regra Estrutural

A democracia liberal, moldada na modernidade ocidental, opera a partir de uma pretensa universalidade que, na prática, oculta suas exclusões. Butler (2018) aponta que as normas que regulam quem pode aparecer como sujeito público são historicamente cisheteronormativas. Nesse sentido, a democracia no Brasil continua baseada em uma gramática política que silencia corpos dissidentes, sobretudo os trans.

Butler (2018) denuncia que a inteligibilidade dos corpos como sujeitos políticos depende de sua conformidade com normas de gênero. Nesse contexto, vale destacar que a condição precária, no que diz respeito aos corpos, manifesta-se como uma vulnerabilidade politicamente produzida, que expõe determinados grupos à violência, à exclusão e à negação de direitos, restringindo seu acesso ao reconhecimento e às condições dignas de existência.

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. Essas populações estão mais expostas a doenças, pobreza, fome, deslocamentos e violência sem nenhuma proteção. A

condição precária também caracteriza a condição politicamente induzida de maximização da precariedade para populações expostas à violência arbitrária do Estado que com frequência não tem opção a não ser recorrer ao próprio Estado contra o qual precisam de proteção. (Butler, 2015, p. 46-47).

Essa mesma condição pode ser relacionada também à exposição diferencial de certas populações à violência, à privação e à ausência de redes de proteção social e estatal em espaços formativos. Na escola, por exemplo, isso se materializa quando regras disciplinares sem flexibilidade e currículos oficiais impositivos e ocultos não apenas produzem, como também reforçam desigualdades diversas, definindo, assim, quais corpos podem ou não existir com legitimidade e segurança no espaço educativo.

Tem-se que a escola, nesse viés impositivo sobre aquilo que dita, promove a colonialidade do ser, um controle do corpo dos sujeitos que promove a subalternização daqueles que diferem do padrão imposto. Esse controle do ser é perpassado pela coloniedade do saber, uma forma de controle sobre aquilo que deve ou não ser ensinado, (Dering, 2024). Logo, a ausência de conteúdos sobre diversidade de gênero e a invisibilização da história e das vivências trans contribuem para a marginalização dessas pessoas no processo educativo. Quando estão presentes, frequentemente são patologizadas, folclorizadas ou tratadas como “exceção” e não como parte legítima da comunidade escolar.

Essa produção diferencial da precariedade nas instituições de ensino pode ser compreendida, ainda, como expressão de uma necropolítica (Mbembe, 2018), na medida em que regula quais vidas são (ou devem ser) protegidas e quais são expostas à violência e ao abandono. Mbembe (2018) nos ajuda a compreender como o Estado, inclusive por meio da escola pública, administra a vida e a morte dos corpos trans. Silva (2026, p. 73) argumenta que:

A ausência ou a fragilidade dessas políticas relega essas crianças a condições de marginalização, evasão escolar e sofrimento psíquico. Assim, é imprescindível que o Estado assuma sua responsabilidade na produção e implementação de políticas de educação inclusiva, o que envolve, entre outros aspectos, formação continuada de professores, financiamento de programas de diversidade e a criação de protocolos institucionais de enfrentamento à transfobia.

Logo, a evasão escolar, o *bullying* institucionalizado, a negação do uso do nome social e o desrespeito à identidade de gênero não são apenas omissões ou falhas, são expressões de um projeto de exclusão que transforma esses corpos em sujeitos descartáveis,

em vidas que não importam, como diria Butler (2018). Mbembe (2018) explicita como o Estado decide quem pode viver e quem deve morrer (necropolítica). Portanto, a cidadania trans, nesse contexto, é marcada por violências estruturais que vão desde a invisibilidade política até a morte simbólica ou literal.

Cidadania Trans em Contextos Escolares

A escola, espaço historicamente voltado à constituição da cidadania, permanece como território hostil para pessoas trans. Pesquisas mostram índices alarmantes de evasão escolar entre estudantes trans, motivados por discriminação, *bullying* e ausência de políticas afirmativas (Bento, 2012; Facchini, 2005).

Nesse cenário, a expulsão simbólica e material dos sujeitos não se limita a episódios isolados de violência, mas se torna visível e acaba por expressar um padrão institucional de gestão da vida escolar, que produz a precarização dessas existências de corpos que não se enquadram a um padrão. Isso torna a permanência na escola desses sujeitos um processo contínuo de negociação da própria sobrevivência. Por essa razão, Silva (2026) ressalta a importância das políticas públicas.

As políticas públicas educacionais desempenham um papel fundamental na promoção do direito à educação, garantindo acesso, permanência e qualidade no ensino para todas as pessoas, independentemente de suas condições e/ou orientações sociais, econômicas, sexuais, culturais ou identitárias, visando com isso, transformação social. (Silva, 2026, p. 60).

Diante isso, destaca-se as Diretrizes Educacionais, como a Resolução n.º 12/2015 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação, que recomendam o respeito ao nome social e à identidade de gênero, sua implementação ainda enfrenta resistências locais, morais e políticas. Segundo esse documento:

Art. 1º Deve ser garantido pelas instituições e redes de ensino, em todos os níveis e modalidades, o reconhecimento e adoção do nome social àqueles e àquelas cuja identificação civil não reflita adequadamente sua identidade de gênero, mediante solicitação do próprio interessado. (Brasil, 2015).

Apesar da existência de marcos normativos como este e do reconhecimento formal do direito ao uso do nome social, sua efetivação nas instituições de ensino ainda permanece limitada por resistências morais, administrativas e culturais que operam no cotidiano escolar, evidenciando como a colonialidade do ser e do saber ainda se manifestam de forma atroz. Por isso, ressaltam Dering, Jubé e Januário (2021, p. 131):

Assim, para que ocorra a inclusão do outro é imprescindível discutir as ressignificações sociais, a fim de englobar novos atores sociais que frequentemente são negligenciados pelo Estado, que impõe o modo de vida dominante a uma minoria, negando a efetiva igualdade de direitos a indivíduos que possuem uma cultura distinta, logo, um corpo marcado para ser diferente.

Há, portanto, uma distância entre a garantia jurídica e a prática institucional, o que coloca que a cidadania e os direitos de são pessoas trans são frequentemente condicionados e subordinados à adesão às normas cisgêneras dominantes.

Essa situação mostra e denuncia a ausência de formação específica sobre diversidade de gênero nos cursos de licenciatura e nos programas de formação continuada, um dos fatores que explicam o desconhecimento ou o desconforto de docentes frente a estudantes trans. Como mostra a pesquisa de Silva (2026), muitos profissionais sentem-se despreparados para acolher crianças e adolescentes trans, o que resulta em práticas pedagógicas normativas, mesmo que involuntárias.

Louro (1997; 2008) argumenta que a escola é um espaço de produção de identidades. Portanto, o modo como o professor se relaciona com a diversidade de gênero pode tanto reforçar o silenciamento quanto promover formas mais plurais de existência e reconhecimento.

Sendo assim, o campo educacional é, por assim ser, um dos principais territórios de disputa da democracia. Como argumenta Bento (2012), a escola opera como uma das instituições que mais intensamente regulam a norma de gênero. Por isso, a presença de pessoas trans nesses espaços, como estudantes, professoras, coordenadoras, pesquisadoras, é profundamente subversiva. Ela tensiona as bases do modelo binário e cisnormativo e desafia a educação a repensar seu compromisso com a equidade e com os direitos humanos.

Democracia Radical e Justiça de Gênero

A democratização da escola passa pela desconstrução das normas cisheteronormativas que regem suas práticas e currículos. Como propõe Butler (2018), reconhecer a performatividade do gênero é reconhecer que ele é uma construção política, e, portanto, passível de ser desfeita e reconfigurada.

A proposta de democracia radical desenvolvida por Fraser (2013) apresenta-se como uma crítica e superação às formas tradicionais e liberais de democracia, apontando para a necessidade de uma reestruturação institucional que enfrente tanto injustiças socioeconômicas quanto culturais. Segundo Fraser, uma democracia radical só se concretiza plenamente quando incorpora os princípios de redistribuição, reconhecimento e representação participativa (Fraser, 2013).

Essa concepção crítica da democracia permite uma potente articulação com o debate sobre os direitos das pessoas trans na educação pública brasileira, especialmente em contextos marcados por históricos de exclusão, marginalização e apagamento epistemológico. Destaca Silva (2026, p. 143):

Quando o ambiente escolar não garante formação docente adequada, protocolos institucionais claros ou suporte psicossocial, ela falha também na dimensão redistributiva. A ausência de políticas sistemáticas desloca a responsabilidade para iniciativas individuais de professoras/es sensíveis à pauta.

Ao tratar da presença de pessoas trans nas políticas educacionais, o que está em disputa não é apenas a inclusão formal, mas a redefinição dos termos do reconhecimento, das práticas pedagógicas e das estruturas institucionais que sustentam as violências.

Sendo assim, Fraser (2013) enfatiza que a justiça exige paridade de participação, ou seja, condições equitativas que permitam a todas, todes e todos participarem como pares na vida social. No caso das pessoas trans, especialmente na escola pública, essa paridade é obstaculizada por formas de violência simbólica, discriminação institucionalizada, e a ausência de representatividade tanto nos currículos quanto nos quadros de servidores/as

A escola se configura como um campo de disputa entre diferentes projetos de sociedade (Silva, 2026). No contexto atual, a presença de pessoas trans na escola desafia normas cisheteronormativas que naturalizam a exclusão e exige o reconhecimento das

identidades dissidentes como legítimas e produtoras de conhecimento. A democracia, nesse sentido, é tensionada às pessoas trans não demandam apenas acesso, mas a transformação radical das estruturas que sempre as expulsaram. (Silva, 2026). Entretanto, essas experiências não podem ser compreendidas apenas como manifestações isoladas de transfobia, mas como expressões das múltiplas colonialidades que continuam produzindo hierarquias entre corpos considerados legítimos e corpos historicamente marginalizados.

Ademais, Fraser (2013) defende que uma abordagem democrática radical precisa ser sensível às múltiplas dimensões da injustiça. Isso significa que políticas públicas educacionais devem ir além da equidade no acesso, para garantir também o reconhecimento das identidades de gênero como legítimas, bem como a redistribuição de recursos e oportunidades que historicamente foram negadas. No campo da educação, isso se materializa, por exemplo, na formação de profissionais da educação com enfoque em gênero e diversidade, na elaboração de currículos decoloniais e transinclusivos, e na produção de políticas institucionais de acolhimento.

A disputa democrática, portanto, não é neutra: é atravessada por relações de poder, hierarquias de saber e regimes de visibilidade. Como destacam Fraser (2013) e Silva (2026), não existe justiça sem democracia, e não existe democracia sem justiça de reconhecimento e redistribuição.

Fraser (2013) propõe que a justiça só pode ser alcançada por meio de três dimensões interligadas: redistribuição, reconhecimento e representação. Aplicando esse marco à educação pública e à população trans, é possível perceber que: a) A redistribuição se expressa na necessidade de políticas públicas que garantam acesso, permanência e sucesso escolar para pessoas trans: cotas, bolsas, transporte, acesso à saúde e ao nome social, entre outras ações afirmativas; b) O reconhecimento exige a reformulação das práticas pedagógicas, da formação docente e dos currículos para que incluam a diversidade de corpos, gêneros e sexualidades como legítimos e respeitáveis. Isso implica romper com a neutralidade cisheteronormativa que rege o cotidiano escolar e c) A representação demanda que pessoas trans não sejam apenas objeto de políticas ou estudo, mas sujeitos ativos nos espaços de decisão da educação: na gestão escolar, nos conselhos, na docência, na pesquisa, na formulação curricular.

Logo, pensar uma democracia radical, como defendem Fraser (2013) e Rancière (1996), exige ir além da inclusão formal: trata-se de transformar as próprias condições de

inteligibilidade dos sujeitos. Para isso, é essencial uma formação docente que inclua os estudos de gênero e sexualidade de maneira transversal, crítica e comprometida com os direitos humanos.

Dessa forma, nas comunidades, onde o ambiente escolar está inserido, e, dentro dele, os profissionais da educação desempenham papel fundamental na transformação da sociedade e os sujeitos que a compõem. Nessa perspectiva, é necessário que os espaços de escolarização (ensinos fundamental e médio, principalmente) estabeleçam fundamentos, objetivos, metas, ações que orientem seu trabalho pedagógico, considerando a pluralidade e diversidade social e cultural em nível global e local, com elucida Silva e Dering (2024).

Considerações Finais

O pacto democrático brasileiro ainda não assegura, de maneira plena, a inclusão das pessoas trans nos marcos efetivos da cidadania. Embora avanços normativos e institucionais tenham ampliado o reconhecimento de direitos, persistem mecanismos de exclusão que limitam o acesso, a permanência e o reconhecimento dessas existências nos diferentes espaços sociais. Nesse contexto, a escola, enquanto instituição formativa e produtora de sentidos, ocupa posição estratégica na disputa pelos significados da cidadania e da democracia. Torna-se, portanto, imprescindível repensar os saberes docentes, reconfigurar as práticas pedagógicas e tensionar a gramática política que define quem pode ser reconhecido como sujeito de direitos. A democracia somente poderá ser considerada plena quando for capaz de acolher, de forma concreta e não apenas formal, a diversidade das experiências humanas.

Ademais, o direito à educação não se reduz ao ato da matrícula ou ao acesso físico à instituição escolar. Ele pressupõe o reconhecimento da humanidade plena de cada estudante, a valorização das diferenças e a construção de ambientes seguros, inclusivos e emancipatórios. Em consonância com a perspectiva de uma democracia radical proposta por Fraser (2013), a escola deve constituir-se como espaço de transformação social, e não como instância de reprodução das desigualdades e exclusões historicamente produzidas. Para que isso se efetive, a escuta das pessoas trans, especialmente daquelas cujas vozes foram sistematicamente silenciadas, deve ser compreendida como condição ética, política e

epistemológica inegociável para a formulação de práticas educacionais comprometidas com a justiça social e o reconhecimento.

Referências

- Bento, B. (2006). *A reinvenção do corpo: Sexualidade e gênero na experiência transexual*. Garamond.
- Bento, B. (2012). A Campanha Internacional de Ação pela Despatologização das Identidades Trans: entrevista com a ativista Amets Suess. *Revista Estudos Feministas*, 20(2), 481-484. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2012000200008>
- Brasil. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. (2015). *Resolução n.º 12*, de 16 de janeiro de 2015.
- Butler, J. (2015) *Quadros de Guerra* (S. Lamarão & A. M. Cunha, Trad.) Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2018). *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. (R. Aguiar, Trad.). Civilização Brasileira.
- Dering, R. O., Jubé, C. L, A. D. R; Januário, B. S. F. (2021). Brenda Lee: A luta e representatividade das mulheres trans no Brasil. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, 15(1), 128-142. <https://doi.org/10.21057/repamv15n1.2021.37524>
- Dering, R. O. (2024) *Letramento escolarizado e de perspectiva decolonial*. Inst. Dering Educ.
- Facchini, R. (2005). *Sopa de letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90*. Garamond.
- Fraser, N. (2013). *Fortunes of feminism: From state-managed capitalism to neoliberal crisis*. Verso.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes.
- Louro, G. L. (2008). *Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Autêntica.
- Mbembe, A. (2018). *Necropolítica*. (R. Santini, Trad.). n-1 edições.
- Rancière, J. (1996). *O desentendimento: Política e filosofia*. (A. L. Lopes, Trad.). Editora 34.
- Silva, E. D., & Dering, R. O. (2024). O ambiente escolar e o enfrentamento às violências contra as mulheres: O caso do Distrito Federal. *Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais*, 9(1), 82-98.
- Silva, E. D. (2026). *Trans forma(m)(n)ação: Formação inicial e continuada para profissionais da educação básica pública distrital, ensino fundamental - anos finais - relatos de mim e de ti para não excluir ninguém*. [Dissertação de Mestrado, não publicada], Universidade de Brasília.

Como o Pensamento Penetra e Impregna o Espaço? Uma Discussão Cósmico-Filosófica de Helena Roerich

How Does Thought Penetrate and Impregnate Space?
A Cosmic-Philosophical Discussion by Helena Roerich

 <https://doi.org/10.67204/riel.v4i10.3134>

Recebido em 07/07/2026 • Aceito em 25/09/2026 • Publicado em 13/10/2026

Caio César Costa Santos, M.A.¹

Resumo: A filósofa Helena Roerich ([1930] 1979), certa vez, em sua obra *Infinito* disse afirmando que “o pensamento penetra e impregna o espaço”. Diante desta afirmação até então curiosa, resolvemos tecer algumas palavras sobre esta verdade. O método é fenomenológico. Nosso objetivo é trazer ao leitor leigo uma das verdades primordiais às vezes não conhecida por muito seres - “como ser possível o pensamento penetrar a realidade do espaço”. Nossos resultados preliminares mostram que o pensamento, enquanto uma matéria fluida, além de penetrar o espaço invisível e abstrato, incorpora-se a ele, disseminando fluxos de energia psíquica e fluida mental em todos os organismos espaciais, profundos ou mesmo superficiais.

Palavras-chave: Pensamento, Penetrar, Impregnar, Espaço, Roerich.

Abstract: The philosopher Helena Roerich ([1930] 1979), once stated in her work *Infinity* that “thought penetrates and permeates space”. Faced with this, until then, curious statement, we decided to elaborate on this truth. The method is phenomenological. Our objective is to bring to the lay reader one of the primordial truths sometimes unknown to many beings – “how it is possible for thought to penetrate the reality of space.” Our preliminary results show that thought, as a fluid matter, in addition to penetrating invisible and abstract space, incorporates itself into it, disseminating flows of psychic energy and mental fluid throughout all spatial organisms, deep or even superficial.

Keywords: Thought, Penetrate, Impregnate, Space, Roerich.

Introdução

Começo este ensaio dizendo que a sua escrita bem como aquilo que será despertado aqui tem como mérito uma pequena homenagem à senhora Helena Roerich apresentada a mim por Trigueirinho. Segundo Roerich ([1930] 1979), não somente uma massa etérea

¹ Psicanalista, Instituto Gaio, São Paulo, SP Brasil
Mestrado em Letras, Universidade Federal de Sergipe

 cesarinmind@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3778-035X>

sonora (como a fala) *transpassa* e *impregna* o espaço, mas, antes mesmo deste efeito, é o pensamento a sua causa originária. Ou seja, o espaço que conhecemos é absolutamente um campo aberto e sujeito a múltiplas condições de existência. O espaço funciona conjuntamente com o tempo, logo, o espaço *sofre* os efeitos da virtualidade e da atualidade do tempo. Neste sentido, a lógica do espaço (ou a sua espacialidade) é, em suma, *transcendental*. O sentido de *transcendental* não quer dizer sumamente que o espaço *transcende* qualquer coisa ou superfície, mas, todo o organismo espacial *estará sempre aberto* para todo tipo de tessitura que o acomode. Com este sentido, o espaço é, numa acepção pampsiquista, um “Ser”; ser este sobrenatural e transcendental. Ele é sumamente “sobrenatural” porque, por incrível que pareça, apesar de ser produto e causa da Natureza, o espaço surge e acontece, de modo absoluto, sem uma causa claramente determinada. Na Natureza, nada é ou pode ser determinado porque “nada é fixo no universo”. Isto, na presença do tempo, nos transparece ser algo imediatamente “extraordinário”. Na Criação, o Tempo e o Espaço são irmãos da mesma placenta. Isto quer dizer que o tempo se plasma no espaço e o espaço se plasma no tempo. Ou, com outras palavras, o tempo, dentre outras infinitas coisas, *se escoa* no tecido do espaço para, acima de tudo, provocar movimento na sua “vacuidade”.

A ciência moderna já testemunhou e comprovou que o espaço vazio não existe. Coisa que, desde o misticismo da época primordial realçado na época medieval já havia afirmado isto. Neste sentido, foi descoberto cientificamente, a partir do século XIX, a existência de uma substância primordial no interior do espaço vazio - esta substância era o “éter”. Acontece que este éter, em sua natureza e essência, não poderia se “movimentar” sem o teor do tempo. Se “nada é fixo no universo”, então, nada é fixo porque existe o tempo. Já disse isto em outras ocasiões, mas, repitamos - “não dá para mensurar, ou seja, colocar em uma balança, qual a importância pesa mais - a do tempo ou a do espaço”. Talvez, o Criador, tenha criado os dois em conjunto, a um só tempo, ao mesmo tempo. Dizemos isto porque podemos, enquanto seres de intelecto divino, ao menos perceber esta união ou sintonia indissociável. Como dito, não somente o espaço é entreaberto o um intervalo que se abre para tudo, como também, o tempo é um intervalo contínuo e eterno. “Intervalo” aqui quer dizer “está entre tudo ao mesmo tempo”. No entanto, o nosso foco aqui, neste ensaio, é tecer algumas palavras em torno da seguinte pergunta: “como o pensamento penetra e

impregna o espaço? Para isto, tomaremos como norte o pensamento de Helena Roerich ([1930] 1979) no livro *Infinito*, vol. 1 e 2.

