

Diálogos sobre formação humana: reflexões a partir do projeto Cine Seridó

*Maria Niedja Pereira Martins
Rafahel Parintins
(Organizadores)*





Reitor

José Daniel Diniz Melo

Vice-Reitor

Henio Ferreira de Miranda

Diretoria Administrativa da EDUFERN

Maria das Graças Soares Rodrigues (Diretora)

Helton Rubiano de Macedo (Diretor Adjunto)

Renata Karolyne Gomes Coutinho (Secretária)

Conselho Editorial

Maria das Graças Soares Rodrigues (Presidente)

Juditha da Costa Leite Albuquerque (Secretária)

Adriana Rosa Carvalho

Alexandro Teixeira Gomes

Anne Christine Damásio

Cândida Maria Bezerra Dantas

Cassiano de Almeida Barros

Cícero Flávio Soares Aragão

Cláudio Marcos Teixeira de Queiroz

Eliane Santos Cavalcante

Euzébia Maria de Pontes Targino Muniz

Francisco Wildson Confessor

Ismenia Blavatsky de Magalhães

Jacqueline de Araújo Cunha

John Fontenele Araújo

Leonardo Mendes Alvares

Lígia Rejane Siqueira Garcia

Marcelo Gomes Pereira

Márcio Dias Pereira

Olívia Moraes de Medeiros Neta

Rogério de Araújo Lima

Samuel Anderson de Oliveira Lima

Tarciro Nortarson Chaves Mendes

Tatyana Mabel Nobre Barbosa

Winifred Knox

Editoração

Helton Rubiano de Macedo (Editor)

Kamyla Álvares (Editora)

Revisão

Wildson Confessor (Coordenador)

Gabriel Xavier (Colaborador)

Design editorial

Rafael Campos (Coordenador)

Marcos Paulo do Nascimento Pereira (Projeto gráfico)

Maria Niedja Pereira Martins
Rafahel Parintins
(Organizadores)

Diálogos sobre educação e formação humana:
reflexões a partir do projeto Cine Seridó





Fundada em 1962, a Editora da UFRN continua até hoje dedicada à sua principal missão: produzir impacto social, cultural e científico por meio de livros. Assim, busca contribuir, permanentemente, para uma sociedade mais digna, igualitária e inclusiva.

Publicação digital financiada com recursos próprios da EDUFRRN. A seleção da obra foi realizada pelo Conselho Editorial da EDUFRRN, com base em avaliação cega por pares, a partir dos critérios definidos no Edital nº 02/2021-EDUFRRN, para a linha editorial Publicação Institucional, conforme disposto no processo 23077.089952/2024-51.

Coordenadoria de Processos Técnicos
Catalogação da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Diálogos sobre educação e formação humana [recurso eletrônico] : reflexões a partir do projeto Cine Seridó / Maria Niedja Pereira Martins, Rafael Parintins (Organizadores). - Dados eletrônicos (1 arquivo : 3.2 MB). Natal, RN : EDUFRRN, 2025.

Modo de acesso: World Wide Web

<<http://repositorio.ufrn.br>>

Título fornecido pelos criadores do recurso.

ISBN 978-65-5569-573-1

DOI 10.21680/978-65-5569-573-1

1. Educação. 2. Cinema na educação. 3. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. 4. Sociologia educacional. I. Martins, Maria Niedja Pereira. II. Parintins, Rafael.

RN/UF/BCZM

2025/12

CDD 370

CDU 37.017

Elaborado por Márcia Valéria Alves – CRB-15/509

Todos os direitos desta edição reservados à EDUFRRN – Editora da UFRN
Av. Senador Salgado Filho, 3000, Lagoa Nova, Natal/RN, Brasil
Telefone: (84) 3342-2222 | E-mail: contato@editora.ufrn.br



Apresentação

Caros(as) leitores(as), esta obra é fruto do projeto de extensão “Cine Seridó: exibições de filmes educativos no Seridó Potiguar” contemplado pelo Edital nº 010/2022 PROEX/UFRN (Apoio a Projetos de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte). O Cine Seridó consiste em um cineclubes formado por professores, estudantes e profissionais da educação interessados em discutir temas sensíveis à formação humana e à sociedade por meio das narrativas fílmicas. Ao longo do ano de 2023, o projeto desenvolveu atividades como sessões de cinema, debates, mesas-redondas, oficinas e atividades culturais na cidade de Currais Novos.