Como autor e leitor, desde uma certa época, eu percebi, na minha própria intimidade, que o espaço poderia ser uma espécie de “ser vivo”. Mesmo indo de encontro à teoria do conhecimento materialista da ciência, ainda acho que toda coisa, animada ou inanimada, possui vida. Acredito ainda como descrevi em um artigo recente anterior², esta vida, distribuída e impregnada em tudo, tenha como uma das causas primordiais, aquilo que foi descoberto cientificamente a pouco tempo, refiro-me ao “éter”. Na minha humilde opinião, a ciência de um modo geral ainda irá se engrandecer e se deslumbrar com grandes descobertas de novas “substâncias” de nosso universo como se encantou com a descoberta científica do éter. O amigo leitor poderia se perguntar - “mas, por que o espaço seria um ‘ser vivo’”? Talvez, com um fundamento consistente e, portanto, científico, seria difícil tentar ao menos conjecturar algumas possibilidades. Em contrapartida, o que podemos dizer aqui está muito mais para o campo do misticismo do que para a própria ciência.

Como vemos e testemunhamos, a Natureza encanta não porque somente existe e está diante de nossos olhos, à primeira vista, físicos, mas, a conhecida Natureza possui uma beleza porque encobre em seu íntimo múltiplos e infinitos mistérios. Um deles é - “como consegue a Natureza estar em conexão absoluta com todas as coisas?” ou outro é - “de onde vem esta harmonia ou equilíbrio ao sustentar todas as coisas a uma só eternidade de tempo”? Assim, diante destas duas perguntas fundamentais, formularíamos uma outra em específico - “como o espaço que conhecemos consegue, apesar de sua dinâmica absoluta, ser ‘absoluto’”? Uma das características deste “espaço absoluto” (Newton) é a sua absoluta imediatez. O espaço é, dentre poucas coisas, um “ser absoluto” (assim como é o tempo). Talvez, como um mistério, a mente de Deus (ou Mente Universal) sendo o Absoluto, tenha doado deste “o Absoluto” o germe da absolutidade do absoluto das coisas. Porque, como os ilustres pintores como Michelangelo nos trazem ou na metafísica cristã de São Tomás de Aquino, “Deus seria o sumo de todas as coisas”. Com este sentido, poderemos imaginar o Criador de todas as formas, mas, aquela que é mais aceitável e coerente, na linguagem humana, seria “o sumo ou o conjunto de todas as coisas”. Assim, “todas as coisas” quer dizer “todas as coisas”, aquelas que têm vida orgânica, bem como aquelas que são, por natureza, desprovidas disto. Acontece que a nossa visão sobre o espaço aqui é a de que

² Santos, C. (2024). *O éter luminoso*. Zenodo.

“cada coisa existe porque possui vida”. Neste caso, o espaço não poderia deixar de ser também um “ser vivo”. Agora, sendo o espaço um “ser vivo” para nós, o que haveria de “vivo” em si que possibilitaria a “penetração” de todo o pensamento seja de qualquer ser que seja?

Antes de responder à esta pergunta, vamos agora ao pensamento. Seguindo uma tradição do oriente, transmitida para mim através de Alice Bailey (1927) no livro *A luz da alma* Vol, 1 e 2, (também apresentada por Trigueirinho), o pensamento seria um tipo de *substância*, neste caso, “mental”, chamada na tradição - *chitta*. “Chitta” ou “o pensamento” é um tipo de substância especial, das mais abstratas possíveis. Neste sentido, “o pensamento”, humano, animal ou de um ser inorgânico, pela própria criação de sua natureza é uma “substância” como o “éter” que atravessa qualquer espaço, coisa, superfície ou natureza. Em um sentido bem simples, “o pensamento foi feito para pensar”. Mas, como assim, “pensar”? O que seria o ato de “pensar”? Ao nosso ver, “pensar” seria um estado morto do pensamento ou um “pensamento congelado”. Em outra perspectiva, o mero “pensar” seria “um ato contemplativo de produzir pensamentos”. De uma ou outra forma, o “pensar” seria a causa primária de nossos próprios pensamentos. No interior disto, podemos afirmar - há uma “força” sobrenatural e, por isto, desconhecida (misteriosa) que faz com que todo o pensamento seja revestido por uma forma e, além disto, esteja em conexão com todas as coisas (a natureza ou o universo). Por que, como poderia o pensamento estando dentro de nós (perspectiva do materialismo) penetra o absoluto da exterioridade, que é o espaço?

O filósofo Henri Bergson, apesar de sua teoria “vitalista”, talvez, não tenha encontrado, no pensamento, “como órgão de atenção à vida”, a sua capacidade de “colocar-se de dentro para fora”. Talvez, Bergson, tenha deixado em sua teoria algo como que latente no sentido de “deixar em aberto” a *vitalidade do pensamento*. Todas as coisas na natureza não são apenas “motoras”, são “sensório-motoras”, como o próprio Bergson deixou saliente. Neste sentido, a teoria bergsoniana também é *pampsiquista* porque o universo (tal como conhecemos) é “motor” porque ele é inteiramente “sensório” ou “sensível” e até, em outra perspectiva, “suprassensível”. Numa acepção bem simples, “sensível” quer dizer “que sente ou aquilo que provoca o despertar dos sentidos”. Com isto, poderíamos dizer que aqui “o espaço *sente*” ou o pensamento *sente*? Mais uma vez, podemos voltar à Criação e dizer “Deus é onisciente”, o que quer dizer, que todas as coisas também são ‘omniscientes’. “Omnisciência” quer dizer “está ciente ou crente do

acontecer de todas as coisas” e, neste meio, o pensamento seria aquela substância que estaria “sentindo tudo” ou mesmo “impregnando tudo”. Aqui, o termo “consciência” não se encaixaria de modo mais formal porque, muito além do pensamento, a “consciência” chegaria a ser uma “entidade” muito mais superior que o próprio pensamento.

Segundo uma tradição linguística, o pensamento seria uma “massa amorfa” (Saussure) que, somente com a linguagem (a língua do homem), ele poderia se manifestar, possibilitando a sua “vida” ou o “estar-vivo”. Acontece que, em termos psicodinâmicos, esta perspectiva não está equivocada porque “o pensamento sem a linguagem é nada e a linguagem sem o pensamento é nada”, assim como o espaço e o tempo, como vimos. Todo o ser, para adquirir o estatuto de “ser”, precisaria, de modo essencial, da “linguagem”. Assim, a dita “linguagem” é como outras coisas também um “artefato” muito do abstrato, pois, poderíamos falar, sem medo de errar, de uma “linguagem das coisas”; de todas as coisas, repito, “animadas ou inanimadas”. Podemos ainda inferir que é meio esdrúxulo pensar que uma “caneta” tem uma “substância mental” em sua composição, mas, é muito coerente dizer que “esta caneta tem uma linguagem”. Como o pensamento ou outras coisas, a “linguagem” é um conceito que pode estar transparente para nós ou não, ou seja, ser ela visível ou invisível, como por exemplo, “a linguagem dos pássaros”.

Dito isto, podemos apresentar o primeiro o ponto de nosso ensaio - “o pensamento, como o ato de pensar um pensamento, *não seria possível sem a existência da linguagem*”. E, não porque o pensamento nos aparece como uma *imagem acústica* (Saussure) em nossa mente (um conjunto ordenado e coeso de lexemas), mas porque, acima de todas as coisas que são “linguísticas”, a linguagem torna uma “forma” o pensamento. É por isto, talvez, que no esoterismo se fala em *forma-pensamento*. Ou, com outras palavras, a linguagem, em seu sentido ontológico, *forma* o tecido potencial do pensamento, de todo o pensamento de qualquer ser que seja, na melhor das hipóteses, “orgânico”. No tocante à “potência do pensamento” (no sentido spinozista), a “potência da mente” poderia, desde cedo, acontecer sem a linguagem porque, além de toda a teoria, a “mente”, somente e por natureza, é tão abstrata quanto o espaço e o tempo. Mas, o que realmente garante a chamada “potência do pensamento” é a linguagem porque além desta revestir o pensamento de “forma”, doa de si a dinâmica anímica (e porque não luminosa) para um dado pensamento no espaço se “movimentar”.

Portanto, o “pensamento por ele mesmo” jamais poderia se “teletransportar”, ou seja, ultrapassar a sua forma como ente amorfo sem a presença gloriosa da linguagem. Mas, no tocante à linguagem, o seu conceito fundamental em relação ao pensamento é o caráter de “revestimento”, assim como uma camada reveste um tecido ou uma roupa nos (re)veste. Sendo assim, a linguagem é o único elemento da natureza que realmente reveste o pensamento (mesmo que este pensamento seja de uma natureza quase que absolutamente “abstrata”). No caso, há, portanto, alguma “força” (que não sabemos identificar no momento qual) que realiza a sintonia de revestimento que faz o pensamento se tornar também uma “linguagem”. Como tudo no universo é “doação”, neste caso, a linguagem doa a sua essência que é a “forma natural de linguagem”, assim e só assim, o pensamento sai de uma constituição de “pura abstração” e entra no “componente formal do mundo”, a saber, o espaço. Contudo, a linguagem, por si só, não é apenas o único elemento da natureza que “investe” na penetração do pensamento no espaço. Veremos agora o nosso segundo ponto - a “mente”.

Segundo Roerich, o pensamento *se plasma* no espaço como “sementes psíquicas”. Assim como o sangue se plasma e/ou impregna o nosso organismo, acontece algo semelhante com o pensamento. A capacidade do pensamento em penetrar o espaço é dada primordialmente pela mente. Acontece que a linguagem torna o pensamento uma forma-pensamento e, neste intervalo, a mente, como um súbito lampejo, faz tornar o pensamento alguma coisa próxima de um “estado consciente”. No caso, é mente que torna o pensamento uma “consciência”, que quer dizer, “estar consciente ao acontecer das coisas”. É como se fosse um circuito mesmo: a linguagem *enforma* o ato de pensar um dado pensamento e a mente *introjeta* nesta “partícula formal” o estatuto de “psíquica” quando a “forma mental” está concretizada, mas ainda falta o seu conteúdo, ou seja, a “substância mental” ou *chitta*. Como toda coisa possui o seu interior e o seu exterior, numa dada qualquer substância, há, de fato, a parte interna e a externa sendo que cada uma delas perpassando cada uma de suas “camadas”. O que quer dizer que, por exemplo, uma dada parte interna não aparece somente como “coisa interna”, pois, numa dada parte interna sua, surge, então, uma de suas camadas interiores sendo cada camada destas com sua parte externa.

Assim, na formação ontológica do pensamento quando este passa a impregnar a matéria do espaço, poderia se dizer que acontece o mesmo. Nas várias e múltiplas camadas

das partes internas e externas do pensamento, vai se *compondo* a substância do pensamento. Neste sentido, quando o pensamento era ainda “pura abstração” estava longe pois de haver sentido psíquico justamente porque o pensamento por ele mesmo, haveria de ser necessariamente uma “massa amorfa”. Então, com a linguagem (corporificação) e a mente (representação), é como se o pensamento se tornasse mesmo aquilo que conhecemos como uma “massa psíquica” ou “conteúdo psíquico”. Assim e só assim, podemos falar até aqui de uma “substância mental”. Por outro lado, a mente “sensorializa” o pensamento no sentido de que o pensamento, somente pela mente, adquire um senso ou um teor de sensibilidade. Logo, todo o pensamento só é sensível ou só sente porque a mente o torna um tipo de organismo “sensorial”, pois, a mente como conhecemos, é o “órgão primário da sensibilidade” porque, somente a partir daí, se poderia falar de uma “percepção” ou da “formação de um ato perceptivo qualquer (real ou imaginado)”.

Acontece que agora podemos ir ao terceiro ponto que seria - o “tempo”. Com o pensamento tomado a característica de “forma” e esta “forma” preenchida com um “conteúdo” doado pela mente, ainda resta aquilo que propulsionará o movimento ou a dinâmica no tecido do espaço. Como tempo que é, em todos os pontos, há, de alguma forma, uma “vida temporal pulsante”. Uma nota curiosa: “e é incrível mais uma vez perceber que ‘nada é fixo realmente no universo’”. Vestes, amigo leitor, como o tempo ou a sua temporalidade é mesmo uma coisa “transcendental” e ainda uma Realidade que, talvez, nunca será possível decifrar toda a sua maestral composição. Se formos falar de espaço, há uma dinâmica nele proveniente do tempo que doa da sua temporalidade um germe de vida temporal automovente, repercutindo ainda mais e de modo absoluto na dinâmica dos átomos em todo tipo de matéria. Como dito na introdução deste ensaio, existe um “espaço vazio”, por isto, o espaço tão somente não seria absolutamente capaz de ele mesmo fazer movimentar todas as coisas, materiais ou não. Precisaria, então, do organismo temporal.

Assim, o tempo somente pode se espalhar no tecido de algum organismo (orgânico ou não) através de, ao menos, uma *forma*. Esta forma poderia então ser doada pelo significado da linguagem das coisas. O tempo, apesar de também ser uma “pura abstração”, não pode tornar “temporal” as coisas, ou seja, “sujeitas à correnteza da vida”, sem que esta dada “substância” tenha, em seu limite, uma dada *forma*, tal “forma” sendo ela - “abstrata” ou “concreta”. Possuindo uma “forma”, possuiria também uma “superfície” e é aí que o espaço adentra não como “forma” também, mas como “revestimento”. Sendo assim, o

pensamento sendo agora uma *forma-pensamento* “eletrizada”, ou seja, constituindo em si e no interior de si a vitalidade do magnetismo e da eletricidade (sentido esotérico) ao a mente transpassar do estado da forma morta para a “dinâmica”, compondo o pensamento da “vitalidade de uma vida psíquica” e, aqui neste ponto, o tempo tornar “ainda mais viva e colorida” esta “dinâmica”, então, tornará possível o pensamento, na forma de uma linguagem e na forma de uma verdadeira substância mental, emergir de seu estado latente e solitário (dentro do organismo) para o *fora* de sua própria existência, a saber, o espaço.

Por fim, o quarto e último ponto seria - o “éter” ou a “energia etérea”. Acontece que todo aquele processo que formulamos aqui que vai do “formalizar” o pensamento pela linguagem até a introjeção de uma “psicoatividade” nele e a doação de um corpúsculo de temporalidade ao pensamento, chegamos ao ponto que é, primeiramente, além de primordial aqui, talvez, tenha acontecido deste a formação do pensamento em uma “forma”. Seria a “energia etérea”. E mais especificamente, em sua forma “luminosa”, ou seja, o “éter luminoso”. Tomamos, então, o éter luminoso não em sua forma “formal” ou “material” (substância etérea), mas em sua forma “imaterial” e/ou “transcendental” (na forma de puramente uma “energia”). O éter, por excelência, sendo ainda um mistério para a humanidade moderna, nos dificulta trazer o que acontece, de modo completo ou absoluto, quando, por exemplo, “um dado pensamento passa a tomar uma forma” ou mesmo “quando o pensamento torna alguma coisa do psiquismo”. Apenas, no vislumbre de nossa imaginação, sem afirmar nada, podemos, no escuro, com a ajuda da luminosidade do intelecto, tecer algumas palavras sobre.

O éter no/do espaço. No momento em que um determinado ser vivo (o homem) *pensa*, ele *transmite*, da energia de frequência de sua “mente”, raios luminosos (eletromagnéticos) que são, ao mesmo tempo em que aparecem, preenchidos pelo éter espacial (ou “éter do espaço”). Por isso, dizemos, em um outro lugar, que o éter seria também um tipo de “ser vivo”. Porque, do contrário, não havendo “vida” no éter, como poderia ele impregnar o espaço, ou melhor, como ele poderia ter um “certo tipo de ‘atividade’” (ainda desconhecida para nós) de ter a capacidade, intrínseca sua, de *penetrar* todo o corpo, abstrato ou não? Podemos dizer que seria o éter, na sua forma luminosa (eletromagnética), que entraria em contato com toda a forma-pensamento; desde o seu processo de formação enquanto uma “coisa material psíquica”. Com isto, queremos dizer que o pensamento, por ele mesmo, na sua fase “morta”, já era, mesmo assim, composto de

“matéria etérea” simplesmente porque o pensamento enquanto ele mesmo só poderia ser um “ser-pensamento” com a existência daquela substância mais primária de todas, sobretudo, no tocante à sua característica do “revestir todas as coisas com energia”.

Então, quando o pensamento passa a “possuir” uma “forma” (mesmo que apesar de ainda “abstrata”), o meio ou a forma com que o éter passa agora a “impregná-lo” é outra simplesmente porque o pensamento se tornou simplesmente uma “forma” pela linguagem. Neste sentido, podemos dizer que o “ser” do “éter” é outro, seria uma “outra coisa”. Ou melhor, o tipo de energia quando o pensamento penetra e impregna o espaço é outra. Por que, repetamos, “como o pensamento mesmo penetra e faz estar todo impregnado no espaço”? Roerich mesmo se utiliza de uma bela metáfora - “as sementes psíquicas”. Logo, para ela, o pensamento, quando se encontra em plena atividade, dissemina “sementes psíquicas” no espaço (aparentemente “vazio”, mas repleto de “seres” e/ou “organismos” desconhecidos). Isto é uma realidade e podemos claramente perceber o efeito disto sem muita dificuldade ou esforço como quando *pensamos* (ou o pior *pronunciamos* palavras “inadequadas” ou mesmo “negativas”), deste modo, percebemos logo uma sensação de que algo meio sombrio (e/ou tenebroso) está *acontecendo*. Segundo Roerich, e aí concordamos fielmente, o espaço (como um “ser vivo” que é) absorve tudo, absolutamente tudo, ou seja, tudo aquilo que se compõe, assim como ele, como uma “forma”). Assim, se segundo os místicos, o pensamento é uma *forma-pensamento*, então, está claro que ele realmente como “forma” que é, *penetra* o espaço. E, de modo ainda mais ascendente, *impregna tudo*. Logo, ao impregnar tudo, deixa, no tecido mesmo do espaço, o registro ou o arquivo daquele “ato psíquico”. É por isto que o pensamento, mesmo como uma semente, cria, na “terra do espaço”, a sua consequente “germinação”.

Diante disto, poderíamos aproveitar este pensamento e nos perguntar - “qual seria mesmo a causa da tragédia deste mundo de superfície”? E aí responderíamos de modo categórico, ou seja, sem medo de errar - a causa da situação, se possível humana, desta era, é o pensamento. Portanto, podemos pensar mesmo quantos pensamentos uma humanidade, ou seja, a “consciência coletiva”, tenha impetrado neste espaço terrestre que não tenha, de modo consequente, atolado o mundo em um buraco cheio de lama. Disto, poderemos perceber uma coisa - “o indivíduo, deste tempo, pensa mais positivamente ou negativamente”? Por exemplo, em um contexto de guerras, todo o pensamento é “benéfico” ou “maléfico”? Não precisaríamos responder, não é mesmo? No mais, a sintonia do

pensamento com o espaço à nossa volta é tão clara quanto à sintonia de um beija-flor com sua flor. Neste quesito, acontece que se fossem somente os animais (ou o reino animal) os únicos habitantes desta Terra, é muito claro perceber que o mundo não se tornaria o caos e/ou o abismo que é hoje. Então, neste sentido, pensemos: “o quanto achamos que este espaço, no caso terrestre, está contaminado”? Assim, a realidade catastrófica deste meio em que vivemos e compartilhamos experiências é mesmo fruto de uma serie de ações ou atos maléficos ou... antes mesmo disto haveria a forma anterior do ato sonoro (a palavra), que seria o “pensar”, o “pensar um pensamento” ou, na melhor das hipóteses, o próprio “pensamento”?

Neste ensaio, a questão poderia se prolongar muito, muito mesmo, porque o problema do pensamento ao penetrar ou impregnar o espaço é um problema de eras que não há, em todo o meio terrestre, nenhum sequer indício de sua aparição. Mas, e o que fica? Fica, claramente, o resquício do pensamento que foi e que agora é (lei do tempo). Portanto, amigo leitor, como Roerich mesmo afirmou, “somos ou não somos responsáveis pelo nosso pensamento”? Um dado pensamento pode nos tornar um anjo ou, do contrário, um demônio. Então, se segue a Lei da Vida....

Como forma de conclusão deste pequeno ensaio, poderíamos nos perguntar: “qual seria a realidade da vida, neste caso, “psíquica”? O que está, de fato, por trás de nosso pensamento? A fala tem poder e o pensamento, não tem? Qual seria o limite do “pensar”? Ou, francamente, o que seria realmente o “pensamento”? Tenha sido o Pensamento Universal a criação de todas as coisas? Bem, podemos ainda fazer centenas destas perguntas, mas não poderemos, ainda no tempo de hoje, descobrir o seguinte - “o que de fato nossos ancestrais pensavam”? Não sabendo por aquilo que está escrito, mas aquilo pensado, o que estaria por trás de todo o pensamento de cada indivíduo da era anterior? Contudo, sabemos, ou melhor, percebemos uma coisa bem real - “o adoecimento ou, o pior, a putrefação da carne do mundo e porque não também de nós mesmos. E, pensando bem, isto como causa originária, não poderia ser justamente o “pensamento”? Deixaremos a questão em aberto.

Referências

- Bailey, A. (1927). *A luz da alma*, vol.1 e 2. Agni Yoga Society.
Roerich, H. (1930). *Infinito*, vol.1 e 2. Agni Yoga Society.

Gênero e Sexualidade no PPC de Pedagogia: Uma Análise Performativa

Gender and Sexuality in Pedagogy's PPC: A Performative Analysis

 <https://doi.org/10.67204/riel.v4i10.3139>

Recebido em 21/07/2026 • Aceito em 19/09/2026 • Publicado em 13/10/2026

Hélvio Frank, Ph.D.¹, Jonatan Damasceno, M.Ed.², Louise Leite Marotinho, M.Ed.³

Resumo: Este estudo busca analisar discursiva e criticamente como se dão e se são mobilizados os termos gênero e sexualidade no currículo da licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública, a partir da materialidade textual do Projeto Pedagógico do Curso (Doravante PPC). Por compreendermos o PPC do curso de Pedagogia como resultado dos interesses de uma comunidade em um espaço-tempo, e portanto, um documento que carrega conflito de interesses, optamos por utilizar como método a pesquisa documental com foco na análise dos textos/discursos existentes na Proposta, a fim de compreender a arquitetura dos enunciados. Os resultados apontam para a tímida inscrição textual-performativa das palavras gênero e sexualidade no currículo de licenciatura, as quais aparecem remotamente, contribuindo para uma formação inicial docente não discursivamente instigada a formalmente pensar e lidar com reflexões críticas sobre as diversidades sociais muito comuns em salas de aula contemporâneas.

Palavras-chave: Currículo, Performatividade, Gênero, Sexualidade.

Abstract: We understand that language operates performatively across all texts that circulate and guide educational practices, impacting social actions. In light of this, our study conducts a textual and discursive analysis of a Pedagogy Program Curriculum (PPC) designed for the undergraduate teaching degree modality. We examine how the terms gender and sexuality are mobilised within this institutional document, which is standardised and applies to multiple Pedagogy programs across different campuses of a public university in the interior of Goiás. Our analysis begins with a lexical approach, assessing whether specific terms are present or absent throughout the document, which consequently suggests how these themes and contents are addressed. The results indicate a limited textual-performative inscription of the words gender and sexuality in the undergraduate curriculum. These terms appear only marginally, contributing to an initial teacher education that does not actively encourage discursive engagement with critical reflections on the social diversities that are highly prevalent in contemporary classrooms.

Keywords: Curriculum, Performativity, Gender, Sexuality.

¹ Docente, Universidade Estadual de Goiás, Itapuranga, GO, Brasil
Doutorado em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás
 helvio.oliveira@ueg.br  <https://orcid.org/0000-0002-0553-8075>

² Discente, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO, Brasil
Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás
 drscena@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-6085-7650>

³ Docente, Secretaria Municipal de Educação, Luziânia, GO, Brasil
Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás
 saradanil780@gmail.com  <https://orcid.org/0009-0006-1657-4836>

Introdução

Guacira Lopes Louro, que possui inúmeras obras dedicadas a discutir gênero e sexualidade no âmbito educacional (Louro, 1997, 2001, 2007, 2023), afirma que “as armadilhas da linguagem atravessam todas as práticas escolares”, mobilizando sentidos por meio do que é ensinado e do como é ensinado (Louro, 1997, p. 68). Para a autora, uma das relevâncias pedagógicas consiste na compreensão das desigualdades e de suas causas vinculadas a gênero e sexualidade, desvelando o papel “eficaz e persistente” (Louro, 1997, p. 65) da linguagem na construção de dadas realidades. Seu pensamento se fundamenta em uma visão linguística pós-estruturalista (Butler, 2004, 2009; Derrida, 1991), por intermédio da qual a linguagem, mais do que descrever, faz trazer à existência aquilo para o que ela própria se destina.

Compreendemos que a linguagem opera performativamente sobre/a partir de todos os textos que circulam e orientam práticas educacionais. Em um Projeto Pedagógico de Curso (doravante PPC), por exemplo, os enunciados ali presentes não apenas constataam, mas fazem “coisas” (Austin, 1990) na cultura de um curso: orientam, recomendam, ordenam, impõem, sugerem, apontam ou indicam quesitos que podem surtir o efeito de cumprimento (obrigatório) naquele domínio institucional. Diante disso, neste estudo analisamos textual e discursivamente um PPC de Pedagogia construído para a modalidade de licenciatura, observando como são mobilizados os termos gênero e sexualidade no documento institucional, que é unificado e pertencente a diversos cursos de Pedagogia de uma universidade pública, espalhados em diferentes cidades do interior goiano.

Além de explorarmos uma visão performativa de linguagem (Austin, 1990; Derrida, 1991; Melo & Rocha, 2015) para criar inteligibilidades sobre os (efeitos de) sentidos produzidos no documento, adotamos uma abordagem performativa de gênero (Butler, 2004), segundo a qual o gênero não é algo natural ou um atributo da pessoa, mas performativo, ou seja, que se dá mediante relações sociais e de poder existentes.

Conduzimos, então, uma pesquisa qualitativo-interpretativista (Moita Lopes, 2019) tendo por método a análise performativo/discursiva (Melo & Rocha, 2015) dos enunciados presentes no documento institucional por completo, bem como uma análise crítica das autorias bibliográficas constantes das referências básicas e complementares das ementas na

parte específica de currículo do PPC. Considerando-se o contexto de produção do PPC, guiamo-nos pela seguinte reflexão: que tipo de realizações podem ser inauguradas – ou não – a partir do que é dito no PPC? Nas próximas seções, discutimos a perspectiva teórica que sustenta nossas análises, pensando o currículo enquanto documento político e, por isso, ideológico, para problematizar que atos o PPC está realizando ao dizer (ou não dizer) sobre gêneros e sexualidades.

Perspectiva Teórica de Currículo

Para Louro (1997), a produção de sentidos ocorre no espaço das disputas políticas, o que implica que o currículo deve ser analisado a partir de uma perspectiva discursiva que desafie as decisões que resultam em ausências e silenciamentos. No contexto brasileiro, pesquisadoras/es como Costa e Wortmann (2016), Traversini (2012), Lockmann e Traversini (2017), Oliveira e Paraíso (2013) e Paraíso (2014) abordam a relação entre o corpo e o currículo, destacando esse processo simbiótico pelo qual reverberam na construção e na produção de sentidos sobre a identidade social. A partir desses referenciais teóricos, compreendemos que as “formas de ser e de estar no mundo” (Oliveira & Paraíso, 2013, p. 620) são moldadas e perpetuadas pelo currículo, muitas vezes “encerrando em si mesmas” (Oliveira & Paraíso, 2013, p. 620) visões de mundo limitantes e excludentes.

Segundo Oliveira e Paraíso (2013), as limitações resultam da disputa entre as forças do mundo e as formas da vida e são essas relações que sustentam a crueldade no currículo. Paradoxalmente, essa mesma realidade também abre espaço para a coexistência da “potência de uma vida” (Oliveira & Paraíso, 2013, p. 620), em que o conflito pode se tornar um ponto de partida para questionamentos, críticas e resistências. A crueldade será, então, um convite à reflexão e à ação contra as formas atrofiadas de viver e aprender, prescritas pelo currículo. O “exercício de resistência” (Oliveira & Paraíso, 2013, p. 620) é, portanto, uma prática contínua de reflexão que busca desafiar essas limitações, pois o currículo se constitui de diferentes formas de vida: generificadas, racializadas, infantis, juvenis, discentes, docentes, etc. (Oliveira & Paraíso, 2013). Por esse motivo, o currículo não é apenas um campo de imposição, mas também um espaço de constante negociação e resistência, onde as narrativas podem ser desafiadas e transformadas. Alçamos essas discussões para pensar no currículo também enquanto um conjunto de discursos

performativos, pois “incorporam e produzem significados corporificados” (Ranniery, 2016, p. 54), isto é, na prática educacional, esses sentidos não se limitam ao texto e suas prescrições, uma vez que se materializam e ganham sentido por meio das interações cotidianas e das ações dos sujeitos envolvidos.

É nesse campo de disputa entre diferentes grupos, sujeitos e instituições que se realiza a produção cultural de uma proposta curricular, em constante disputa sobre os significados que constroem sobre/com a diferença. Assim, as/os professoras/es da instituição também participam temporalmente desse espaço de enunciação que prescreve o currículo, concebido como o “espaço-tempo de fronteira em que discursos globais e locais negociam sua existência” (Macedo, 2006, p. 17). Nesse sentido, discutir o currículo vai além de apenas analisar os conteúdos que ele transmite, mas também investigar os contextos que ele forja e como esses contextos se realizam enquanto efeitos dos discursos concretizados nele.

O PPC como Documento Político, Cultural e Identitário

O PPC é um texto por meio do qual se definem princípios balizadores de todas as ações – acadêmicas, pedagógicas e administrativas – a serem adotadas na organização e na condução do processo formativo-educacional universitário. Nesse sentido, diz respeito ao documento produzido institucionalmente por um curso, com vistas a politicamente operar na específica cultura de formação. É este o ato de fala (Austin, 1990) que se reserva a um PPC: emitir um dizer (orientar) responsável por um fazer (cumprir) em um curso universitário. Sendo assim, o documento acaba por incutir práticas educacionais, que, por sua vez, vão sustentar a cultura de um curso, uma vez que no instrumento estão articuladas orientações que supostamente deverão ser atendidas por dada comunidade.

Apesar de no PPC estarem contidas todas as dimensões que abrangem o curso de graduação proposto, tais como: identificação, concepção, justificativa, objetivo, perfil de egresso, organização didático-científica, metodologia de ensino e aprendizagem, avaliação, entre outras dinâmicas necessárias à integralização do curso, o fato é que existe uma parte constitutiva do PPC que é muito relevante e talvez a mais conhecida no âmbito educacional: a estrutura curricular. Dentro dessa seção, encontramos a matriz com as ementas disciplinares, com os respectivos dimensionamentos de cargas horárias, e com as

devidas referências bibliográficas. Diante disso, apontamos que o PPC materializa a dinâmica de como o curso será realizado e recomenda, em relação à estrutura curricular, quais disciplinas e conteúdos da disciplina deverão ser estudados ao longo do curso. Mobiliza, portanto, os conhecimentos e as condições pedagógicas que deverão ser percorridas durante a graduação.

Tanto em sua produção quanto em sua circulação e consumo no meio acadêmico, a fim de se construírem identidades (ser), a linguagem ocupa papel central no exercício de dizer do PPC. Nesse sentido, quando Austin (1990) defende a função performativa e não apenas constativa da linguagem, ele também define critérios para que tais formas de linguagem - os atos de fala - sejam felizes ou infelizes. Para ele, é preciso que os sujeitos sociais saibam e cumpram, com rigor, suas funções no contexto em que enunciam determinados atos de fala, além de agirem intencionalmente de acordo com a fala proferida (Austin, 1990). Por isso, a partir dessas condições de felicidade que consideram, principalmente, o contexto em que se enunciam atos de fala, é possível considerar que o PPC é um ato de fala que aciona práticas discursivas relevantes a serem adotadas dentro da cultura em que se insere, porque diz respeito a um texto confeccionado por pessoas autorizadas a dizer, visto que é elaborado por uma equipe de docentes qualificadas/ os para isso e o que escrevem pode ser influenciado pelo lugar de onde falam/ escrevem.

As questões circunscritas e escritas em um PPC tendem a ser vistas como prioridades, porque no documento são enredadas ordens de saber e poder. Nessa dinâmica, é óbvio, as práticas discursivas dos cursistas podem ser permeadas de negociações e disputas, ainda que o texto não seja algo totalmente conhecido ou levado à risca pela comunidade. É curioso pensarmos ainda que nem sempre um PPC é lido ou mesmo acessado pelas pessoas que participam de determinada cultura formativo-educacional: professores, alunos, servidores, família de discente, por variados motivos. Todavia, aquelas pessoas que sobre ele alegam algum tipo de conhecimento acabam por se tornarem legitimadas a validar, ponderar, julgar e/ou justificar saberes e práticas, especialmente quando eventualidades ocorrem nas relações educacionais e viram temas de discussão pedagógica dentro da instituição. Em outros casos, gestão institucional e demais envolvidos recorrem ao PPC, que assume uma espécie de conhecimento-poder que delibera sobre determinados casos, ainda que o texto do documento não seja totalmente por ele conhecido ou levado à risca.

A partir do momento em que “sugere” o que será feito durante um curso, torna-se relevante desvelar que práticas estão imersas no PPC a partir das performances-discursivas que produz. Gênero e sexualidade fazem parte dessa dinâmica tanto em relação ao modo como as práticas educacionais se organizam quanto em relação aos componentes curriculares a serem trabalhados. Enquanto questões vividas e produzidas cotidianamente pelo uso da linguagem, nos parece relevante saber o que existe em termos de gênero e sexualidade em um PPC de licenciatura em Pedagogia, especialmente por consequência do impacto que a (in)existência desses temas provoca dadas suas condições performativas no mundo social.

Silva (1999) nos chama a atenção para observar como o currículo é composto, como foi pensado e a quais conhecimentos beneficia ou não. Uma vez que em sua composição também está a estrutura curricular de um curso, o PPC, logo, torna-se documento de identidade (Silva, 1999), com vistas a sugerir maneiras de como os saberes dispostos em uma cultura universitária se relacionarão e movimentarão sujeitos e conhecimentos (Louro, 1997). De uma perspectiva linguístico-performativa, a materialidade textual desse documento, cuja existência se torna obrigatória para que um curso se implemente na instituição, produz valores articulados às leis educacionais específicas e, mais especificamente, ao perfil de profissional que o curso deseja formar. Diante disso, temos uma questão muito relevante a se pensar, ao problematizarmos um curso de licenciatura em Pedagogia, cujo objetivo central é formar docentes para atuação nos primeiros anos da educação básica e, somado a isso, pensarmos a questão da diversidade a partir dos temas tabus em nossa sociedade e, ousamos dizer, nas culturas educacionais, seja escola ou universidade, que são gênero e sexualidade.

Como destacamos, a performatividade da linguagem possui papel relevante nessa construção, uma vez que sujeitos são institucionalmente constituídos a partir dos efeitos discursivos acionados em determinados espaços e relações sociais (Butler, 2004). O currículo, assim como qualquer outra expressão da linguagem, opera com discursos da/na vida social, sobre os corpos e suas localizações simbólicas, uma vez que “não há currículo que não expresse ou não viva uma vida” (Corazza, 2012, p. 2). Por esse motivo, o currículo transcreve a vida e prioriza algumas discussões em detrimento de outras, que, por sua vez, ignoram ideais que constituem as identidades dos sujeitos, em especial a dos professores que irão atuar nas fases iniciais da educação básica.

Devido à grande relevância da estrutura curricular, que é parte fundamental de um PPC, compreender presenças ou ausências de termos como gênero e sexualidade no PPC e mais especificamente nos elementos da matriz curricular pode nos fornecer relevantes indícios discursivos de como ações de ensino e aprendizagem são projetadas nos cursos de Pedagogia. Acrescentando Louro (1997, p. 67), o currículo fornece pistas para pensar “[...] o não-dito, aquilo que é silenciado - os sujeitos que não são”, que não existem nem mesmo nas referências bibliográficas, de modo conceitual e vinculado às discussões sobre as relações de poder pelas quais inscrevem as categorias de gênero e sexualidade.

Contextualizando o PPC de Pedagogia

O *corpus* analisado diz respeito a um PPC de Pedagogia, com modalidade exclusiva para a licenciatura, pertencente a uma universidade pública do interior goiano, a Universidade Estadual de Goiás — doravante UEG. O documento tem 99 páginas, é dividido em 22 seções que organizam desde os objetivos do curso até às matrizes curriculares de cada disciplina. Além disso, encontra-se disponível no sítio da instituição em formato digital e foi aprovado pela Câmara de Graduação, retroativo a 2021/1, conforme Resolução CG 26, de 21 de junho de 2023. Uma de suas novidades é o caráter de unificação para todas as dezessete cidades goianas onde o curso é ofertado presencialmente, e, ainda, na modalidade de ensino a distância. Foi produzido por docentes que à época, compunham o Núcleo Docente Estruturante de Pedagogia.

Desse modo, implementamos, primeiramente, uma análise lexical, procurando pelas seguintes palavras-chave: “gênero” e “sexualidade” em todo o documento, perscrutando as conexões desse enunciado com elementos sintáticos, semânticos e pragmáticos, e depois passamos finalmente à seção curricular, a fim de analisarmos se os temas aparecem em meio aos conteúdos e títulos das ementas e/ou nos títulos e autorias das referências bibliográficas indicadas etc.

Análise de Dados

Iniciamos a análise do PPC a partir de uma abordagem de usos lexicais, observando se na íntegra do documento há presenças ou ausências de determinadas palavras, o que

consequentemente sugere o trabalho com os temas/conteúdos, caso elencados. Existem seis menções explícitas do termo “gênero” (UEG, 2023, p. 13, 15, 18, 22, 54 e 55), uma menção ao vocábulo derivativo de “sexo” – escolhas sexuais – (p. 15), nenhuma menção ao conceito sexualidade. Como boa parte do termo “gênero” aparece sintaticamente combinada com a palavra “diversidade”, com cinco menções explícitas (p. 13, 15, 18, 22, 22), observamos também o uso da palavra “diversidade”. Além do vínculo com a locução adjetiva “de gênero”, há seis menções ao termo “diversidade” genericamente correlacionado a dimensões culturais ou sócioidentitárias (UEG, 2023, p. 16, 18, 22, 27) e outras cinco menções “diversidade” combinadas com outros qualificadores que nada têm a ver com os anteriormente elencados (p. 22, 34, 39, 40, 41). A título de ilustração, na p. 41 temos o exemplo desse último grupo de palavras : o termo diversidade é informado como sinônimo de particularidade.

Em relação aos objetivos específicos do curso de Pedagogia, o sexto objetivo dentre os dezesseis propostos torna explícita a referência a gênero social, preconizando o seguinte:

Propiciar o desenvolvimento e consolidação de atitudes que envolvam o respeito às diferenças, diversidade étnico-racial de gêneros, de faixas gestacionais, de classes sociais, de religiões, de natureza ambiental-ecológica, de necessidades especiais, de escolhas sexuais, entre outras (UEG, 2023, p. 15).

Há o elencar de diferentes tipos de respeito, entre eles o de gênero, a serem promovidos ao longo do curso. Entretanto, nesse mesmo objetivo há uma expressão já bastante confrontada por estudos de gênero (Butler, 2004; Louro, 1997, 2001) e superada por evidências científicas de que não se trata de escolha ou opção sexual, e sim de orientação sexual, uma vez que corresponde à característica de cada pessoa determinada por uma combinação de fatores genéticos, hormonais, sociais e culturais, descoberta ao longo do desenvolvimento humano e sem comprovações de que experiências ou influências externas possa alterar tal condição.

Preocupa-nos o uso dessa expressão equivocada, especialmente porque, considerando os leitores do PPC e demais pessoas que por meio desse texto orientam suas ações durante o exercício do curso, o sentido engendrado pelo uso do termo “escolhas sexuais” (UEG, p. 15), apesar de um dito errôneo, vai ser encarado como sentido de verdade devido à força ilocucionária presente no ato de fala de um PPC. Isso ocorre porque

pressupomos confiar no dizer de quem está autorizado a fazê-lo em um PPC. Dada a legitimação que determinado enunciado suscita ao estar encadeado na condição de felicidade de um dizer documental, conferida por autoridades que o produziram, o que se tem é a adesão ao sentido proposto, isto é, de que a sexualidade é algo totalmente agenciado pela pessoa.

A materialidade textual posta, talvez de forma irreflexiva, acaba por reiterar um pensamento de que as pessoas escolhem ser gays, lésbicas, bissexuais etc., ou mesmo escolhem gostar de pessoas de determinado sexo ou que expressam determinadas identidades de gênero, apagando a trajetória científica responsável por apregoar que a terminologia correta é orientação sexual. Levando em conta o contexto de uma licenciatura em Pedagogia, isto é, uma cultura de formação profissional docente que supostamente vá lidar com crianças e adolescentes na escola, essa visão deturpada acerca da sexualidade, sem problematização, pode repercutir na orientação do futuro pedagogo de que crianças e adolescentes decidem se querem ou não ser homens, mulheres etc., se querem ou não seguir uma lógica cisheteronormativa pressuposta de uma correspondência estável entre gênero-sexo-desejo.

Recorrendo à legislação vigente, tendo por base a Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, o PPC propõe o seguinte perfil ao licenciado em Pedagogia na seção intitulada “Formação efetiva socialmente referenciada e orientação humanística da formação do discente”:

[...] atuar de forma consciente na diversidade cultural, identificando questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de promover o respeito às diversidades e contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e de gênero (UEG, 2023, p. 18).

Em pesquisa aos modos de se construir o PPC na universidade em questão, observamos que existe, na construção do documento, uma espécie de modelo oferecido pelas instâncias superiores da instituição, contendo tópicos e, inclusive, uma instrução normativa – apontando referência às leis e consensos já referendados – para a elaboração de cada seção do PPC. Talvez essa seja a grande motivação para que a palavra diversidade apareça e seja articulada de modo politicamente correto. Nas instruções para elaboração do

PPC, observamos, o próprio título de uma das seções é exigido para assim figurar: “formação efetiva socialmente referenciada e orientação humanística da formação do discente” (p. 21), tendo por respaldo a proposta de diversidade e a visão crítica referendada nas DCN e na própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996). Veja outro exemplo:

Assim, a educação como um direito social e humano inscrito e referendado na Constituição Federal de 1988, define que este direito deve ser garantido a todos/as brasileiros/as residentes no País. Uma educação que atenda as demandas sociais e históricas da sociedade, o que inclui acesso, permanência e desempenho em condições adequadas à diversidade socioeconômica, étnico-racial, de gênero e cultural. [...] (UEG, 2023, p. 22).