Como forma de complementar as ações desenvolvidas no projeto, neste *e-book*, os membros do Cine Seridó realizaram discussões teóricas apoiadas em produções audiovisuais de maneira a produzir problematizações em torno de temas como: acesso à educação, atitudes face à inclusão, medicalização e patologização, racismo, meio ambiente, dentre outros. Na construção dos capítulos, foram consideradas diversas narrativas fílmicas e diferentes abordagens metodológicas para compor discussões sobre problemáticas que se fazem presentes no contexto social e interpelam a realidade educacional na contemporaneidade.

O *e-book* está organizado em seis capítulos. No primeiro, intitulado “A saúde mental e a educação: pela construção de práticas e saberes despatologizantes”, escrito pelos professores Rafael Nicolau de Carvalho (UFPB) e Carlos Eduardo Ferreira Monteiro (UFPE), discute-se a questão da saúde mental e as suas implicações

para a educação. Os autores destacam as suas participações no projeto Cine Seridó a partir do documentário *Take your pills* (2018), tecendo explicações sobre os processos de patologização e medicalização presentes na sociedade. Finalmente, trazem reflexões aos profissionais da educação sobre como podem desenvolver práticas e saberes educacionais que abordem a saúde mental de uma maneira despatologizante.

O segundo capítulo, por sua vez, intitulado “*Que horas ela volta?*: uma discussão acerca do acesso ao Ensino Superior no Brasil”, escrito pelos professores Eduardo Cristiano Hass da Silva (UFRN) e Arthur Francisco de Andrade (UFRN), propõe uma análise de cenário do Ensino Superior no Brasil a partir de questionamentos proporcionados pelo filme *Que horas ela volta?* (2015). Os autores realizam um entrelaçamento entre as análises de estatísticas sobre o Ensino Superior e a narrativa retratada no longa-metragem, o que permite ao leitor estabelecer reflexões sobre o acesso à educação na atualidade.

No terceiro capítulo, intitulado “Reflexões sobre a noção de texto antirracista a partir de filmes estadunidenses”, o professor Rafahel Parintins (UFRN) desenvolve um ensaio em que discute a noção de “texto antirracista” a partir de narrativas fílmicas dos Estados Unidos. Seu capítulo parte da compreensão de que filmes são textos que carregam narrativas e discursos diversos. As contribuições do autor se situam, dentre outras questões, na ideia de que os elementos da narrativa de determinadas obras cinematográficas possam colaborar para a definição da noção de “texto antirracista”. Trata-se de um convite ao leitor a compreender melhor as relações entre linguagem, texto, racismo e antirracismo.

No quarto capítulo, sob o título “O filme Erin Brockovich: uma mulher de talento como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de meio ambiente e sustentabilidade”, os autores Isabelle de Fátima Silva Pinheiro (UFRN), Rafaela Claudia dos Santos (Doutoranda Prologing/UFPB) e Wagner Araújo

Oliveira (Doutorando PPGTUR/UFRN) analisam o uso do filme como ferramenta pedagógica na disciplina de Meio Ambiente e Sustentabilidade do Curso de Letras – Português e Inglês da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (FELCS/UFRN). Na discussão, são apontadas as razões pelas quais a película pode ser explorada para promover a reflexão crítica, estimulando a consciência e a cidadania participativa dos espectadores relacionadas às questões ambientais.

Na sequência, o quinto capítulo com o título “Acessibilidade atitudinal na inclusão escolar: reflexões a partir do filme *Cuerdas*”, escrito pela professora Maria Niedja Pereira Martins (UFRN) e pelas monitoras do projeto Cine Seridó Murielly Karla Diniz de Medeiros (graduanda do curso de Letras – Espanhol/UFRN), Geovania Sabrina Costa Silva e Dayana dos Santos Correia (ambas graduandas do curso de Letras – Português e Inglês/UFRN), apresenta uma análise do curta-metragem *Cuerdas* (2015) a partir da perspectiva da acessibilidade atitudinal. O objetivo do capítulo é refletir sobre a importância da acessibilidade atitudinal na inclusão de pessoas com deficiência na escola básica. A partir de uma análise categorial (Bardin, 1977) das cenas do filme, as autoras apontam para a complexidade presente na formação de atitudes positivas face à inclusão e indicam a emergência de pesquisas sobre esse tema no espaço escolar.

Por fim, no sexto capítulo, sob o título “O olhar na construção da identidade em Édipo Rei, de Sófocles”, escrito pelos professores Maria da Luz Duarte Leite Silva (UFPA) e Francisco Igo Leite Soares (UFRN), apresenta-se uma análise do papel do olhar na construção da identidade de Édipo Rei, de Sófocles, com base no filme homônimo produzido em 1967. Apoiados em Derrida (2012), Le Goff (1990), Ricoeur (2007), Bauman (2005) e Freud (1996), os autores do capítulo estabelecem reflexões em torno da constituição da identidade do sujeito, tecendo apontamentos sobre a capacidade de olhar a partir de outros sentidos.

Os capítulos compilados neste material, portanto, seguem reflexões e análises independentes que apresentam interfaces com temáticas distintas. O fio condutor da obra está na relação de cada capítulo com as produções audiovisuais e o potencial interesse na discussão da educação e da formação humana.

Acreditamos que assim como o projeto Cine Seridó contribuiu para a reflexão sobre temas sensíveis à formação humana e educação, este *e-book* poderá colaborar para apoiar a construção de conhecimentos entre professores, estudantes e demais interessados nas discussões nele presentes. Convidamos a todos(as) a deleitarem-se numa experiência reflexiva e plural sobre diferentes temas que nos atravessam no dia a dia e que exigem um entendimento cuidadoso e compromissado com o bem agir.

Maria Niedja Pereira Martins

Professora da FELCS/UFRN



Sumário

- A saúde mental e a educação:** 11
pela construção de práticas e saberes despatologizantes
Rafael Nicolau Carvalho
Carlos Eduardo Ferreira Monteiro
- Que horas ela volta?:*** 33
uma discussão acerca do acesso ao Ensino Superior no Brasil
Eduardo Cristiano Hass da Silva
Arthur Francisco de Andrade
- Reflexões sobre a noção de texto antirracista
a partir de filmes estadunidenses** 51
Rafahel Parintins
- O filme *Erin Brockovich: uma mulher de talento*** 73
como ferramenta pedagógica no processo de ensino-
aprendizagem de meio ambiente e sustentabilidade
Isabelle de Fátima Silva Pinheiro
Rafaela Claudia dos Santos
Wagner Araújo Oliveira
- Acessibilidade atitudinal na inclusão escolar:** 90
reflexões a partir do filme *Cuerdas*
Maria Niedja Pereira Martins
Murielly Karla Diniz de Medeiros
Geovania Sabrina Costa Silva
Dayana dos Santos Correia
- O olhar na construção da identidade em
Édipo Rei de Sofócles** 108
Maria da Luz Duarte Leite Silva
Francisco Igo Leite Soares

A saúde mental e a educação: pela construção de práticas e saberes despatologizantes

*Rafael Nicolau Carvalho
Carlos Eduardo Ferreira Monteiro*

Introdução

Este capítulo aborda a discussão de temáticas relacionadas à saúde mental e suas implicações para os processos educacionais. Inicialmente apresentamos evidências empíricas e teóricas sobre aspectos contemporâneos da saúde mental, sobretudo aquelas relacionadas à crescente preocupação com o aumento dos diagnósticos dos chamados transtornos mentais e o seu impacto na vida das pessoas, principalmente de crianças e jovens em idade escolar. Essa crescente ênfase dada aos supostos transtornos na discussão da saúde mental possui um viés que desconsidera a amplitude e a complexidade da vida humana. Nesse sentido, este capítulo propõe uma trajetória oposta a essa perspectiva vinculada unicamente aos diagnósticos psiquiátricos, ou seja, à patologia.

No que se refere às relações entre saúde mental e educação, é importante reconhecer quais os possíveis impactos que a escola pode provocar na vida dos estudantes ao incorporar uma perspectiva patologizante dos processos educativos. Nesse sentido, examinamos, de maneira crítica, a proliferação de diagnósticos médicos de transtornos mentais em estudantes, muitas vezes motivados por uma

queixa da escola e da própria família desses jovens. Nesse debate, discutimos, por exemplo, que os diagnósticos podem ser usados tanto como uma forma de controle social quanto como uma maneira de moldar a subjetividade das pessoas. Para enfrentar essa situação, apresentamos propostas de várias estratégias para despatologizar a saúde mental, incluindo abordagens que considerem os fatores sociais e a redução do estigma.

Este capítulo busca colaborar para a sensibilização de professores(as), famílias e profissionais de diversas áreas, cujas atuações têm repercussões para a educação de crianças e jovens. Consideramos que a discussão desenvolvida neste capítulo poderá contribuir para ampliar o debate sobre a despatologização e construir relações sociais mais inclusivas.