De fato, a linguagem ocupa papel sociopolítico dentro em um PPC, se considerarmos as configurações pragmáticas da atividade comunicativa exercida. Mais do que um dito a se cumprir, o que é enunciado em um PPC revela as articulações ideológicas, por simplesmente enunciar e denunciar quais práticas serão assumidas e quais estarão em disputa.

Dadas as circunstâncias de produção, circulação e consumo de um PPC, a decisão por uma ou outra palavra em sua constituição, isso sim, pressupõe uma intencionalidade de quem diz, isto é, pressupõe uma escolha subjetiva autoral. Isso ocorre porque, na tentativa de se preencher o melhor significado, quem escreve tal documento leva em conta as próprias experiências e mundividências. Escrever um PPC é, pois, uma forma de externalização da própria tradução e de, conseqüentemente, indexar significados sociais para e a partir de ideologias. Isso está comungado entre quem decide sobre as palavras escritas a colocar, observando o impacto sobre quem lê.

O fato é que, independentemente da prática de se copiar o texto de outro PPC ou mesmo de se cogitar que o enunciado reverbera a ideologia de quem o emprega/mobiliza, há grande responsabilidade no que é dito em um PPC. Dadas as condições de produção, circulação e consumo do documento, e ainda as condições de felicidade (Austin, 1990), o ato de fala deste documento se torna um valor de verdade para construir humanidades ou desumanidades nos corpos (Butler, 2009). De qualquer modo, os sentidos vão estar ali discursivamente operando a partir das materialidades textuais postas. Por conta da seriedade que o documento assume conforme as circunstâncias de produção, há grande relevância de se pensar sobre os termos da conversa, e se preciso for mudá-los.

Na seção de justificativa, em um parágrafo destinado às oportunidades de formação profissional estabelecidas pelo curso de Pedagogia na educação básica, há o destaque para a competência interdisciplinar, que, entrelaçada às demandas socioculturais, visa contribuir “a) com o respeito à diversidade de gênero, de raça, cor, necessidades educacionais especiais” (PPC, p. 13). As combinações do termo “diversidade” com respeito, com valorização e com promoção parecem assumir hoje um lugar comum em documentos curriculares e políticos de ensino.

Ainda que “gênero”, “sexualidade” ou “diversidade [de gênero/sexualidade]” literalmente apareçam no documento, e quase sempre mobilizando discursos politicamente corretos, há outras textualidades que apontam para uma preocupação relacionada ao modo como o futuro profissional de pedagogia será formado ao longo do curso. Dentre a oportunidade de formação proposta pelo curso de Pedagogia, os objetivos 14 e 15 nos chamam a atenção por conta do alerta para a diversidade existente nos espaços escolares e da preocupação em formar pedagogos com compromisso social para lidarem com pessoas minorizadas.

- Problematicar a relação entre o eu e o outro nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, compreendendo os ambientes educativos como espaços multiculturais e socioculturais onde a diversidade se faz presente.
- Promover a formação de um educador capaz de resgatar o compromisso social da escola pública com a educação de pessoas historicamente minorizadas no contexto educacional brasileiro (UEG, 2023, p. 17).

Nos objetivos em destaque, os elaboradores do PPC propõem que o curso de licenciatura em Pedagogia se comprometa com uma formação de pedagogos que consigam problematizar e compreender os espaços educativos em suas diversidades e pluralidades culturais. Porém, como isso de fato acontece? Isso não deveria estar textualmente materializado na própria matriz curricular? Afirmamos que sim. Como futuros docentes poderão pensar na inclusão de grupos minorizados, como afirma o objetivo 15, se na própria formação inicial os temas que poderiam contemplar essas minorias sequer aparecem na ementa curricular, como veremos adiante?

Quanto à seção de estrutura curricular, com carga horária de 3.400 horas, é composta dos núcleos disciplinares, das ementas e bibliografias, do dimensionamento da carga horária de integralização, da identificação do curso e da matriz curricular. A matriz

curricular apresenta 44 disciplinas, classificadas em três grandes núcleos: comum (disciplinas comuns a qualquer curso de graduação da instituição), modalidade (disciplinas específicas de cursos de licenciatura) e específico (disciplinas específicas de habilitação em Pedagogia), distribuídas em oito eixos temáticos correspondentes aos oito semestres da licenciatura. Dentre todas essas disciplinas, apenas um componente curricular menciona a temática de gênero. Diz respeito ao componente curricular “Diversidade, Cidadania e Direitos”, que é ministrada obrigatoriamente em todo curso superior oferecido pela instituição, independentemente se bacharelado, licenciatura ou tecnológico. Sua ementa possui a seguinte redação:

Ementa: Diversidade; cultura, gênero, etnia, raça e desigualdades sociais. Noções sobre a formação da cultura brasileira. Relações étnico-raciais. Respeito e valorização das diferenças culturais, sociais e individuais. Cidadania: concepções, garantias e práticas. Estado democrático de Direito, democracia, movimentos sociais e cidadania. Constitucionalismo e Direitos: concepções, violações, promoção, defesa e garantias. Evolução do conceito: dos direitos de liberdade ao direito planetário e à sustentabilidade socioambiental (UEG, 2023, p. 54).

Como podemos observar, trata-se de uma disciplina de 60 horas de duração, que, diante de três grandes abrangências temáticas: diversidade, cidadania e direitos, pode ser que questões gênero e sexualidade não sejam contempladas ao longo da disciplina ou passem despercebidas pelo docente encarregado. Além disso, a ementa é bem genérica, uma vez que a disciplina é ofertada em mais de 34 cursos, e esse número se multiplica ao observarmos que apenas o curso de Pedagogia é oferecido em mais de 15 cidades.

De qualquer modo, a menção a gênero ou a sexualidade em um componente curricular de licenciatura em Pedagogia não é garantia de que tais temáticas vão ser trabalhadas durante a disciplina que as propõe. As possibilidades são dinâmicas e complexas, e se caracterizam desde o tema aparecer explicitamente na matriz e o debate em sala não vir a ocorrer até a não menção do tema no registro curricular e a discussão em sala de aula chegar a se concretizar. Isso ocorre porque, independentemente de haver um currículo formal, é possível que o currículo oculto seja promovido ou surja espontaneamente na interação em sala de aula, especialmente em se tratando de gênero e sexualidade. Além disso, pode ser que os temas façam parte das pesquisas ou mesmo do interesse docente, e nesse caso sejam priorizados.

Por mais que seja pré-elaborado, elaborado, rotulado, caracterizado, um currículo sempre está passível de fugas ou “bifurcações”. Sendo assim, a pergunta de Paraíso (2010, p. 588) é a seguinte: “por que não pensar o currículo por meio das suas bifurcações?”. Não é possível controlar um currículo, por conta de sua fluidez e do domínio sobre ele. Entretanto, há uma dualidade nisto: se por um lado, os currículos são artefatos bifurcados, por outro, podem ser utilizados para controlar e proibir temas insurgentes na sociedade. Esse controle molda o trabalho docente, as ideologias dos espaços onde o currículo se manifesta, além de manter a exclusão, silenciamentos e subordinação de grupos comumente estranhos (Paraíso, 2010; 2016).

Convém destacar, diante dessa complexidade, que gênero e sexualidade, especificamente, não dizem respeito tão somente a conteúdos formais de ensino, são questões que aparecem nas relações sociais e, portanto, são passíveis de surgimento, a qualquer instante, conforme a mediação e a interação se dão em sala de aula. O problema da ausência formal desses temas em componentes curriculares é que, na medida em que as ementas não propõem determinados conhecimentos, a possibilidade de que a discussão sobre eles ocorra em sala de aula passa a ser exclusivamente conforme a vontade do docente que leciona a disciplina. Diante da urgência desse tipo de debate na formação do pedagogo, muito por conta das demandas contemporâneas, do tabu social que o assunto engendra e da polêmica que se cria quando se investe falar sobre tais questões, portanto, não nos parece prudente depender exclusivamente do interesse ou do domínio docente para que esses temas emergjam no âmbito de um curso de licenciatura em Pedagogia.

A comodidade que se tem em não falar desses assuntos e não mexer na ferida colonial, convenhamos, pode ser o subterfúgio de um docente, que, em não havendo menção explícita de gênero e sexualidade no currículo, vai optar por emudecer ou silenciar esta parte da unidade de ensino. Como diriam Melo, Rocha e Silva Júnior (2013), há professores que não se importarão em problematizar dados temas em suas aulas, amparados por uma falsa neutralidade, e se silenciarão diante de uma sociedade opressora, eurocêntrica e colonial, produzindo conhecimentos com as mesmas características.

Outra disciplina que estaria relacionada, de alguma forma, às temáticas que investigamos seria a de “Corpo, cultura e expressividade”. Todavia, é um componente curricular que reduz seus conhecimentos a temas técnicos, não se interessa a pensar nos diferentes sentidos porque são construídos os diversos corpos em sociedade, muito menos

sobres as subjetividades que se materializam nesses corpos, impactando em dimensões pedagógicas. Diante de tantas questões educacionais atreladas a gênero e sexualidade, que são cotidianamente vivenciadas por pedagogos em formação inicial ou atuantes em escolas, como a preponderância feminina no magistério e a arte do cuidar, os casos de LGBTQIAPN+fobias dentro de salas de aula, o tabu da pedagogia masculina na educação infantil, entre outras heranças coloniais, esses temas, insistimos, não poderiam ser negligenciados em um currículo. Se o art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) diz que a educação superior tem por finalidade “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente”, é da ordem do dia a atenção especial aos temas gênero e sexualidade.

Eggert e Reis (2017) destacam que, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, existe um movimento internacional para promover a equidade de gênero e enfrentar as desigualdades por meio da educação. No entanto, no Brasil, essas iniciativas são frequentemente rotuladas de forma pejorativa como "ideologia de gênero", um termo amplamente difundido por discursos conservadores e fundamentalista-religiosos. Esses discursos, que condenam qualquer reflexão crítica sobre gênero e sexualidade em âmbito escolar, operam como uma ferramenta para deslegitimar ações pedagógicas que visam combater as desigualdades. Assim sendo, colaboram para a manutenção do currículo como um espaço de reafirmação da cisheteronormatividade.

No Brasil, o debate sobre a inclusão de temas relacionados à diversidade de gênero e sexualidade no currículo escolar tem sido objeto de intensos conflitos políticos e ideológicos. Em 2014, o Ministério da Educação (MEC) propôs, no Plano Nacional de Educação (PNE), a inclusão de conteúdos sobre educação sexual, combate à discriminação e promoção da diversidade de gênero e orientações sexuais. Contudo, essa proposta enfrentou forte resistência por parte de grupos conservadores e religiosos, que argumentam que a escola deveria ser um espaço neutro, isento de "ideologias". Essa visão é reforçada por movimentos como o "escola sem partido", que alega que a educação não deve promover nenhum tipo de debate que questione a (bio)lógica dos gêneros.

No entanto, o que esses grupos ignoram, ou deliberadamente omitem, é que o currículo escolar nunca foi neutro. Pelo contrário, ele é um instrumento de socialização que reflete e reforça as normas culturais e políticas de uma determinada sociedade. Nesse sentido, o currículo que não toca nesses temas tradicionalmente continua a ensinar papéis

de gênero, a construir hierarquias entre masculinidade e feminilidade e a reproduzir expectativas sobre sexualidade que estão alinhadas com o sistema patriarcal e cisheteronormativo. Dentro da hegemonia cultural e colonial já posta, não é preciso mais dizer no currículo. A normatividade de gênero e sexualidade colonial já diz sem dizer. A incorporação dos referidos temas no currículo, isso sim, precisa vir expressa, a fim de que se legitime a única possibilidade de transformação pedagógica. No exercício de poder hegemônico educacional, a neutralidade sempre surgirá para impedir qualquer investida de mudança diante da convencionalidade normativa.

Por isso, tenhamos consciência de que, ao suprimir o debate sobre gênero e sexualidade, o currículo não se torna neutro; ao contrário, ele continua a funcionar como um mecanismo de reforço das normativas vigentes. A escola, longe de ser um espaço isento de influências ideológicas, é um campo de disputa sobre que tipo de conhecimento deve ser transmitido e que tipo de sociedade queremos construir. Quando se nega o debate sobre questões de gênero e sexualidade, nega-se também a possibilidade de transformar as relações sociais e enfrentar as desigualdades que o currículo perpetua.

Passando a uma vista sobre as referências propostas pelas ementas, a saber, sobre a lista de bibliografias básica e complementar, não constatamos a presença de intelectuais que estudam gênero e/ou sexualidade. A única disciplina que menciona a palavra “diversidade” tem a seguinte proposta de obras para leitura:

Bibliografia Básica

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da.; HALL, Stuart e WOODWARD, Kathrynn. Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TONET, Ivo. Educação, Cidadania e Emancipação Humana. Ijuí: UNIJUI, 2005.

Bibliografia Complementar

BOULOS JUNIOR, Alfredo. História: sociedade e cidadania. São Paulo: FTD, 2020.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: ao longo do caminho. 24. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CLEMENTE, Augusto Junior. Cidadania: um conceito inútil? Curitiba: Appris, 2020.

KIM, Richard Pae.; MORAES, Alexandre. Cidadania: novo conceito jurídico e suas relações com os direitos fundamentais individuais e coletivos. São Paulo: Atlas, 2013.

LIMA, Carolina Alves de Sousa. Cidadania, Direitos Humanos e Educação. São Paulo: Almeida Brasil, 2019 (UEG, 2023, p. 54-55).

A obra que mais se aproxima de uma discussão relativa a gênero e a sexualidade seria a proposta por Tomaz Tadeu da Silva, Stuart Hall e Kathryn Woodward, a partir de um livro que propõe discutir identidade e diferença da perspectiva dos estudos culturais. De certa forma, a obra acaba tornando-se interessante, na medida que o debate pode conectar questões éticas vinculadas aos temas gênero e sexualidade. Dentro dessa articulação, há terreno para se problematizar, por exemplo, as concepções do “eu” e de como esse “eu” enxerga a diferença do “outro” (Louro, 2001), evidenciando supostos silenciamentos, apagamentos etc.

Ademais, precisamos cada vez mais procurar desnaturalizar os arranjos sociais consagrados ao gênero e à sexualidade, ordenados discursivamente, de modo a regular nossas relações diárias e a exercer controle sobre as formas de conhecimento transmitidas, especialmente por meio da educação. Nesse contexto, o currículo escolar se torna um artefato cultural que pode manter ou transformar essas normativas sociais. Se considerarmos o histórico de práticas pedagógicas ainda muito imersas em colonialidades, como é o caso do Brasil, a tarefa é árdua, uma vez que a formação inicial docente ainda busca modos para se desviar de um currículo tradicional, a fim de incorporar saberes que democraticamente passam pelos anseios de uma sociedade contemporânea construída na diversidade social.

Segundo Butler (2004), as formas pelas quais instituições – como escola, mídia e sistema jurídico – sustentam normas de gênero, regulando as vidas daqueles que delas se desviam, precisam ser postas em debate. As categorias de gênero, longe de serem neutras, estão sempre implicadas em relações de poder, e é a partir do reconhecimento dessa dinâmica que podemos começar a desestabilizar normas que produzem enquadramentos, homogeneizações para pessoas totalmente plurais.

Currículo, Práticas e “Coisas” do Gênero: Reverberações de um PPC

Conforme já ponderamos, a materialidade textual de um PPC elaborado para uma licenciatura em Pedagogia impacta (in)diretamente a cultura de formação inicial docente, porque é um dizer/fazer que movimenta práticas e, conseqüentemente, construções identitárias de pessoas envolvidas em/com o processo de acontecimento do curso. Assim sendo, reflete discursos que reverberarão na educação do cursista que se habilitará ao ofício

docente, isto é, estará formalmente apto a ministrar aulas na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental da educação básica enquanto professor. Estamos falando de um pedagogo, egresso de uma licenciatura.

Diante dessa condição, a ausência dos temas gênero e sexualidade no PPC borram as chances de uma formação condizente com as preconizações informadas no próprio documento: atuação crítica, cidadã etc. Mais ainda, apagam as possibilidades de esses assuntos serem pedagogicamente explorados, com vistas a educar para informar, formar, e principalmente cooperar para a diminuição de casos de abuso sexual ocorrido em lares, de gravidez indesejada. Esses temas servem até mesmo para problematizar o monstro da falácia da “ideologia de gênero” que rondam as práticas escolares.

Performativamente, o que está escrito em um PPC reflete uma orientação a ser formalmente cumprida. A dinâmica de organização de um curso pressuposta nesse documento nos permite observar, de uma perspectiva crítica, como se dão e como se darão, no caso dos cursistas, as futuras práticas enquanto docentes. Se se mantém a ausência de temas como gênero e sexualidade em componentes curriculares da matriz, coadunamos com a manutenção das coisas como elas já estão: de uma sociedade que pensa gênero e sexualidade como um feitiço passível de amaldiçoar crianças e adolescentes, caso o debate seja promovido na escola. Salientamos, do contrário, que o preconceito social continua justamente pela não abertura de discussão em contextos educacionais. É ironicamente por não falar que a sociedade se mantém opressora àquilo que foge da compulsória cisheteronormatividade, de questões sexuais que se enquadram exclusivamente em aspectos biológicos e do senso comum essencialista de gênero e sexualidade empreitado pela modernidade (Louro, 2001, 2007).

A dificuldade que egressos de um curso de pedagogia enfrentam no cotidiano escolar, para resolverem ou sequer enxergarem conflitos de gênero e sexualidade é uma consequência direta de um currículo que silencia, não fala assertivamente sobre tais conteúdos e interrompe qualquer investimento de mediação pedagógica ética. Se a quase ausência dos temas se perdura em um PPC de licenciatura em Pedagogia em pleno século XXI, consequentemente reitera práticas opressoras e historicamente reconhecidas, especialmente por quem não goza dos privilégios binários especificamente direcionados ao masculino. A própria ausência de conhecimentos propostos por intelectuais *queers* como referências de leituras já nos fornece indícios da perpetuação do *status quo*. Por questões

éticas, é preciso que questões de gênero e sexualidade sejam linguisticamente trazidas à tona e tratadas com a seriedade e a criticidade que merecem.

Existem pedagogos em atuação que ainda hoje concebem os significados sobre ser mulher ou homem definidos a partir da lógica da biologia, a qual pressupõe que nascemos com determinado gênero. Esse entendimento naturaliza e fixa as identidades de gênero, atribuindo a elas papéis e comportamentos específicos que se espera que indivíduos desempenhem de acordo com seu sexo ao nascer. Essa cosmovisão docente, sobretudo, encapsula a diversidade social e elimina a possibilidade de “construir o caminho do conhecimento para evitar a homofobia, o sexismo, o machismo, o racismo, o preconceito social(...)” (Mazzaro, 2021, p. 1069).

Hooks (2023) chama a atenção para dificuldades de docentes em falar sobre questões que envolvem corpo e sexualidade. A autora atribui o obstáculo ao dualismo ocidental, que descentraliza o corpo do processo de ensino e aprendizagem, o que leva a um distanciamento de mente e corpo. Dessa forma, convém o seguinte questionamento: “O que se faz com o corpo na sala de aula?” (hooks, 2023, p. 145). O questionamento proposto pela autora serve para pensarmos em como dificultamos e burocratizamos a maneira de lidarmos com algo tão comum a todas as pessoas dentro de sala de aula.

Não dizer sobre gênero e sexualidade em práticas pedagógicas, abrindo espaços para o diálogo com a diferença, com o estranhamento, com o tabu, com a polêmica, rompe severamente com as oportunidades de formação inicial proposta pelas práticas pedagógicas de um curso de licenciatura; silencia a oportunidade de libertação. Contudo, tentativas de transgressão (hooks, 2017) dessas amarras tradicionais devem contornar nossas práticas pedagógicas em todo o momento de formação. Em coro ao que Lorde (1977, p. 3), ativista dos Direitos Humanos, disse no século passado, acreditamos no fato de que estarmos aqui, dizendo exatamente essas palavras, “já é uma tentativa de quebrar o silêncio e estender uma ponte sobre nossas diferenças, porque não são as diferenças que nos imobilizam, mas o silêncio. E restam tantos silêncios para romper”.

Diante de tantas reflexões, queremos destacar que um PPC pode performar muitos sentidos e, inclusive, promover transformações, caso opte por expressamente dizer. Todavia, mais do que isso, é papel docente ter a criticidade para mobilizar tanto o que existe quanto aquilo que inexiste no texto de um PPC, especialmente em sua parte curricular. Um currículo não é neutro, sua projeção e constituição carregam sentidos e, assim como os

docentes e os discentes que por ele são orientados, são interpelados por condições ideológicas.