As reflexões compartilhadas anteriormente surgiram como resultado da participação dos autores no Projeto de Extensão Cine Seridó, promovido pela Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (FELCS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Este projeto, sob a coordenação da Professora Doutora Maria Niedja Pereira Martins, tem como propósito fomentar a discussão e reflexão crítica acerca de questões humanas e educacionais por meio de filmes e documentários, partindo de uma perspectiva histórico-cultural. Além disso, busca favorecer o uso de narrativas audiovisuais para estimular o pensamento crítico e autonomia criativa, enriquecendo a sensibilidade estética dos alunos (Martins, 2023).

Nossa participação nesse projeto se deu em dois momentos distintos, mas inter-relacionados. O primeiro consistiu na exibição do documentário *Take Your Pills* (2018), dirigido pela premiada cineasta estadunidense Alyson Klayman. Após a exibição, promovemos um debate enriquecedor com alunos e professores de diferentes cursos da FELCS. No segundo momento, realizado no dia subsequente à exibição do documentário, conduzimos uma palestra intitulada “Despatologização na Educação”.

O referido documentário explora o uso de medicamentos estimulantes, como Adderall e Ritalina, pela população norte-americana e detalha como essas drogas são empregadas para aumentar a *performance* em uma sociedade cada vez mais competitiva, levando as pessoas à exaustão. O filme destaca a utilização desses medicamentos por estudantes, atletas, artistas e profissionais para impulsionar seu desempenho, concentração e criatividade. Embora essas drogas sejam prescritas para pessoas diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDHA), o documentário evidencia seu uso recorrente por pessoas, principalmente jovens em idade escolar e universitários. Importante notar que o filme não questiona a validade do diagnóstico, mas sim expõe as fraturas do modelo produtivo capitalista nocivo à saúde física e mental das pessoas enquanto destaca a atuação da indústria farmacêutica nesse cenário, lucrando anualmente cerca de US\$13 bilhões.

A palestra, por sua vez, aprofundou a discussão, a partir de uma perspectiva crítica, e questionou a proliferação de diagnósticos psiquiátricos na contemporaneidade, explorando sua vinculação aos processos educacionais fundamentados no debate sobre a patologização e medicalização da vida social.

Ademais, este texto, além de ter sido motivado pelo desenvolvimento do Projeto Cine Seridó, refere-se também às práticas dos autores no Setor de Estudos e Pesquisas em Saúde e Serviço Social (SEPSASS) vinculado ao Departamento de Serviço Social (DSS) e ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação (Dpsie) do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Patologização e medicalização na contemporaneidade

A patologização é um fenômeno social que consiste no enquadramento de comportamentos e problemas sociais em categorias médicas e psiquiátricas. Essas classificações não se limitam apenas

a diagnosticar indivíduos com transtornos mentais, mas também engloba a categorização de fenômenos que, na verdade, se originam de relações coletivas. Essa prática tem o efeito de individualizar problemas que, em essência, são originados no âmbito social por questões econômicas e políticas. Também pode-se dizer que a patologização é um processo histórico.

No âmbito da saúde, a prática de patologizar era reflexo do modo como cada sociedade, com os recursos e conhecimentos de seu tempo, interpretava o processo saúde-doença. Assim, cada comportamento, atitude e estado de saúde divergente da maioria, tomada como referência e padrão de normalidade, era entendido como desvio, distúrbio ou patologia. Desse modo, desde a Antiguidade Clássica, percebe-se esse recurso de patologizar o diferente (Moysés; Collares, 2018). Vale mencionar que, nesse período, outras formas de interpretação coexistiam, produzindo outras concepções para o processo saúde-doença. Elas foram se alterando com o tempo e assumindo contornos bem distintos na Idade Média, quando as questões de saúde eram entendidas como castigo e punição. No Renascimento, com a desnaturalização do mundo, surge uma nova forma de apreensão da saúde pelo pensamento racional, com ênfase nas causas externas. Na Modernidade, ocorrem os primeiros avanços epistemológicos para a construção da Medicina enquanto ciência, desdobrando-se no enfoque bacteriológico (Carvalho; Buss, 2012; Paim, 2012).

Assim, a Medicina foi a primeira área das Ciências Naturais a estudar os seres humanos, estabelecendo-se como uma referência para a ciência moderna. Forneceu um modelo epistemológico para as Ciências Sociais, que surgiram posteriormente. A partir dessa perspectiva, nasceu a ideia de que os conhecimentos médicos poderiam abordar questões no campo social, político e cultural, influenciando, assim, os processos contemporâneos de patologização e medicalização da vida (Moysés; Collares, 2019).

Destaca-se também, nesse processo, o surgimento da Psiquiatria que, para se afirmar como especialidade médica, reproduz esse modelo de saúde organicista, para o que vamos denominar de campo

psiquiátrico. Essa reprodução captura a experiência da loucura enquanto doença e desvio, e, no século XX, enquanto transtorno mental, convertendo essas categorias em seus objetos de estudo e, por conseguinte, as pessoas vinculadas a qualquer uma dessas classificações em objeto de sua intervenção (Carvalho; Pircornell-lucas, 2020). Nesse contexto explicativo, considera-se que a psiquiatria contemporânea, por meio dos seus manuais diagnósticos, é uma operadora dos processos de patologização com forte incidência para o campo da saúde e da educação.

Associada à patologização, pode-se identificar o fenômeno sociocultural da medicalização social, o qual transforma experiências humanas em necessidades médicas que podem ser medicadas. Esse processo envolve a conversão de problemas coletivos em questões pessoais, muitas vezes por meio da prescrição de medicamentos ou intervenções médicas. O que originalmente pertence à esfera social, cultural ou política é gradualmente incorporado às práticas médicas e terapêuticas. Isso pode levar à simplificação excessiva dos problemas complexos que afetam a sociedade, reduzindo-os a diagnósticos e tratamentos, e negligenciando a influência de fatores sociais mais amplos (Freitas; Amarante, 2017).

Desse modo, a patologização e a medicalização social são fenômenos intrincados que envolvem a transformação das experiências humanas, incluindo sofrimentos e dores, em categorias médico-psiquiátricas e necessidades médicas passíveis de tratamento, principalmente, medicamentoso. Essas soluções médicas nem sempre abordam as causas subjacentes dos problemas. Por sua vez, as relações desses processos de patologização com a educação têm implicações importantes, porque podem resultar na rotulação inadequada de estudantes, tornando difícil a compreensão de suas necessidades reais. Por exemplo, dificuldades de aprendizagem e questões comportamentais podem, facilmente, por meio desse processo, ser enquadradas como transtornos, síndromes e distúrbios, sem, no entanto, serem consideradas as condições de vida, a dinâmica escolar, o processo de ensino, a organização da escola, o próprio desenvolvimento subjetivo

e outros inúmeros fatores dos estudantes que produzem e intensificam as supostas dificuldades. Vale mencionar, conforme aponta Moyses e Collares (2018, p. 157), que a medicalização na educação implica a invenção das “doenças de não aprender” e das “doenças de não se comportar”. Pois, em uma sociedade capitalista, esse processo é extremamente reforçado, exercendo uma função social específica: a produção de bens, insumos, condutas, tratamentos e terapias que passam a movimentar um verdadeiro mercado.

Portanto, ao explorar a interseção entre saúde mental e educação, é fundamental reconhecer e questionar os impactos da patologização e da medicalização social para a vida dos sujeitos, considerando que esses processos são, na verdade, como já anunciados, formas de exercício de controle sobre os corpos e a subjetividade das pessoas, fazendo-as se sentirem inadequadas e acreditando que têm de se adequar às demandas de produtividade e de todos os padrões impostos por esta sociedade.

Assim, pode-se considerar que, ao abordar as complexas interações entre fatores sociais, econômicos e políticos na compreensão das questões de saúde mental, abre-se a possibilidade de repensar as práticas na educação. Isso implica também abordar as raízes sócio-históricas dos problemas que afetam nossa sociedade.

O “modo-indivíduo” no capitalismo: a construção dos tipos ideais

Nas sociedades capitalistas, é requerida a existência de indivíduos que se encaixem em um modo específico de subjetividade, conhecido como o “modo-indivíduo”. Esse modo-indivíduo surgiu no século XVIII em resposta às transformações sociais e econômicas, incluindo o liberalismo, o romantismo, o êxodo rural, as novas relações de trabalho, a revolução industrial, o crescimento das grandes cidades e a criação de novos equipamentos sociais (Benevides, 1993 *apud* Torre; Amarante, 2001, p. 74).