Torna-se muito eficaz, nesse sentido, a criticidade para lidar com os efeitos de sentidos produzidos pelo PPC, na prática e na cultura formadora. Esse exame envolve autocrítica, mas, primordialmente, envolve inteligibilidade discursiva para ler o PPC, ler as circunstâncias pedagógicas, ler a instituição e, pensar, dentro de tudo isso, o que iremos fazer. Um caminho que trouxemos aqui foi de ler o PPC, o currículo e nos preocuparmos com os seus sentidos vigentes, se há promoção de igualdade, respeito e valorização da diversidade em termos de gênero, se há uma possibilidade inclusiva ou excludente neste instrumento pedagógico demasiado relevante. Segundo Silva (1999), é pelo currículo que as relações de poder se inscrevem e por ele mesmo que se (re)produz um modelo de sociedade. Ao beneficiar determinados conhecimentos, intelectuais, métodos e práticas, o PPC que examinamos colabora para a omissão de sentidos em termos de gênero e sexualidade, o que é muito preocupante.

Abrir-se para temas como gênero e sexualidade não é apenas uma questão de inclusão de temas contemporâneos no debate educacional; trata-se de uma necessidade urgente para a construção de uma sociedade mais equitativa. Quando especialistas no assunto propõem que gênero parte de construções sociais, eles revelam que as normas que estruturam as relações sociais são passíveis de transformação. Nesse sentido, o debate sobre gênero e sexualidade questiona as desigualdades naturalizadas e propõe novas formas de existir e se relacionar. Ignorar essas questões é perpetuar um currículo que funciona como um mecanismo de reprodução das desigualdades, porque mobiliza apenas o desejo hegemônico normatizador sobre os demais, sobre as diferenças, essas que poderiam nos ajudar a enxergar melhor o mundo.

Considerações Finais

Para uma formação crítica precisamos estranhar os documentos oficiais como o PPC que, em âmbito universitário, regulam, orientam e elaboram políticas de formação docente. A inteligibilidade sobre seus sentidos é primordial porque eles impactam na cultura de formação, reverberando um *modus operandi* para outras práticas sociais, e no contexto de licenciatura a escola será o grande exemplo de repercussão. Não podemos nos esquecer que

a história da educação brasileira é marcada pela presença de movimentos conservadores e jesuíticos que perduram até hoje e ameaçam o aparecimento dos temas gênero e sexualidade.

Ao refletirmos sobre a ausência das questões de gênero e sexualidade (não) constantes na proposta curricular do PPC de Pedagogia, chegamos à conclusão de que não dizer no PPC se torna um fazer. Em “A epistemologia do armário”, Eve Kosofsky Sedgwick acrescenta que o silêncio acaba por ser um ato de fala performativo, uma vez que legitima o contexto atual como algo ideal e apropriado, ao não o confrontar (Sedgwick, 2007), pois mantém as coisas postas e quietas como estão. Questionamos, então, sobre quais seriam os efeitos desses silenciamentos, ao não se preocuparem com esses temas tão relevantes na formação de crianças e adolescentes, isto é, que vão reverberar por toda a educação básica. Não contemplar esses assuntos promove o quê socialmente às pessoas que não se enquadram universalizadas no currículo e a quais sujeitos esse currículo beneficia e marginaliza?

A necessidade de se continuar examinando a presença de temas dentro de instrumentos institucionais reguladores e orientadores de condutas, como os PPCs, parte de uma perspectiva crítica que tem na linguagem (performativa) a possibilidade de realizações de coisas no mundo escolar, universitário, social. A inclusão de debates sobre gênero e sexualidade na escola é essencial para questionar as estruturas de poder que se manifestam por meio do currículo. Assim, questionar o que um currículo pode fazer é o primeiro passo na busca por equidade e justiça social, abrindo espaço para novas formas de existência no currículo que rompam com as limitações impostas pelas normas de gênero e sexualidade tradicionalmente aceitas.

Referências

- Austin, J. L. (1990). *Quando dizer é fazer*, (D. M. Souza Filho, Trad.). Artes Médicas.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Routledge.
- Butler, J. (2009). *Frames of War. When is life grievable?*. Verso.
- Candau, V. M. (2002). Ênfases e omissões no currículo, *Educação & Sociedade*, 23(78), 296-298. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200017>
- Costa, M. V., Wortmann, M. L., & Bonin, I. T. (2016). Contribuições dos Estudos Culturais às pesquisas sobre currículo – Uma revisão. *Currículo sem Fronteiras*, 16(3), 509-541.
- Derrida, J. (1991). Assinatura, Acontecimento, Contexto. Em Derrida, J. *Limited Inc.*, (C. M. Cesar, Trad.). (pp. 11-37). Papirus.
- hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade*, (M. B. Cipolla, Trad.). WMF Martins Fontes.
- hooks, b. (2023). Eros, erotismo e o processo pedagógico. Em Louro, G. L. (Org.). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*, (pp. 143-156). (T. T. Silva, Trad., pp. 143-156). Autêntica.
- Lockmann, K., & Traversini, C. S. (2018). Alargamento das funções da escola e redefinição dos conhecimentos escolares: implicações da educacionalização do social. *Revista Educação Pública*, 26(63), 817-835. <https://doi.org/10.29286/rep.v26i63.2926>
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes.
- Louro, G. L. (2001). Teoria Queer – Uma política pós-identitária para a Educação. *Estudos Feministas*, 9(2), 541-553. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>
- Louro, G. L. (2007). Gênero, Sexualidade e educação: Das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, 46, 201-218. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000200008>
- Louro, G. L. (2023). Pedagogias da Sexualidade. Em Louro, G. L. (Org.). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*, (pp. 7-42). Autêntica.
- Macedo, E. (2006). Currículo: Política, Cultura e Poder. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 98-113.
- Mazzaro, D. (2021). Por uma educação linguística queer: Estranhando conceitos e práticas. *Gragoatá*, 26(56), 1052-1084. <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.49224>
- Melo, G. C. V., & Rocha, L. L. (2015). Linguagem como Performance: Discursos que também ferem. Em Rodrigues, M. et al. (Orgs.). *Discurso: sentidos e ação*, (v. 10, pp. 101-119). Unifran.
- Meyer, D. E. (2003). Gênero e Educação: Teoria e prática. Em Louro, G. L., Neckel, J. F., & Goellner, S. V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na Educação*, (pp. 9-27). Vozes.

- Lopes, L. P. M. (2019). Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: A linguagem como condição e solução. *DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada*, 10(2), 329-338.
- Oliveira, H. F. (2016). Indivíduos do sexo masculino no curso de letras: Performances discursivas, gênero e profissão docente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(247), 552-569. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/287336091>
- Oliveira, T. R. M., & Paraíso, M. A. (2013). Currículo, cultura e crueldade: Para compor uma ética com Antonin Artaud e o teatro. *Perspectiva*, 31(2), 615-644. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n2p615>
- ONU, Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948.
- Paraíso, M. A. (2010). Diferença no Currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 40(140), 587-604. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200014>
- Paraíso, M. A. (2014). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: Trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. Em Paraíso, M. A., & Meyer, D. (Orgs.). *Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação*, (pp.25-48). Mazza Edições.
- Paraíso, M. A. (2016). A Ciranda do Currículo com gênero, poder e resistência. *Currículo sem Fronteiras*, 16(3), 388-415.
- Ranniery, T. (2016). *Corpos feitos de plástico, pó e glitter: Currículos para dicções heterogêneas e visibilidades improváveis*, [Tese de Doutorado, Universidade Estadual do Rio de Janeiro]. Biblioteca Digital UERJ <http://www.bdttd.uerj.br/handle/1/10413>
- Reis, T., & Eggert, E. (2017). Ideologia de gênero: Uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educação & Sociedade*, 38(138), 09-26.
- Sedgwick, E. K. (2007). A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*, 28, 19-54.
- Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.
- Universidade Estadual de Goiás. (2023). *Projeto pedagógico unificado do curso de Licenciatura em Pedagogia*. Pró-Reitoria de Graduação, Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas. <https://www.ueg.br/prg/referencia/13111>

Língua Brasileira e Letramento Racial: Possibilidades Pedagógicas a partir das Canções dos Racionais MC's

Brazilian Language and Racial Literacy: Pedagogical Possibilities Based on the Songs of Racionais MC's

 <https://doi.org/10.67204/riel.v4i10.3140>

Recebido em 22/07/2026 • Aceito em 10/10/2026 • Publicado em 13/10/2026

Moisés Carlos de Amorim, Ph.D.¹, Raimundo Nonato de Oliveira, M.A.²

Resumo: Considerando a urgência de ampliar os materiais didático-pedagógicos com o fito de valorizar a diversidade linguística e contribuir para uma educação antirracista, percebemos a necessidade de incorporar o letramento racial ao ensino de língua brasileira. Desta maneira, objetivamos analisar as contribuições das canções *Negro Limitado* (1992) e *Negro Drama* (2002), dos Racionais MC's, para o ensino de língua brasileira na perspectiva do letramento racial e elaborar, a partir dessa análise, uma proposta de intervenção pedagógica para a educação básica. Para tanto, procedemos a uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa e natureza bibliográfica, fundamentada na análise interpretativa das canções, a partir do arcabouço teórico do letramento racial e da compreensão da língua brasileira como construção histórica, social e cultural. Sendo assim, as análises apontam para a potencialidade dessa articulação entre o RAP e o ensino de língua brasileira na promoção de reflexões sobre racismo, identidade, memória e protagonismo negro, o que nos permite concluir que tais produções constituem recursos relevantes para uma educação antirracista, pois conferem ao povo preto voz, lugar e protagonismo na história. Destarte, a contribuição oferecida é a proposição de mais intervenções pedagógicas que integrem canções do RAP e outras manifestações culturais ao ensino de língua brasileira.

Palavras-chave: Língua Brasileira, Educação Antirracista, Letramento Racial, Racionais MC's, Intervenção Pedagógica.

Abstract: Considering the urgency of expanding didactic-pedagogical materials in order to value linguistic diversity and contribute to anti-racist education, we perceive the need to incorporate racial literacy into Brazilian language teaching. Therefore, we aim to analyse the contributions of the songs *Negro Limitado* (1992) and *Negro Drama* (2002), by Racionais MC's, to Brazilian language teaching from the perspective of racial literacy and, based on this analysis, to develop a pedagogical intervention proposal for basic education. To this end, we conducted applied research with a qualitative approach and bibliographic nature, based on the interpretive analysis of the songs, drawing on the theoretical framework of racial literacy and on the understanding of the Brazilian language as a historical, social, and cultural

¹ Docente, Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, Mato Grosso, MT, Brasil
Doutorado em Estudos Literários, Universidade Federal de Mato Grosso

 moisescarlosamorim@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-5608-9126>

² Docente da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil
Mestrado em Letras, Universidade Federal de São Paulo

 raimundo.oliveira@unifesp.br  <https://orcid.org/0000-0002-3085-1223>

construction. Thus, the analyses point to the potential of this articulation between rap and Brazilian language teaching to promote reflections on racism, identity, memory, and Black agency, which allows us to conclude that such works constitute relevant resources for anti-racist education, as they allow Black people voice, place, and agency in history. Therefore, the contribution offered is the proposal of further pedagogical interventions that integrate rap songs and other cultural expressions into Brazilian language teaching.

Keywords: Brazilian Language, Anti-racist Education, Racial Literacy, Racionais MC's, Pedagogical Intervention.

Introdução

Quando se discute a qualidade da educação básica brasileira, grande parte dos debates concentra-se na educação e qualificação docente, nas políticas públicas e nos indicadores de aprendizagem via avaliação externa. Menos frequente, entretanto, é a problematização da própria concepção de língua que sustenta o ensino escolar que tem por nomenclatura oficial a língua portuguesa, que por sua vez, traz em seu bojo, toda a artificialidade de uma língua que mais exclui, do que agrega conhecimento.

Neste contexto, a permanência da nomenclatura língua portuguesa nos documentos oficiais e nas práticas pedagógicas pressupõe uma continuidade histórica com a tradição linguística europeia que, muitas vezes, obscurece as condições específicas de constituição da língua no Brasil que passou por camadas muito difíceis e que não pode ser analisada fora de seu contexto histórico. Orlandi (2009) nos conta que ao longo da nossa formação histórica, o país foi marcado pelo contato entre diferentes povos, línguas e culturas, especialmente indígenas, africanas e europeias; esse contato produziu formas de dizer, de nomear que não podem ser compreendidas apenas como prolongamento do português europeu nem como uma variação daquele idioma.

Desta maneira, este artigo parte da compreensão de que temos uma língua própria, uma língua brasileira que se constituiu em meio a uma realidade histórica, social e discursiva produzida nas condições de existência do povo brasileiro que aqui se encontrava e foi se firmando com características muito próprias das contribuições de outros povos escravizados que aqui chegaram. Conforme discutido por Orlandi (2005; 2009), enxergar a nossa língua a partir do nosso próprio processo de historicização é essencial, pois amplia as possibilidades de compreensão da linguagem como prática social e não apenas como meras repetições.

Essa discussão torna-se ainda mais necessária quando se observam as profundas desigualdades raciais que atravessam a sociedade brasileira e, conseqüentemente, a escola e seus alunos. Embora avanços importantes tenham ocorrido com a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, o trabalho com as relações étnico-raciais ainda se restringe, em muitos casos, a atividades pontuais, concentradas em datas comemorativas ou desvinculadas do ensino-linguagem-aprendizagem quando se tem por objeto o ensino de língua. Como consequência, práticas didático-pedagógicas utilizadas nas escolas, fundamentadas nos currículos atuais, frequentemente deixam de reconhecer a língua como instrumento de produção de identidades, disputas simbólicas e circulação de memórias e concentram esforços apenas na reprodução de uma língua imposta, nos estudos das gramáticas, que, no limite, desvincula língua e sociedade, abdicando-se de uma função essencial que é a construção de letramentos.

Compreendido como prática social, o letramento ultrapassa o domínio técnico da leitura e da escrita para envolver os modos pelos quais os sujeitos produzem sentidos, participam da vida coletiva e interpretam criticamente a realidade em que vivem (Soares, 2004; Street, 2014). Nessa perspectiva, o letramento racial amplia essa compreensão ao possibilitar que os indivíduos reconheçam as formas pelas quais o racismo estrutura relações sociais, discursos e práticas institucionais, pois traz para o debate assuntos que, até então, eram mistificados ou normalizados. Os sujeitos pretos munidos de letramentos raciais se posicionam, se comprometem com a justiça e lutam por equidade racial (Ferreira, 2015) e se organizam em movimentos sociais.

Como destaca Gomes (2017), o Movimento Negro produz conhecimentos que extrapolam o espaço acadêmico e constituem importantes referências para a educação brasileira, uma vez que elaboram interpretações sobre a história, a cultura e as desigualdades raciais a partir das experiências da população negra. Trata-se de um movimento que converge com a defesa de Ribeiro (2019) de que não basta assumir uma postura de neutralidade diante do racismo, sendo necessário desenvolver práticas efetivamente antirracistas.

É nesse horizonte que se insere o *RAP* dos Racionais MC's. Suas letras transformam experiências historicamente silenciadas em conhecimentos socialmente compartilhados, favorece o desenvolvimento do letramento racial ao ensinar os estudantes a identificar, interpretar e problematizar os discursos que sustentam as desigualdades raciais. Assuntos,

nesses cenários, os mais espinhosos possíveis, são problematizados levados a efeito e percebemos que fazemos parte desse mundo cuja branquitude precisa ser enfrentada com argumentos sólidos em uma perspectiva da educação antirracista.

Acreditamos que, ao assumir a linguagem como espaço de disputa de sentidos, o *RAP* rompe com a compreensão de que apenas os saberes legitimados pela escola ou pela tradição acadêmica possuem valor científico. Pelo contrário, as narrativas produzidas pelos Racionais MC's demonstram que a periferia também produz conhecimento científico, interpreta a realidade e formula críticas consistentes às estruturas de poder que organizam a sociedade brasileira da qual os alunos fazem parte.

Nesse cenário, *RAP*, especialmente a produção dos Racionais MC's, assume relevância pedagógica. O caráter pedagógico dos Racionais MC's não decorre do fato de suas canções abordarem temas sociais somente, mas da maneira como transformam experiências historicamente vividas pela população negra em conhecimento crítico sobre a realidade brasileira. Suas letras ensinam a interpretar o racismo para além das relações interpessoais, evidenciam seus mecanismos estruturais, valorizam a identidade negra e orientam práticas de resistência fundamentadas no estudo, na informação e na consciência política. Ao fazê-lo, produzem aquilo que Gomes (2017) denomina de saberes do movimento negro, aproximando-se da concepção freireana de educação como leitura crítica do mundo (Freire, 1989; 1996).

Neste artigo, portanto, o *RAP* ultrapassa a condição de manifestação artística para constituir-se como prática educativa que construa letramento racial nos estudantes e oferecendo, aí sim, contribuições ao ensino da língua brasileira que conecte os estudantes, que os faça pensar a partir de suas próprias realidades, e promova soluções para combater o racismo que se estrutura e organiza a sociedade brasileira.

Pelas letras dessas músicas, percebemos que muito antes da consolidação acadêmica do conceito de racismo estrutural, canções como *Negro Limitado* (1992) e *Negro Drama* (2002) já denunciavam mecanismos de exclusão, de produção de desigualdades e de manutenção de privilégios que, posteriormente, seriam sistematizados por autores como Silvio Almeida (2019). A conclusão que se chega nessas letras é que longe de estimular a criminalidade, como frequentemente sustentam leituras estereotipadas, os Racionais defendem reiteradamente o estudo, a informação, a leitura e a construção de uma

consciência crítica como formas de enfrentamento das desigualdades sociais e raciais dando voz a periferia como espaço de formação sociológica e política.

Entretanto, apesar do crescente número de pesquisas sobre *RAP*, letramento racial e educação antirracista, observa-se uma lacuna na literatura especializada quando se olha para o eixo língua, ensino-aprendizagem. São ainda escassos os estudos que articulam, simultaneamente, a defesa da língua brasileira, à análise discursiva das letras dos Racionais MC's, o letramento racial e a elaboração de propostas didáticas destinadas ao ensino da linguagem na educação básica. Em geral, as pesquisas concentram-se na dimensão sociológica do *RAP* ou em análises literárias de suas composições, sem explorar suas potencialidades como instrumento para o ensino da língua brasileira a partir de uma perspectiva discursiva e antirracista. É justamente nessa intersecção que este artigo pretende contribuir.

Diante desse contexto, a pesquisa busca responder à seguinte questão: de que modo as canções *Negro Limitado* e *Negro Drama*, dos Racionais MC's, podem contribuir para a construção do letramento racial e para o ensino da língua brasileira na perspectiva de uma educação antirracista?

O objetivo geral consiste em analisar como essas duas canções produzem sentidos sobre identidade racial, linguagem e pertencimento, evidenciando suas contribuições para o ensino da língua brasileira e para a construção do letramento racial na educação básica. Como objetivos específicos, pretende-se: (i) discutir as relações entre língua brasileira, discurso e letramento racial; (ii) demonstrar como os Racionais MC's antecipam, em suas letras, discussões posteriormente sistematizadas pelos estudos sobre racismo estrutural; e (iii) propor uma sequência didática fundamentada no *RAP* como ferramenta teórico-metodológica para o ensino da língua brasileira e para a promoção de uma educação antirracista.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, com objetivos exploratórios e descritivos, desenvolvida mediante revisão bibliográfica e análise discursiva de recortes das canções *Negro Limitado* e *Negro Drama*. A fundamentação teórica apoia-se, principalmente, nas contribuições de Orlandi (2005; 2009) para a compreensão da língua brasileira; de Almeida (2019), Gonzalez (1988), Gomes (2017), Ribeiro (2019), Bento (2022), Fanon (2008) e Carneiro (2003), entre

outros autores que discutem racismo, linguagem, educação antirracista, identidades e subjetividades.

A relevância deste estudo reside na possibilidade de aproximar a escola das práticas reais de linguagem produzidas na sociedade brasileira, sobretudo nas periferias, a voz nas letras *RAP* como uma forma legítima de produção de conhecimento e de elaboração discursiva das experiências históricas da população negra. Ao defender o ensino da língua brasileira articulado ao letramento racial, este artigo pretende contribuir para a construção de práticas pedagógicas comprometidas não apenas com o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes, mas também com a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente as relações entre linguagem, poder e desigualdade racial. Nessa perspectiva, ensinar língua brasileira significa reconhecer que toda prática de linguagem produz sentidos, e no limite, constrói uma educação efetivamente antirracista.

Metodologia

Como foi dito, este artigo é fruto de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, de natureza analítica, desenvolvida na interface entre os estudos da linguagem e o letramento racial para uma educação antirracista. Por pesquisas qualitativa, este artigo adota a definição feita por Gil (2002) que considera que “[...] métodos de pesquisa qualitativa estão voltados para auxiliar os pesquisadores a compreenderem pessoas e seus contextos sociais, culturais e institucionais” (Gil, 2002, p. 94). Como estamos tratando de letras de *RAP*, a opção por essa abordagem decorre do próprio objetivo da investigação, que consiste em compreender como o *RAP* produz sentidos e afeta diretamente os sujeitos sociais que ouvem, cantam esse gênero musical. Assim, o interesse da pesquisa não está na mensuração de dados, mas na interpretação dos discursos e das relações históricas, sociais e culturais que atravessam sua produção.

O corpus da pesquisa é constituído, como dissemos na introdução, pelas canções *Negro Limitado* (1992) e *Negro Drama* (2002), dos Racionais MC's. A escolha dessas duas músicas se deu por consideramos a relevância para a história da banda Racionais MCs, mas também porque marcam períodos históricos muito importantes. Lançada em 1992, *Negro Limitado* foi produzida durante o governo de Fernando Collor de Mello, período marcado pela adoção de políticas neoliberais, pelo agravamento das desigualdades sociais, pelo

desemprego e pela intensificação da violência nas periferias urbanas. No campo racial, o mito da democracia racial ainda predominava no debate público, enquanto as discussões sobre racismo permaneciam pouco visíveis nas políticas educacionais e institucionais. Já a música *Negro Drama* foi lançada em 2002, no final do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, mas já se avizinhava a possibilidade de um governo progressista liderado por Luís Inácio Lula da Silva, período em que o debate sobre ações afirmativas, desigualdades raciais e democratização do acesso à educação começava a ganhar maior visibilidade no país. Contudo, persistiam elevados índices de violência contra a população negra, desigualdades socioeconômicas e a sub-representação de negros nos espaços de poder e de prestígio.

Neste sentido, o percurso analítico adotado, atesta as contribuições de Eni Orlandi (2009) acerca da historicidade da língua; de Eduardo Guimarães (2005) sobre a constituição da língua brasileira; de Silvio Almeida (2019) a respeito do racismo estrutural; de Cida Bento (2022), ao discutir a branquitude como mecanismo e manutenção de privilégios; e de Gomes (2017) no campo do letramento racial e da educação das relações étnico-raciais. Esses referenciais não são utilizados de forma isolada, mas articulados na construção de um quadro interpretativo capaz de compreender as relações entre linguagem, identidade, memória, raça e educação.

Do ponto de vista metodológico, a análise foi organizada em três momentos complementares. Inicialmente, realizou-se a contextualização histórica e discursiva das canções, considerando as condições de produção, circulação e recepção do *RAP* brasileiro. Em seguida, procedeu-se à análise das letras, observando aspectos linguísticos, discursivos e enunciativos, com atenção especial à luta contra o racismo estrutural. Por fim, foram articulados à proposta de letramento racial, as possibilidades de utilização do *RAP* como recurso pedagógico para o ensino da língua brasileira na educação básica.

Arcabouço Teórico

O estudo parte da compreensão de Orlandi (2009) de que a língua produzida no Brasil não pode ser reduzida à condição de variante do português europeu. As pesquisas de Orlandi (2005; 2009) revelam que sua constituição histórica decorre do contato entre povos indígenas, africanos, europeus e outros grupos que participaram da formação do

Brasil, sendo que, quando os portugueses aqui desembarcaram, já havia, não uma língua, mas várias línguas aqui presentes. A língua portuguesa, foi, senão, uma de várias outras, mas devido ao processo de colonização, e de escravização elegeu-se, unilateralmente, a língua dos colonizadores como sendo aquela de prestígio, a falada na Metrópoles, na administração pública.

Conforme observa Guimarães (2005), o português europeu passou a conviver, no território que hoje corresponde ao Brasil, com inúmeras línguas indígenas, africanas, gerais e, em determinados momentos, com outras línguas europeias. Esse intenso contato linguístico produziu transformações que ultrapassam a ideia de mera influência lexical, revelando um processo permanente de negociação, conflito e reelaboração dos modos de dizer. A língua produzida no Brasil nasce, portanto, do encontro entre diferentes matrizes culturais e linguísticas que participaram da formação histórica da sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, a língua brasileira não corresponde apenas a um sistema de formas, mas a uma construção historicizada continuamente produzida nas práticas de linguagem de seus falantes. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva apresentada por Bagno (2005), ao defender que, ao longo da história, foi sendo constituído no Brasil "um sistema com regras próprias" (Bagno, 2005, p. 28) que revela mais do que diferenças de vocabulário ou pronúncia entre o Brasil e Portugal, que, na verdade, trata-se de reconhecer que temos por aqui outra língua, distinta daquela que desembarcou nos anos 1500.

É nessa direção que se insere a reflexão de Orlandi (2009), para quem a língua brasileira deve ser compreendida como resultado de seu próprio processo de historicização. A autora argumenta que a referência para compreender essa língua deixa de estar exclusivamente em Portugal e passa a ser construída no próprio Brasil, a partir das experiências históricas, culturais e sociais produzidas nesse território. Em suas palavras,

A unidade e variedades da língua praticada aqui não refere mais o português do Brasil ao de Portugal, mas à sua unidade e variedades existentes no Brasil [...] A isto é que denominamos historicização da língua (Orlandi, 2009, p. 172).

A noção de historicização desloca o olhar da língua como simples herança colonial para compreendê-la como uma construção histórica permanentemente atravessada pelas experiências dos sujeitos que a utilizam. Língua e sociedade constituem processos inseparáveis, uma vez que toda prática linguística é produzida em condições históricas

muito específicas na construção dos sentidos compartilhados por uma comunidade. Como afirma Orlandi (2009), as línguas não são estruturas estáticas nem objetos desvinculados da vida social. Elas se modificam, entram em contato umas com as outras, desaparecem, incorporam novos elementos e acompanham os movimentos históricos das sociedades que as utilizam. Por isso, compreender a língua brasileira implica reconhecer sua materialidade histórica e social, bem como os diferentes sujeitos que participaram de sua constituição

Essa discussão não é recente. Desde o século XIX, intelectuais brasileiros já questionavam a ideia de que a língua falada no país pudesse ser reduzida à condição de prolongamento do português europeu. Como demonstra Alves (2020), esse debate atravessou diferentes momentos da história nacional e chegou ao campo político com a apresentação do Projeto de Lei n.º 756, de 1947, que propunha o reconhecimento da língua brasileira como idioma nacional. Embora a proposta não tenha sido aprovada, ela evidencia que a discussão sobre a identidade linguística brasileira possui raízes históricas profundas e permanece atual no campo dos estudos da linguagem.

Neste sentido, é preciso compreender a língua como espaço de poder; de disputas cujos valores e relações de poder são continuamente produzidos e reproduzidos e que a nomenclatura de um idioma oficial determina formas de expressão, escolhem o que pode ser reconhecido como legítimo, enquanto desqualifica-se, invisibiliza-se, apaga-se o outro ou os outros. Exemplos não faltam.

Foi o que aconteceu com as produções literárias do século XIX, que não chegaram às escolas ou se chegaram não teve a devida importância que merecem. Autores como Maria Firmina dos Reis; Nísia Floresta, e Joaquim Norberto de Sousa Silva, entre tantos outros, foram silenciados durante anos ou associados a grupos historicamente marginalizados. Mesmo o nosso maior escritor, Machado de Assis, foi embranquecido. As fotos deste escritor em nada se parece com as fotos que nos chegam por meio de pesquisas que foram produzidas nesta época presente. Essas escolhas estão profundamente relacionadas às desigualdades que atravessam a sociedade brasileira, que justificam um projeto de poder que há de começar, primeiro, pelo silenciamento de intelectuais negros, depois, pela imposição da língua, pela literatura e pelas músicas.

É nesse contexto que a discussão sobre raça e protagonismo negro ganha centralidade para uma educação antirracista. Como observa Almeida (2019), o racismo não se limita a comportamentos individuais, mas integra a própria organização das instituições

e das relações de poder que produz desigualdades continuamente, consciente ou não, se reproduzem de forma sistemática.

Foi preciso que Em *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada* (1960), uma autora preta registrasse o cotidiano da fome, da pobreza e da exclusão social a partir de sua própria vivência para que a linguagem empretecesse, nem que fosse um pouco, o cenário literário branco. Carolina Maria de Jesus nos convida a participar desse processo de desconstrução de que boa literatura só pode ser feita pela intelectualidade branca. Em suas obras há uma potência que reflete, reforça e, ao mesmo tempo, questiona as estruturas de poder que sustentam essas desigualdades, as quais se materializam em miséria e fome. Em *Quarto de Despejo* vimos que desigualdade é, sim, produzida pela elite branca. É um projeto de exclusão da população periférica, sobretudo as pretas que sofrem diuturnamente pelos privilégios da branquitude.

Ao discutir a branquitude, Bento (2022) chama atenção para os mecanismos que naturalizam esses privilégios e transformam determinados grupos em referência universal, enquanto outros permanecem invisibilizados ou representados de forma estereotipada, como veremos em *Negro Limitado* (Racionais, MC's, 1992). Essa lógica perversa atravessa a linguagem que chega à escola por meio de currículos enviesados de perpetuação da cultura branca. Exemplos clássicos são as leituras de Monteiro Lobato a respeito do negro, sempre estereotipado. O ensino não passa incólume dessas influências, o ensino permite quais formas de falar são valorizadas, quais repertórios culturais são legitimados e quais experiências permanecem à margem do currículo escolar.

E para enfrentar essa consolidação da branquitude, o letramento racial tem ampliado a compreensão sobre linguagem e os usos dela ao propor a leitura de autores pretos que trazem uma reflexão crítica sobre as relações raciais que estruturam a nossa sociedade. Esses autores identificam manifestações explícitas de preconceito travestida de piada ou de liberdade de expressão, de modo que a escola coloca em perspectiva, para que, professores e alunos, compreendam como discursos contribuem para manter ou questionar as desigualdades historicamente construídas e assim intervir. Não basta saber de onde vêm e como vêm os ataques à população preta, é preciso buscar formas de intervenção. Como destaca Gomes (2017), uma educação comprometida com a equidade racial exige o reconhecimento dos saberes produzidos pela população negra e a valorização de suas formas de participação na cultura, na linguagem e na produção do conhecimento.

É justamente nesse ponto que o *RAP*, especialmente a produção dos Racionais MC's, assume relevância para este estudo. Suas letras não apenas denunciam os efeitos do racismo estrutural, mas também constroem modos próprios de narrar a experiência da população negra periférica, transformando vivências cotidianas em informação, reflexão, denúncia, um verdadeiro raio X do Brasil.

Ao mobilizar recursos da oralidade por meio das rimas cuidadosamente selecionadas, vimos o aparecimento de memórias coletivas, de argumentação, e, sobretudo, de construção das subjetividades. Essas composições revelam, sim, a língua brasileira em funcionamento, evidenciando que os sentidos produzidos pela linguagem estão inseparavelmente ligados às condições históricas e sociais dos lugares em que são enunciados. Desse modo, analisar as canções dos Racionais MC's significa reconhecer que elas constituem materialidades discursivas capazes de articular língua brasileira, letramento racial para uma educação antirracista e para compreender como a linguagem participa da construção das identidades, da disputa por reconhecimento, da elaboração de novas formas de interpretar a realidade social.

Análise Discursiva das Canções: Língua Brasileira, Letramento Racial e *RAP*

Antes de analisar os sentidos produzidos pelos títulos das canções, é pertinente considerar a origem etimológica dos termos que as compõem. Segundo o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (1995), a palavra *drama* deriva do grego *drâma*, relacionada ao verbo *drân*, que significa “agir”, “fazer” ou “executar uma ação”. Ao longo da tradição ocidental, o termo passou a designar acontecimentos marcados por conflito, sofrimento e tensão. Já o termo *limitado* deriva do latim *limitare*, originado de *limes* (*limitis*), cujo significado remete a “fronteira”, “divisa” ou “limite” (Machado, 1995). Na contemporaneidade, o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (Houaiss; Villar, 2009) registra *limitado* como aquilo que possui restrições ou possibilidades reduzidas, enquanto *drama* designa uma ação ou situação marcada por conflitos e intenso sofrimento. Entretanto, ao associarem essas palavras ao substantivo “negro”, os Racionais MC's reinterpretem seus sentidos dicionarizados e produzem designações que remetem à experiência histórica da população negra no Brasil: limite e drama.

As formas de designar o sujeito negro nas canções dos Racionais MC's não permanecem estáveis ao longo de sua produção. Ao contrário, elas revelam um percurso de construção identitária que acompanha o amadurecimento político do grupo e a elaboração de novas formas de compreender a experiência negra no Brasil. Em *Negro Limitado* (1992), a designação associa o substantivo “negro” ao adjetivo “limitado”, que numa primeira leitura, nos dá a impressão de que se trata de obstáculos impostos ao sujeito negro, uma vez que *limitado* designa um pensamento restrito. Todavia, ao ler a música, e os diálogos que marcam essa composição, vimos que os Racionais MC's contrapõem o sentido de limitado de uma barreira e estende a limitação a uma consciência crítica em contraste a outra voltada apenas para o prazer, o consumo e o reconhecimento superficial; limitado então, não é condição física, mas de pensamento, há ali, uma forte ausência de reflexão sobre a condição histórica e racial da população negra, da qual o preto é autor e sujeito.

Em *Capítulo 4, Versículo 3* (1997), essa forma de designar o reconhecimento da poluição preta sofre uma inflexão importante. Naquele momento histórico em que se encontrava o país, os Racionais MC's criticam a televisão brasileira daquela época, especialmente os programas de auditório, nos quais artistas negros, em particular grupos de pagode, eram inseridos em uma lógica de entretenimento que reiteradas vezes, faziam representações racializadas que, “em troca de dinheiro e um carro bom, tem mano que rebola e usa até batom; vários patrícios falam merdas para todo mudo rir, para ver branquinho aplaudir” (Racionais, 1997), tratavam o corpo negro, sobretudo, como espetáculo, humor e performance, reduzindo a papéis que reproduziam estereótipos. Surge, então, a expressão “preto tipo A”, que rompe com representações historicamente negativas e constrói uma identidade afirmativa.

O “preto tipo A” é aquele que desenvolve consciência de sua condição histórica, valoriza sua origem, fortalece os vínculos com sua comunidade e resiste às formas de dominação imposta do ser versus parecer. Entretanto, a própria canção evidencia que essa identidade permanece em disputa ao afirmar que o sistema “transforma o preto tipo A num neguinho” (Racionais, MC's 1997). A escolha do diminutivo não é casual: “neguinho” recupera uma forma de tratamento frequentemente utilizada para infantilizar, diminuir ou desqualificar o sujeito negro, revelando que o racismo, principalmente, atua por meio da linguagem, produzindo formas de nomeação que procuram enfraquecer identidades afirmativas.

Esse percurso alcança um novo patamar em *Negro Drama* (2002). Diferentemente das canções anteriores, o foco deixa de estar na condição individual do sujeito para uma experiência coletiva e histórica. A palavra “drama”, cuja origem remete à ação e, posteriormente, ao conflito e ao sofrimento, deixa de designar um acontecimento particular para nomear a própria experiência social da população negra. O “negro drama” não é o drama de um indivíduo específico, mas a síntese de uma memória coletiva marcada pela violência, pela exclusão, pelo racismo estrutural e, simultaneamente, pela resistência de viver entre o “sucesso e a lama” (Racionais MC’s, 2002).

Observadas em conjunto, essas três designações revelam um movimento de ressignificação que atravessa a obra dos Racionais MC’s. Em *Negro Limitado*, a ênfase não recai sobre os limites impostos ao sujeito negro, mas quais limites esse negro coloca para si; em *Capítulo 4, Versículo 3*, emerge a construção de uma identidade positiva, representada pelo “preto tipo A”, ao mesmo tempo em que se denuncia a tentativa permanente de reduzi-la à condição de “neguinho”; por fim, em *Negro Drama*, a experiência individual é incorporada a uma narrativa coletiva, em que o sofrimento, a resistência e a memória passam a constituir elementos centrais da identidade negra. Assim, as diferentes formas de nomeação deixam de ser simples escolhas lexicais e passam a evidenciar que a disputa pelos sentidos da palavra “negro” também é uma disputa por reconhecimento, pertencimento e poder, aspecto que dialoga diretamente com a concepção de língua brasileira defendida neste estudo.

Essa característica aproxima as composições da concepção de língua brasileira defendida neste artigo. Nas letras dos Racionais MC’s, as marcas de oralidade, as escolhas lexicais, aliadas aos ritmos e formas de argumentação evidenciam a vitalidade da língua em uso. É justamente nesse ponto que o letramento racial amplia o alcance da análise. Ao colocar em evidência os modos como raça, linguagem e poder se articulam na produção dos discursos, torna-se possível compreender que as letras dos Racionais MC’s ultrapassam a denúncia social. Elas convidam o leitor e o ouvinte a reconhecer mecanismos historicamente naturalizados de exclusão, estimulando uma leitura crítica das relações raciais e das formas como essas relações também se manifestam na linguagem. Dessa maneira, o RAP deixa de ocupar apenas o lugar de objeto cultural e passa a constituir uma importante ferramenta de reflexão linguística, social e pedagógica.

A Construção da Consciência Racial em Negro Limitado

Embora o debate acadêmico e público recente tenha consolidado o conceito de racismo estrutural, os elementos fundamentais dessa engrenagem já estavam expostos em "Negro Limitado", lançada pelos Racionais MC's em 1992. A letra demonstrava que a opressão racial vai além de episódios isolados de preconceito: o racismo opera de forma sistêmica, moldando instituições, restringindo direitos básicos e definindo as dinâmicas sociais e econômicas que marginalizam a população negra. Por meio da crônica social e da denúncia política, o *RAP* de 1992 já antecipava a compreensão do racismo como elemento estruturante da sociedade brasileira.

Desde os primeiros versos, o enunciador assume a autoridade de quem vive as experiências que narra. Ao cantar “Você não me escuta / Ou não entende o que eu falo, procuro te dar um toque e sou chamado de preto otário” (Racionais MC's, 1992), aí estabelece-se um confronto direto com o interlocutor. Essa disputa ganha peso na sequência: “Atrasado, revoltado” (Racionais MC's, 1992). Há uma gradação clara nesses adjetivos. O “otário” é o indivíduo enganado; o “atrasado” é aquele empurrado para a margem do progresso; e o “revoltado” ganha um novo contorno semântico — não indica quem promove uma mudança real, mas quem reage de forma imediata e sem capacidade de transformação. Esses termos condensam estereótipos historicamente atribuídos à população negra, frequentemente rotulada como violenta ou raivosa. O interesse dos Racionais não é reproduzir essas classificações, mas desmascarar os mecanismos que aprisionam o sujeito em imagens negativas.

A crítica se aprofunda na metáfora: “Estamos jogando com um baralho marcado” (Racionais MC's, 1992). A imagem desmonta o mito da meritocracia. O sucesso não depende apenas do esforço ou da capacidade individual, pois as regras do jogo social distribuem oportunidades de forma desigual, favorecendo determinados grupos e bloqueando a mobilidade de outros. Mesmo sob uma suposta igualdade formal perante a lei, a canção denuncia a existência de barreiras invisíveis que produzem resultados brutalmente distintos para quem ocupa a base da pirâmide.

Outro ponto central é o apagamento da identidade. Nos versos “Não sabe se quer dizer / Veja só você, o número de cor do seu próprio RG” e “Diga qual a sua origem, quem é você / Você não sabe responder” (Racionais MC's, 1992). O negro limitado desconhece a

sua própria história e, assim, se alia ao inimigo racista. Essas interrogações expõem o distanciamento forçado entre os sujeitos negros e suas referências ancestrais, culturais e sociais restando, claro, a falta de letramento racial, o trecho ganha caráter pedagógico ao estimular a reflexão sobre pertencimento e memória.

O topo dessa crítica surge na ironia: “Então, príncipe dos burros, limitado/Nesse exato momento foi coroado” (Racionais MC’s, 1992). A coroação simbólica mostra que a limitação apontada não é intelectual, mas política e social. O sujeito é coroado justamente por permanecer alienado, sem compreender as estruturas que determinam sua condição. “Negro Limitado” funciona, portanto, como um manifesto de conscientização contra os processos que geram o apagamento identitário.

A Experiência Vivida e a Construção do Ethos em Negro Drama

Lançada em 2002, “Negro Drama” marca a maturidade discursiva dos Racionais MC’s. Se em “Negro Limitado” o foco era a construção da consciência racial e o combate à alienação, aqui essa consciência negra surge consolidada e validada pela experiência prática da periferia que sente na pele as desigualdades. Nesta letra, vimos um eu-lírico totalmente combativo, que denuncia os desdobramentos do racismo estrutural e os seus efeitos práticos nas vidas das pessoas.

A música foca nos efeitos permanentes desse sistema na vida dos sujeitos pretos. A introdução — “Negro drama, entre o sucesso e a lama/Dinheiro, problemas, invejas, luxo, fama” (Racionais MC’s, 2002) apresenta um cenário paradoxal. O acesso à fama e aos bens materiais não apaga as marcas da desigualdade racial. Mesmo alcançando prestígio e ascensão econômica, o indivíduo continua lidando com conflitos gerados pelo preconceito. Atletas, artistas e empresários negros, independentemente do *status* social que conquistam, continuam vulneráveis a práticas racistas que tentam reduzi-los, antes de tudo, à cor da sua pele.

Essa permanência ganha contornos físicos nos versos: “Cabelo crespo e a pele escura / A ferida, a chaga, à procura da cura” (Racionais MC’s, 2002). O cabelo crespo ultrapassa o aspecto biológico e assume peso político; historicamente estigmatizado, ele é ressignificado como marca de orgulho, pertencimento e resistência aos padrões estéticos eurocêntricos. A pele escura deixa de ser uma descrição anatômica e passa a carregar

sentidos sociais, funcionando como marcador sobre o qual incide a discriminação. A violência racial, nesse sentido, não abre apenas feridas individuais, mas se consolida como uma chaga coletiva transmitida entre gerações na história do país.

Outras camadas da composição revelam o isolamento social, evidente no trecho: “Tenta ver e não vê nada/A não ser uma estrela/Longe, meio ofuscada” (Racionais MC’s, 2002). A imagem da estrela distante sugere que o reconhecimento pleno, o acolhimento e a realização pessoal são metas constantemente adiadas. Essa estrela ofuscada simboliza um sucesso que, embora alcançado, permanece obscurecido pelas barreiras do preconceito, mostrando que a solidão e a exclusão acompanham o indivíduo negro mesmo no topo da ascensão social.

A crítica dos Racionais aproxima-se da reflexão fanoniana ao revelar que a violência colonial não se restringe à discriminação direta, mas atua na construção de identidades marcadas pela negação de si. Como observa Fanon, “o negro que quer embranquecer sua raça é tão infeliz quanto o que prega o ódio ao branco” (Fanon, 2008, p. 22), indicando que a colonização também opera pela interiorização dos valores do dominador. Embora Fanon trate do colonialismo histórico, sua análise permite compreender os mecanismos que continuam organizando as relações raciais na sociedade brasileira e que atravessam as experiências narradas pelos Racionais.

Ao formular o conceito de contra-colonização, Nego Bispo desloca o foco da denúncia para a permanência dos modos de vida, dos saberes e das formas de existência construídas pelas comunidades negras e tradicionais. Essa perspectiva encontra eco em *Negro Drama*, especialmente quando a canção afirma: “O dinheiro tira um homem da miséria / Mas não pode arrancar de dentro dele a favela” (Racionais MC’S, 2002). Justamente porque a favela é constituinte do homem preto, a favela representa apenas um espaço de privação, ela constituiu um território de memória, pertencimento e produção de conhecimento. Da mesma forma, um preto não deixa de ser preto pelas condições materiais que possui; é preciso resistência em buscar reconhecimento a partir dos referenciais da racionalidade eurocêntrica, é preciso afirmar outros modos de existir e produzir sentido. Como sintetiza o autor, “a contra-colonização são as nossas práticas de defesa, de manutenção e de retorno para o nosso lugar” (Santos, 2015, p. 47). Sob essa perspectiva, o *RAP* dos Racionais é uma arma contra o racismo estrutural, pois reafirma a periferia como

espaço legítimo de enunciação, de produção de saberes e de construção de letramento racial, e na escola contribui, de fato, para uma educação antirracista.

O RAP no Ensino da Língua Brasileira na Perspectiva do Letramento Racial

Partindo desse entendimento, apresentamos, a seguir, uma proposta de intervenção pedagógica voltada aos anos finais do Ensino Fundamental. Embasada pela concepção de educação linguística (Antunes, 2009), pela proposta de sequências didáticas (Dolz & Schneuwly, 2004), pela perspectiva dos gêneros discursivos (Marcuschi, 2008), pela Lei nº 10.639/2003 e pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a proposta busca aproximar o ensino da língua brasileira das experiências socioculturais dos estudantes, promovendo práticas de leitura, análise linguística e letramento racial comprometidas com uma educação democrática e antirracista.

Quadro 1

Proposta de Intervenção Pedagógica

AULA	ETAPA	OBJETIVO	ATIVIDADES	AValiação
1	Acolhimento e sensibilização	Ativar conhecimentos prévios sobre rap, periferia, raça e escola.	Perguntas disparadoras; escuta de trechos de “Negro Drama” e “Negro Limitado”.	Participação oral e mobilização inicial dos sentidos.
2	Leitura e primeira interpretação	Identificar temas, vocabulário e marcas de oralidade.	Leitura silenciosa e em voz alta; destaque de palavras, gírias e trechos significativos.	Reconhecimento de elementos centrais do texto.
3	Língua brasileira em foco	Relacionar as letras à língua brasileira como prática histórica e social.	Discussão sobre norma, variação linguística, oralidade e identidade linguística.	Compreensão crítica da língua como lugar de disputa.
4	Análise discursiva comparada	Comparar os sentidos produzidos pelas duas letras.	Grupos analisam representatividade, racismo estrutural, subjetividade periférica e resistência.	Síntese comparativa das duas músicas.
5	Produção de sentido	Interpretar e reelaborar trechos das músicas.	Reescrita de trechos em registro formal; comentário crítico; mapa de sentidos.	Percepção dos efeitos de sentido gerados pela forma de dizer.
6	Produção autoral e avaliação	Mobilizar os aprendizados em criação e reflexão final.	Criação de versos, cartazes, podcast ou leitura expressiva; avaliação formativa.	Produção final e fechamento reflexivo.

Fonte: Autores (2026)

As análises realizadas neste estudo evidenciam que as canções dos Racionais MC's constituem um recurso relevante para o ensino da língua brasileira, sobretudo quando se busca desenvolver práticas de leitura comprometidas com a formação crítica dos estudantes e com a educação das relações étnico-raciais. A proposta apresentada a seguir resulta diretamente das discussões desenvolvidas neste artigo e procura demonstrar como o *RAP* pode ser incorporado ao ensino de maneira planejada, articulando leitura, análise linguística, reflexão social e produção de textos.

Considerações Finais

Os resultados obtidos corroboram os pressupostos que orientaram esta investigação. Ao articular a concepção de língua brasileira às discussões sobre letramento racial, verificamos que o *RAP* dos Racionais MC's amplia as possibilidades de ensino ao aproximar a escola de práticas de linguagem socialmente situadas, favorecendo a leitura crítica da realidade, a valorização da diversidade linguística e o reconhecimento de experiências historicamente marginalizadas, não apenas para práticas estigmatizadas e pouco exploradas, que, no limite, abordam as letras no seu aspecto da variação linguística.

Acreditamos que o objetivo geral desta pesquisa foi alcançado ao analisar as contribuições das canções para o ensino da língua brasileira e, a partir dessa análise, elaborar uma proposta de intervenção pedagógica voltada à educação básica. Da mesma forma, os objetivos específicos foram contemplados ao discutir a concepção de língua brasileira como construção histórica, social e cultural; e ao relacioná-la aos pressupostos do letramento racial.

A proposta de intervenção pedagógica apresentada neste artigo não pretende constituir um modelo único ou definitivo de ensino. Ao contrário, representa uma possibilidade de transposição pedagógica construída a partir das análises realizadas, demonstrando que o trabalho com produções culturais como o *RAP* pode integrar práticas de leitura, análise linguística e produção de textos comprometidas com a formação crítica dos estudantes e com a educação das relações étnico-raciais.

A principal contribuição desta pesquisa consiste em trazer os debates sobre língua brasileira, educação linguística e letramento racial, evidenciando que esses campos podem ser articulados de forma consistente em práticas de ensino voltadas à educação básica.

Por fim, espera-se que este estudo fortaleça as discussões sobre o ensino da língua brasileira e incentive novas pesquisas que ampliem o diálogo entre educação linguística, letramento racial e produções culturais brasileiras.

Referências

- Almeida, S. L. (2019). *Racismo estrutural*. Jandaíra.
- Alves, I. M. (2020). *A língua do Brasil: História, ideias e debates*. Parábola Editorial.
- Antunes, I. (2009). *Aula de português: Encontro & interação*. Parábola Editorial.
- Bagno, M. (2005). *A língua de Eulália: Novela sociolinguística* (15. ed.). Contexto.
- Baronas, R. L., & Mesti, P. (Orgs.). (2016). *Análise do discurso: Entorno da problemática do ethos, do político e de discursos constituintes*. Pontes.
- Bento, C. (2022). *O pacto da branquitude*. Companhia das Letras.
- Brasil. (2003). *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências*. Diário Oficial da União.
- Brasil. (2008). *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"*. Diário Oficial da União.
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base nacional comum curricular*. Ministério da Educação.
- Carneiro, S. (2005). *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo.
- Cunha, A. G. (2010). *Dicionário etimológico da língua portuguesa* (4. ed.). Lexikon.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola* (R. Rojo & G. S. Cordeiro, Trans. e Orgs.). Mercado de Letras.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas* (R. da Silveira, Trad.). EDUFBA.
- Ferreira, A. J. (Org.). (2015). *Letramento racial: Leituras e práticas de enfrentamento ao racismo*. Pontes.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam* (23. ed.). Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gomes, N. L. (2017). *O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Vozes.

- Gonzalez, L. (2018). *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa*. Diáspora Africana.
- Gonzalez, L. (2020). *Por um feminismo afro-latino-americano: Ensaio, intervenções e diálogos* (F. Rios & M. Lima, Orgs.). Zahar.
- Gonzalez, L., & Hasenbalg, C. (1982). *Lugar de negro*. Marco Zero.
- Guimarães, E. (2005). *Semântica do acontecimento: Um estudo enunciativo da designação*. Pontes.
- Hooks, b. (2013). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade* (M. B. Cipolla, Trad.). WMF Martins Fontes.
- Houaiss, A., & Villar, M. S. (2009). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Objetiva.
- Machado, J. P. (1995). *Dicionário etimológico da língua portuguesa* (7. ed.). Livros Horizonte.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola Editorial.
- Munanga, K. (2020). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra* (5. ed.). Autêntica.
- Orlandi, E. P. (2009). *Língua brasileira e outras histórias: Discurso sobre a língua e ensino no Brasil*. RG Editores.
- Racionais MC's. (1990). *Holocausto urbano* [Álbum]. Zimbabwe Records.
- Racionais MC's. (1992). *Escolha o seu caminho* [EP]. Zimbabwe Records.
- Racionais MC's. (1993). *Raio X do Brasil* [Álbum]. Zimbabwe Records.
- Racionais MC's. (1997). *Sobrevivendo no inferno* [Álbum]. Cosa Nostra Fonográfica.
- Racionais MC's. (2002). *Nada como um dia após o outro dia* [Álbum]. Cosa Nostra Fonográfica.
- Ribeiro, D. (2019). *Pequeno manual antirracista*. Companhia das Letras.
- Soares, M. (2004). *Letramento: Um tema em três gêneros* (2. ed.). Autêntica.
- Street, B. V. (2014). *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* (M. Bagno, Trad.). Parábola Editorial.

***Tradwives e Clean Girls* como Instrumentos da Ideologia Conservadora**

Tradwives and Clean Girls as Instruments of Conservative Ideology

 <https://doi.org/10.67204/riel.v4i10.3148>

Recebido em 28/07/2026 • Aceito em 05/10/2026 • Publicado em 13/10/2026

Julia Dalbosco, M.A.¹, Denise Rosana da Silva Moraes, Ph.D.²

Resumo: Nos últimos anos, observa-se a crescente proliferação de discursos conservadores que circulam nos meios digitais e se infiltram nas práticas cotidianas, influenciando relações sociais e padrões de consumo. Esses discursos advogam por um retorno aos "valores tradicionais", que incluem visões ultrapassadas dos "papéis de gênero" e expressões padronizadas de feminilidade e masculinidade. Algumas análises sobre esse movimento atribuem essa mudança a uma crise econômica e política; entretanto, essas análises são insuficientes para analisar o fenômeno de maneira satisfatória. Neste trabalho, apresentamos o conceito de feminilidades párias, de Mimi Schippers, como ferramenta para analisar os recentes discursos conservadores que versam sobre o corpo feminino. Argumentamos que esses discursos surgem como uma resposta conservadora a avanços sociais e, a partir da análise de conteúdos produzidos por *tradwives* e *cleangirls*, descrevemos como essas produções estão alinhadas ao pensamento conservador e quais suas consequências para a sociedade. O artigo estrutura-se em três seções: a primeira oferece uma introdução sobre a temática; em seguida, discute-se o sistema binário de gênero e as feminilidades a partir de Schippers; e, por fim, oferecemos uma breve análise sobre o avanço conservador ao longo da história e como, na atualidade, esse avanço se alinha com a produção de conteúdo das *tradwives* e *cleangirls*.

Palavras-chave: Feminilidades Párias, Discursos Conservadores, Mídias Digitais *Tradwives*.

Abstract: In recent years, we have observed the growing proliferation of conservative discourses circulating in digital media and infiltrating everyday practices, influencing social relations and consumption patterns. These discourses advocate for a return to “traditional values”, which include outdated views of “gender roles” and standardized expressions of femininity and masculinity. Some analyses of this movement attribute this shift to an economic and political crisis; however, these analyses are insufficient to satisfactorily explain the phenomenon. In this paper, we present Mimi Schippers’ concept of pariah femininities as a tool for analysing recent conservative discourses concerning the female body. We argue that these discourses emerge as a conservative response to social advances and, drawing on the analysis of content produced by *tradwives* and *cleangirls*, we describe how these productions align with conservative thinking and what their consequences are for society. The article is structured in three sections: the first offers an introduction to the topic; the second discusses

¹ Discente, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, PR, Brasil
Mestrado em Relações Internacionais, Universidade Federal da Integração Latino-Americana
 julia.dalbosco@unioeste.br  <https://orcid.org/0000-0002-0683-8432>

² Docente, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, PR, Brasil
Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Maringá
 denisepedagoga@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-2991-0214>

the binary gender system and femininities based on Schippers; and finally, we offer a brief analysis of the historical advance of conservatism and how, today, this advance aligns with the content production of *tradwives* and *cleangirls*.

Keywords: Pariah Femininities, Conservative Discourses, Digital Media, Tradwives.

Introdução

As primeiras décadas dos anos 2000 apresentaram um cenário de avanços progressistas, por meio de movimentos como o *#MeToo* e o *body positivity* impulsionaram o debate sobre gênero para mídias e espaços populares, com isso, a produção e o consumo cultural foram influenciados por essas ideias. Até mesmo grandes marcas embarcaram na “onda progressista” do período, como a inclusão de modelos com corpos diversos nos desfiles da Victoria Secrets, propaganda televisivas da Gillette com referências à masculinidade tóxica, e publicidades com rostos e cabelos diversos de marcas de cosméticos como a Dove. Entretanto, esses avanços foram interceptados pela ascensão do conservadorismo na política nacional e internacional.

A eleição de Donald Trump em 2016 acelerou um processo internacional de ascensão conservadora nas diversas instâncias governamentais de numerosos Estados Nação, a até então considerada maior potência mundial sinalizava uma virada à direita. Essa virada à direita é entendida por muitos como uma resposta às crises políticas enfrentadas por governos alinhados à esquerda, resultantes de investigações sobre corrupção e crises econômicas muitas vezes relacionadas a políticas populistas que não contavam com um planejamento a longo prazo. Entretanto, os governos conservadores não permaneceram no poder por muito tempo, logo ao início da década de 2020 diversos países elegeram novamente governos alinhados à esquerda ou ao centro. Muitos governantes conservadores foram eleitos com promessas de renovação política e econômica, porém foram incapazes de entregar resultados satisfatórios nestas áreas; além disso, em muitos locais a atuação negacionista e individualista desses governos durante a pandemia de COVID-19 em 2020 foi decisiva para sua não reeleição.

Apesar da derrota de candidatos conservadores em eleições presidências a ideologia conservadora permaneceu em alta e recebeu ainda mais destaque, durante e após a pandemia de 2020. Neste contexto de crise econômica e de saúde pública, atreladas às

políticas de isolamento social cresce a popularidade, principalmente nas redes sociais, de conceitos e trends como a *tradwife*, *clean girl* e o estilo *old money*. Esses conceitos são definidos como conservadores pois são contrários aos avanços progressistas relacionados as políticas de gênero e do direito das mulheres; também as políticas públicas que lutam pela diminuição da disparidade econômica.

As *tradwives* pregam a dedicação exclusivas das mulheres à vida doméstica e sua inclinação “natural” para a maternidade; a estética *clean girl*, atrelada ao incentivo à magreza extrema, celebram o uso de tons neutros, cabelos presos, maquiagens neutras, tudo com o mínimo de expressão individual; o estilo *old money* busca replicar *looks* frequentemente ligados às elites, como as roupas de alfaiataria em tons neutros e tecidos nobres, em busca de se distanciar da estética de classes de menor poder econômico. Todas essas trends estão preocupadas especialmente com a padronização dos corpos femininos, daquilo que é considerado feminino; esses conceitos incentivam e se apoiam na retomada dos “valores tradicionais”: a submissão da mulher aos homens, sua reclusa à vida privada, e seu valor atrelado à expressão de uma feminilidade alinhada aos “tradicionais” papéis de gênero.

Esses discursos se espalham através de meios de comunicação eletrônicos e eventualmente se instalam nas conversas de salas de aula, dos bares e nos almoços em família; estão presentes nos relacionamentos, na moda, nas escolhas religiosas, no consumo de bens materiais, no estilo musical em alta, nas leituras etc. É insuficiente compreender a ascensão e distribuição desses discursos apenas como resultado da crise econômica e social resultante da pandemia de 2020, e acreditar que sua proliferação ocorre apenas de forma orgânica. O avanço de ideologias conservadoras é uma luta por dominação e hegemonia, pela manutenção de um “*status quo*” que se vê ameaçado por avanços progressistas, e no centro desta disputa está o corpo das mulheres.

A hegemonia expressa por Gramsci tem relação com a capacidade de um grupo social, geralmente a classe dominante, de fazer com que seus valores, ideias, crenças e formas de interpretar a realidade sejam aceitos como naturais, universais e legítimos por toda a sociedade, inclusive pelas classes subordinadas. “A supremacia de um grupo social manifesta-se de duas maneiras: como domínio e como direção intelectual e moral” (Gramsci, 2002 p. 62). Para ele, uma classe social não mantém seu poder apenas pela força ou pela coerção do Estado, mas, sobretudo, pela capacidade de conquistar o consentimento

da sociedade. Esse consentimento é construído por meio da cultura, da educação, da religião, da mídia, da linguagem e de outras instituições sociais. Exatamente o cenário que se desnuda tanto nacional como internacionalmente.

O Ser Feminino, a Mulher Feminina

A definição daquilo que é masculino ou feminino está na realidade pouco atrelada ao sexo, para Judith Butler o termo sexo é utilizado como uma concepção jurídica para regular os corpos, o sexo é uma categoria generificada. O gênero designa o aparato de produção pelo qual os sexos são estabelecidos, é um meio discursivo e cultural pelo qual o “sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-cursivo”, anterior à cultura (Butler, 1990, p. 11, tradução nossa); é aplicado aos corpos como uma “marca” de diferença biológica, linguística e cultural.

O debate sobre gênero é especialmente importante, pois como afirma Butler, as pessoas se tornam inteligíveis ao serem generificadas conforme padrões reconhecíveis de inteligibilidade de gênero (Butler, 1990, p. 22, tradução nossa). Para que esses gêneros sejam inteligíveis, eles instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo (Butler, 1990). Entretanto nem todas as identidades de gênero se alinham as normas de inteligibilidade cultural desejadas. O que é inteligível relativo ao masculino e feminino é resultante de observações diretas e indiretas, através do compartilhamento social e de representações culturais, que definem os estereótipos de gênero de cada cultura (Eagly et al, 2020).

A construção de um sistema binário de gênero que espera por uma identidade comum, padronizada e inteligível aos gêneros masculino/feminino, busca garantir o domínio da atual economia falocêntrica: o domínio daquilo que é masculino sobre o feminino, do homem sobre a mulher. Toda expressão de gênero que não está alinhada com os padrões delimitados neste sistema binário tende a ser rechaçada, pois ameaça esse domínio.

Neste sistema binário as definições de masculino e feminino são construídas de maneiras opostas, onde o masculino se refere “ao que os homens e meninos fazem”, e o feminino “o Outro disso” (Paechter, 2006). Essas distinções e oposição não são construídas

por acaso, elas permitem que mulheres e homens se percebam de maneira diferente, consequentemente não almejando a mesma posição na estrutura social.

Connell (1987; 1995) é uma das autoras mais influentes para pensar os conceitos de masculinidade e feminilidade e suas relações de poder no contexto social. A autora destaca a operação do poder na regulação das fronteiras simbólicas que delimitam o masculino e feminino utilizando o termo “masculinidade hegemônica”, ela o define como “a configuração da prática de gênero que incorpora o problema atualmente aceito da legitimidade do patriarcado, que garante a (ou é considerado como o garantidor da) posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres (Connell, 1995, p. 77, tradução nossa)”. Em outras palavras, a masculinidade hegemônica é o que os homens de grupos dominantes fazem; em um contexto global, as atitudes dos homens brancos, da elite e do Norte Global.

Connell não reconhece a existência de feminilidades hegemônicas, entretanto é possível encontrar uma dinâmica similar ao conceito relativa à feminilidade. Entretanto, elas não são equivalentes, a masculinidade hegemônica é uma superestrutura de dominação, enquanto as feminilidades hegemônicas estão restringidas à relações de poder entre mulheres. Ainda assim, tais estruturas estão interligadas, com a feminilidade hegemônica criada para servir à masculinidade hegemônica, da qual recebe legitimidade (Pyke & Johnson, 2003).

Mimi Schippers (2007), nos oferece uma maneira alternativa para pensar as feminilidades. A autora relembra que, nas literaturas sobre masculinidades, a masculinidade hegemônica pode incluir força física, a capacidade de usar violência interpessoal diante de conflitos e autoridade. Essas características são responsáveis por garantir a dominação legítima dos homens sobre as mulheres apenas quando simbolicamente combinadas com uma qualidade complementar e inferior associada à feminilidade. A feminilidade inclui então vulnerabilidade física, incapacidade de usar a violência de forma eficaz e submissão. “A importância da feminilidade e masculinidade na hegemonia de gênero reside no fato de que elas estabelecem significados simbólicos para a relação entre mulheres e homens, fornecendo a justificativa legitimadora para relações sociais que asseguram a ascensão e o domínio dos homens” (Schippers, 2007, p. 91, tradução nossa).

A construção de masculinidades e feminilidades se dá através de “processos sociais contínuos e dinâmicos que incluem práticas cotidianas como fofoca, contação de história, sanções formais e informais, práticas e processos de maior alcance, como desenvolvimento e implementação de políticas, legislação, movimentos sociais, produção e proliferação da mídia, relações econômicas globais e assim por diante” (Schippers, 2007, p. 93, tradução nossa).

Schippers (2007), afirma que a conceitualização de masculinidade hegemônica também deve ser definida pela maneira como articula uma relação complementar e hierárquica com a feminilidade:

A masculinidade hegemônica consiste nas qualidades definidas como masculinas que estabelecem e legitimam uma relação hierárquica e complementar com a feminilidade e que, ao fazê-lo, garantem a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres. Dada a centralidade da relação entre masculinidade e feminilidade na nova definição, temos agora espaço conceitual para a feminilidade hegemônica. A feminilidade hegemônica consiste nas características definidas como femininas que estabelecem e legitimam uma relação hierárquica e complementar com a masculinidade hegemônica e que, ao fazê-lo, garantem a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres (Schippers, 2007, p. 94, tradução nossa).

Schippers argumenta que há uma feminilidade hegemônica e dominante sobre outras feminilidades, que serve aos interesses da estrutura de gênero e à dominação masculina. Características vistas como masculina devem permanecer inacessíveis às mulheres para não desestabilizarem o sistema binário e a dominação masculina. Outras configurações femininas que não as idealizadas anteriormente devem ser definidas como desviantes e estigmatizadas, deve haver sanções sociais rápidas e severas para mulheres que assumem ou representam uma masculinidade hegemônica. A feminilidade hegemônica é dominante sobre aquilo que a autora chama de *feminilidades párias*, e não subordinadas; párias porque elas são consideradas não tanto como inferiores, mas como contaminantes para as mulheres. A masculinidade hegemônica, deve tornar-se algo completamente diferente quando expressa por mulheres, para que as características mantenham seu lugar na masculinidade e sua expressão legítima unicamente nas mãos dos homens. A construção simbólica de *feminilidades párias* é uma característica central da hegemonia de gênero e central também para as sanções materiais impostas às mulheres que as incorporam (Schippers, 2007).

A difusão de conceitos e trends como *tradwives* e *clean girls* tem como objetivo ilustrar a feminilidade hegemônica que é desejada dentro do sistema patriarcal de dominação masculina; buscam retomar estereótipos anteriormente ultrapassados com avanços progressistas na questão de gênero e do direito das mulheres.

As *tradwives*, abreviação do termo *traditional wife* (esposa tradicional) buscam retomar uma realidade doméstica heteronormativa em que o homem é o provedor principal da casa e a mulher dedica seu tempo ao cuidado da casa, do marido e das crianças. Essa *trend* é contrária aos discursos que buscam reafirmar que há espaço para mulheres atuarem em alto nível no mercado de trabalho, na educação de nível superior e em outras áreas profissionais para além daquelas “profissões de cuidado” que sempre foram envisionadas para as mulheres. Uma parcela do conteúdo *tradwife*, principalmente os produzidos com um viés religioso, busca vender a maternidade como uma vocação natural da mulher, repetindo um discurso ainda muito atual de que a mulher é incompleta sem filhos, que a verdadeira felicidade está na maternidade, e que uma mulher que escolhe não ter filhos é egoísta e não tem valor na família e sociedade.

Arelado ao conteúdo *tradwife*, está a *trend* da estética *clean girl*; nem toda *clean girl* é uma *tradwife*, mas quase todas as *tradwives* são *clean girls*. A estética *clean girl* conta com vestimentas e decorações em tons neutros, especialmente tons de bege e marrom; os cabelos presos em um rabo de cavalo, ou coque, raramente apresentando alguma curvatura; cultua corpos magros, com foco no “estilo de vida saudável”, apresentando uma rotina de refeições de pequenas porções e bebidas como café, sucos e vitaminas; maquiagens incluem tons neutros que buscam representar uma “beleza natural”, a rotina de *skin care* e exercícios físicos também é extremamente valorizada dentro da estética. Essa *trend* ilustra a “mulher ideal” na concepção patriarcal, aquela que não chama atenção com suas roupas ou maquiagem; que está sempre naturalmente bonita e arrumada; é magra, pratica atividade física apenas para manter sua magreza e saúde, sua alimentação é sempre saudável, sem espaços para alimentos gordurosos ou ultraprocessados.

Mulheres que não apresentam as características pertinentes às *clean girls* e não se alinham às demandas das *tradwives* são desvalorizadas e rechaçadas, outras expressões do feminino que não as apresentadas anteriormente por estas *trends* são as feminilidades párias da atualidade. Aqui afirmo da atualidade pois as feminilidades hegemônicas e feminilidades párias não são estáticas, elas mudam no decorrer da história e em diferentes

culturas, é importante essa compreensão. Mulheres com roupas e maquiagens extravagantes, com tatuagens, e cabelos coloridos ou em cortes alternativos são vistas como má influência e irresponsáveis, em sua vida amorosa são mulheres “de uma noite”, que “não são para casar” o oposto das *tradwives*; uma mulher que não quer ter filhos é egoísta, não pode realmente expressar cuidado e preocupação genuína por outra pessoa; aquela que não se submete ideologicamente, financeiramente e muitas vezes fisicamente ao marido também não é mulher desejada, possui “energia masculina”, é esnobe, não é mulher de valor.

Retomando o que citei anteriormente atrelado aos escritos de Schippers, essas *trends* e conceitos não são produzidos e nem difundidos de maneira totalmente orgânica, há interessados na difusão destes conteúdos. Essa difusão não é “uma resposta das massas às incertezas e à crise econômica” como muitos argumentam nas redes sociais em análises rasas sobre estes conteúdos. Schippers afirma que as feminilidades hegemônicas servem aos interesses da estrutura de gênero e à dominação masculina, eu complemento que para além destes, estas feminilidades hegemônicas atuais servem também para manter um *status quo*, pertinente à outras questões como classe, raça e religião. A difusão destes conteúdos são sim uma resposta, mas uma resposta das elites e dos conservadores aos avanços progressistas realizados nas últimas décadas, a pandemia de COVID-19 em 2020 e sua subsequente crise econômica foram momentos oportunos que alavancaram esta resposta.

Vestígios do Avanço Conservador

Stuart Hall em seu livro *The Hard Road to Renewal* analisa a “virada à direita” que ocorre na Inglaterra com a ascensão de Margaret Thatcher ao poder. Hall descreve as diferentes fases dessa virada até chegar à conclusão: que no período “o sentimento popular mudou decisivamente contra a esquerda” (Hall, 1988; 2021, p. 37, tradução nossa); afirma também que a direita restabeleceu o monopólio das “boas ideias” naquele momento. Hall chama atenção para uma realidade daquele período, que também está presente na atualidade, a tendência política em direção ao “populismo autoritário”, uma forma excepcional do Estado capitalista, que distinto do fascismo clássico, mantém a maioria das instituições representativas formais e que ao mesmo tempo tem em torno de si um consenso

popular ativo; nesse modelo há um enfraquecimento das formas e iniciativas democráticas, mas não sua total suspensão.

Hall apoia-se no pensamento de Gramsci para pensar a virada à direita e a crise econômica e política do período. Gramsci entende o aspecto orgânico de uma crise como uma luta constante onde contradições estruturais incuráveis se revelam, e as forças políticas estão em conflito na busca de conservar e defender a estrutura existente; assim nasce o terreno da conjuntura, onde as forças de oposição se organizam (Gramsci, 1971).

Hall complementa:

O que define o “conjuntural” – o terreno imediato da luta – não são simplesmente as condições econômicas dadas, mas precisamente os esforços “incessantes e persistentes” que estão sendo feitos para defender e conservar o status quo. Se a crise é profunda – “orgânica” – esses esforços não podem ser meramente defensivos. Serão formativos: visando a um novo equilíbrio de forças [...] (Hall, 1988; 2021, p.43, tradução nossa).

Ou seja, o avanço do conservadorismo, de ideologias fascistas e de extrema-direita, precisa também ser compreendido em relação direta às formações políticas alternativas que buscam ocupar e dominar o mesmo espaço (Hall, 1988; 2021); esse avanço está engajado com a busca por hegemonia. Ao compreendermos que o atual avanço do conservadorismo é também uma luta por dominação e hegemonia, e que esses espaços hegemônicos - em um contexto amplo - são ocupados por homens brancos das elites, é possível compreender como uma das faces deste movimento está preocupado com a dominação sobre as mulheres.

Está claro o incentivo conservador na proliferação dos conteúdos das *tradwives* e *clean girls*; as ideias, os papéis de gênero e a maneira de se expressar socialmente são condizentes com aquelas propagadas em grupos conservadores, cristãos e alinhados à direita. Estes conteúdos são originalmente produzidos e divulgados por influenciadoras digitais que servem como agentes ideológicos. As contas mais expressivas deste tipo de conteúdo são de mulheres cristãs de alto poder financeiro que possuem não apenas os recursos financeiros para produzir tais conteúdos, mas também o tempo disponível para gravar, editar e postar constantemente nas redes sociais; isso reforça o distanciamento social existente entre quem consegue e quem almeja exercer esse papel, alcançar este ‘status’.

Para a maioria das mulheres, tornar-se uma *tradwife*, uma dona de casa nos velhos termos, significa abdicar de um salário para complementar a renda doméstica; abdicar de uma educação melhor para si mesma; tornar-se dependente financeiramente do marido e tornar a maternidade a sua principal dedicação. Assim, continuando não apenas a disparidade de poder econômico entre homens e mulheres, mas também entre classes sociais. Aquelas mulheres que ainda não estão em um relacionamento conjugal, podem se sentir pressionadas em aceitar condições nocivas para alcançar o ‘status’ de *tradwife*, com o objetivo de se encaixarem socialmente nas novas demandas conservadoras; na busca de tornarem-se exemplo, tornarem-se mulheres de valor.

A estética *clean girl* que delimita as expressões femininas e dita o visual e os hábitos desejados da feminilidade hegemônica acaba inevitavelmente associada ao consumo capitalista. As *trends* das mídias sociais notoriamente impulsionam a produção de bens materiais e culturais, produtos ligados às *trends* do momento possuem alta demanda e geram lucro, assim o mercado é inundado destes produtos e se cria um ciclo onde o produto comprado resultado de uma *trend*, se transforma em “ator” ativo para proliferação desta mesma *trend*. Dificulta-se então outras formas de expressões pessoal se não aquelas em alta durante certo momento histórico, é trabalhoso encontrar peças que não se encaixam no *aesthetic* do momento; custa caro comprar peças que são exclusivas ou feitas sob medida.

A criação de uma estética de *cleanliness* (limpeza) também impacta na percepção de pessoas que naturalmente não se encaixam no padrão desta estética. Uma pesquisa rápida nas redes sociais, e nos mecanismos de buscas com o termo *clean girl*, resulta em imagens de mulheres em sua maioria brancas, jovens, com cabelos claros, lisos e sem volume, maquiagem em tons de rosa ou com aspecto natural e vestindo tons de bege, marrom ou rosa claro. Mulheres com tons de pele mais escuros, cabelos volumosos e tatuagens, por exemplo, não se encaixam no padrão anteriormente descrito, conseqüentemente passam a ser vistas na sociedade como desarrumadas, “sujas”, não pertencentes. O crescente número de remoção de tatuagens no Brasil demonstra que há também um sentimento pessoal de não pertencimento quando sua aparência está distante da expectativa visual do momento. A conformidade, ou não, estética pode influenciar em diversas áreas; na vida profissional em entrevistas de emprego, na promoção de cargo no local de trabalho; na vida social além de um círculo de amigos, tendo em vista que muitas vezes a percepção inicial de

desconhecidos atrela aparência ao caráter; e também na vida amorosa e conjugal, pois como notei anteriormente a estética *clean girl* atrelada ao conceito de *tradwife* interfere na adequação de uma mulher para ser namorada, esposa, mulher de valor, para casar.

Assim, essas *trends* não apenas delimitam os espaços que as mulheres podem ocupar, mas também quais mulheres podem ocupar esses espaços. Deveriam então as mulheres abandonar o mercado de trabalho, a luta por reconhecimento e igualdade salarial; abandonar a participação no ensino superior e na pesquisa, e focar na realização pessoal através da maternidade e do cuidado doméstico. Deveriam almejar o sustento através de um homem provedor, e não sonhar com uma mobilidade de classe através das conquistas pessoais. Todos esses cenários se tornaram possíveis e realizáveis através de lutas sociais e políticas públicas relativas aos direitos das mulheres, e as questões de gênero. Essas *trends*, as *tradwives* e *clean girls* são uma resposta das elites conservadora que tem como objetivo não apenas preservar um *status quo*, mas regredir esses status e levar consigo as conquistas das mulheres nas últimas décadas.

Conclusão

Durante as primeiras décadas dos anos 2000 foram concretizados diversos avanços progressistas em relação às questões de gêneros e do direito das mulheres, entretanto em quase ao fim desse período estes avanços foram interceptados pela ascensão de governos conservadores que fomentaram a difusão do conservadorismo no cenário internacional. Os governos conservadores não tiveram longa vida no poder, muitos deles foram derrotados nas eleições seguintes à sua vitória, entretanto o pensamento conservador ganhou espaço e força para além daquele período. A pandemia de COVID de 2020, trouxe um cenário fértil para a difusão do pensamento conservador, pois o período resultou em uma grande crise social, de saúde, política e econômica.

As redes sociais tornaram-se um espaço seguro de compartilhamento dessas ideias conservadoras; elas se proliferam através de diferentes *trends* que superficialmente aparentam inofensivas, mas servem para regular os corpos das mulheres. *Trends* como as *tradwives* e *clean girls* buscam construir no imaginário social a aparência e o papel da mulher “ideal”. As *tradwives* retomam um discurso que delimita o espaço da mulher à vida privada, no cuidado do marido, das crianças e da casa, apoiadas em discursos cristãos

também defendem que a real vocação da mulher seria a maternidade, e que só há uma real felicidade para as mulheres se forem mães e esposas em um relacionamento hetero normativo. As *clean girls* definem esteticamente quais mulheres são aceitas e valorizadas na sociedade, ditam quais roupas, penteados e maquiagem estão em alta, qual esporte e que tipo de alimentação se deve ter, quais hábitos cultivar, tudo com o objetivo de passar a mensagem da mulher ideal, modesta, pura, dócil e invisibilizada, delimitada ao seu espaço na vida privada.

Mimi Schippers escreve sobre a construção de uma mulher ideal através de diferentes processos sociais, como a produção e proliferação das mídias, interações interpessoais como fofocas e contação de história, diferentes legislações, movimentos sociais etc. As características da mulher ideal, aquela que é desejada em termos sociais, forma aquilo que Schippers chama de femilidades hegemônicas, as feminilidades hegemônicas expressam dominação sobre aquilo que Schippers chama de *feminilidades párias*. As *feminilidades párias* são expressões femininas que não se encaixam na feminilidade hegemônica, são chamadas de párias porque mais do que subordinadas às feminilidades hegemônicas elas são rechaçadas socialmente, vistas como contaminantes à outras mulheres. A construção simbólica de *feminilidades párias* é uma característica central da hegemonia de gênero, tendo em vista que as feminilidades hegemônicas servem à estrutura patriarcal da sociedade, trabalham à serviço da manutenção do domínio da atual economia falocêntrica, do masculino sobre o feminino, do homem sobre a mulher.

Os conceitos de feminilidades hegemônicas e feminilidades párias de Schippers atrelados ao contexto histórico de avanços progressistas e a ascensão do pensamento conservador nas primeiras décadas dos anos 2000 chama atenção para o que parece ser uma proliferação artificial dessas *trends*. Stuart Hall nos ajuda a reconhecer o verdadeiro incentivo por trás dessas *trends*. Ao pensar a virada à direita que ocorre na Inglaterra durante a eleição de Margaret Thatcher, Hall afirma que há uma constante disputa entre duas forças opostas durante uma crise econômica e política, entretanto dependendo da sua duração e “profundidade” esses esforços de disputa não são apenas defensivos, eles serão formativos buscando um novo equilíbrio de forças.

A partir do pensamento de Hall, dos conceitos de Schippers, e do histórico de avanço conservador nas últimas décadas compreendo que é necessário compreender a proliferação dessas *trends* como uma estratégia de forças conservadoras religiosas e da elite, na busca de

retroceder avanços progressistas, especialmente aqueles relativos ao corpo das mulheres. É necessário reconhecer o avanço do conservadorismo, de ideologias fascistas e de extrema-direita, como resposta direta às formações políticas alternativas que lutam para ocupar e dominar o mesmo espaço.

Há ainda mais para ser explorado e estudado neste avanço conservador se compreendermos que esse é um avanço organizado, que há estratégias em desenvolvimento e em uso, e que a opinião popular não caminha para uma virada à direita de maneira orgânica. Há espaço para estudar os atores responsáveis por essa proliferação das ideias conservadoras e dessas *trends*, o papel das mídias sociais e das mídias tradicionais neste avanço; o caráter religioso e capitalista desta virada à direita e estratégias capazes de contrapor este avanço.

Referências

- Barclay, M. L., & Padilla, M. (2025, September 25). *Most men want a return to traditional gender roles, but women aren't so sure*. The 19th. <https://19thnews.org/2025/09/poll-traditional-family-gender-roles/>
- Beauvoir, S. (1956). *The second sex* (H. M. Parshley, Trans.). Jonathan Cape. (Original work published 1949).
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Chang, N. (2025, January 6). *Country is back — is conservatism next?* Shado Magazine. <https://shado-mag.com/articles/opinion/country-is-back-is-conservatism-next/>
- Connell, R. W. (1987). *Gender and power: Society, the person and sexual politics*. Polity.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Polity Press.
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859. <https://doi.org/10.1177/0891243205278639>
- Eagly, A. H., Nater, C., Miller, D. I., Kaufmann, M., & Sczesny, S. (2020). Gender stereotypes have changed: A cross-temporal meta-analysis of U.S. public opinion polls from 1946 to 2018. *American Psychologist*, 75(3), 301-315. <https://doi.org/10.1037/amp0000494>
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci* (Q. Hoare & G. Nowell-Smith, Eds. & Trans.). International Publishers.
- Gramsci, A. (2002). *Cadernos do cárcere* (C. N. Coutinho, Trans.). Civilização Brasileira.
- Hall, S. (2021). *The hard road to renewal: Thatcherism and the crisis of the Left*. Verso. (Original work published 1988).
- Hill Collins, P. (1990). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. HarperCollins.

- Irigaray, L. (1977). *This sex which is not one* (C. Porter & C. Burke, Trans.). Cornell University Press.
- Martinho, A. (2024, September 22). *Cabelo sem volume, pele 'natural' e muito bege e branco: Conheça a estética 'clean girl'*. Folha de S.Paulo. <https://f5.folha.uol.com.br/estilo/2024/09/cabelo-sem-volume-pele-natural-e-muito-bege-e-branco-conheca-a-estetica-clean-girl.shtml>
- Molina, C. (2024, December 3). *Geração Z e o retorno do conservadorismo entre os jovens*. Diário de Pernambuco. <https://www.diariodepernambuco.com.br/colunas/diariomulher/2024/12/geracao-z-e-o-retorno-do-conservadorismo-entre-os-jovens.html>
- Paechter, C. (2006). Masculine femininities/feminine masculinities: Power, identities and gender. *Gender & Educ.*, 18(3), 253-263. <https://doi.org/10.1080/09540250600667785>
- Prado, C. (2024, May 29). *'Tradwife': Quem são as mulheres que fazem sucesso mostrando rotina de dedicação exclusiva ao lar*. G1. <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2024/05/29/tradwife-quem-sao-as-mulheres-que-fazem-sucesso-mostrando-rotina-de-dedicacao-exclusiva-ao-lar.ghtml>
- Pyle, K. D., & Johnson, D. L. (2003). Asian American women and racialized femininities: "Doing" gender across cultural worlds. *Gender & Society*, 17(1), 33-53. <https://doi.org/10.1177/0891243202238979>
- Risman, B. J. (2004). Gender as a social structure: Theory wrestling with activism. *Gender & Society*, 18(4), 429-450. <https://doi.org/10.1177/0891243204265349>
- Schippers, M. (2007). Recovering the feminine other: Masculinity, femininity, and gender hegemony. *Theory and Society*, 36(1), 85-102. <https://doi.org/10.1007/s11186-007-9022-4>
- Souza, C. (2023). *Rivalidade feminina: Entenda o que está por trás da competição entre mulheres*. Correio do Povo. <https://www.correiodopovo.com.br/bellamais/rivalidade-feminina-entenda-o-que>