O modo-indivíduo opera como um mecanismo de controle contínuo, impondo normas aos corpos individuais e modelando-os para se tornarem produtivos no sistema capitalista. O poder disciplinar desempenha um papel fundamental nesse processo, fabricando pessoas eficientes e produtivas que contribuem para o funcionamento do sistema. Por isso, o sistema capitalista cria uma lógica na qual o sujeito migra de um espaço disciplinar para outro ao longo de sua vida, da família para a escola, depois para a fábrica, para o hospital, e eventualmente para as prisões e manicômios. Esse poder determina a produção e, ao mesmo tempo, exclui aqueles que não se encaixam no modelo (Foucault, 1983; Deleuze, 1992; Torre; Amarante, 2001).

A Revolução Industrial desempenhou um papel crucial nessa transformação, pois o sistema de produção capitalista exigia uma força de trabalho que fosse tanto dócil quanto produtiva. Como resultado, pessoas consideradas improdutivas ou indesejáveis começaram a ser patologizadas, ou seja, rotuladas como doentes mentais, o que as tornavam inadequadas para o trabalho, restando a elas o isolamento e ajustamento operado pelas instituições disciplinares.

A denominada *sociedade disciplinar* era caracterizada por instituições, tais como prisões, escolas e hospitais, que desempenhavam um papel central na normalização e controle dos indivíduos. A eficiência desse modelo disciplinar declinou em alguns contextos sociais e, assim, surgiram outros mecanismos de poder que caracterizam a *sociedade do controle*, na qual os sistemas de vigilância regulam as ações das pessoas conforme as normas estabelecidas (Deleuze, 1992). Se na *sociedade disciplinar* o objetivo era moldar os corpos por meio das rígidas normas institucionais, na *sociedade do controle* o objetivo é criar novas subjetividades para esses corpos dóceis, por meio de mecanismos de exercícios de poder mais flexíveis, fluidos, diluídos em todo o espaço, ou seja, em todo lugar. Nesse contexto, cabe aos indivíduos se autorregular, se ajustando às normas e, quando não conseguem voltar à produtividade e ao consumo, são considerados um perigo e podem ser excluídos (Vasconcelos; Machado; Mendonça Filho, 2013).

A compreensão do modo-indivíduo e da evolução das estruturas de poder ao longo da história auxilia na análise de como a sociedade contemporânea define e controla a normalidade e a saúde. Esse exame de fatores sócio-históricos também destaca a importância de questionar essas regras de controle e buscar abordagens mais humanizadas e inclusivas que reconheçam a diversidade de experiências e subjetividades individuais, bem como a influência desse processo na vida das pessoas.

No contexto de um sistema capitalista, a medicalização desempenha a função de produzir necessidades passíveis de serem medicadas e transformadas em demandas por produtos, medicamentos e serviços. Assim, a medicalização assume um destaque no modo como a sociedade lida com os problemas de saúde mental.

Uma característica do capitalismo é a busca pela maximização da produção e do lucro. Nesse contexto, a exploração das forças de trabalho desempenha um papel crucial na busca por eficiência e produtividade, consumindo as forças vitais do trabalhador e comprometendo sua saúde. No entanto, a medicalização introduz uma reviravolta nessa equação. Em vez de focar na exploração do trabalho humano como fator de adoecimento e de sofrimento, ela desloca a atenção para o indivíduo, atribuindo-lhe a responsabilidade pela sua própria saúde. Em outras palavras, o problema da exploração do trabalho é agora convertido em um problema individual, ou seja, do trabalhador, que é incapaz de se ajustar às normas e às exigências de produtividade, necessitando, assim, ser diagnosticado e medicado para voltar ao seu estado produtivo.

Esse superdimensionamento do individual, em vez de questionar as estruturas sociais e econômicas que contribuem para os problemas de saúde mental, leva a uma cultura de silenciamento. Assim, as pessoas se sentem relutantes em expressar suas dificuldades, temendo que isso as torne menos produtivas ou competitivas no mercado de trabalho.

Portanto, ao considerar a saúde mental no contexto do capitalismo, é fundamental reconhecer como a medicalização pode servir como um mecanismo que obscurece essas questões. Isso nos lembra da importância de uma abordagem mais ampla, que considere não apenas a saúde individual, mas também a saúde da sociedade.

Trazendo o debate para o âmbito da educação, em geral, a escola reproduz os modos desse sistema capitalista. Os(as) docentes e os(as) estudantes se envolvem no processo de produção. Por exemplo, os professores precisam, em determinado tempo, ensinar conteúdos curriculares e apresentar resultados; dessa mesma maneira, as crianças e os jovens também são forçados desde cedo a entrar nesse processo de produção. Essas semelhanças dos sistemas escolares com o modo de produção capitalista têm sido amplamente estudadas e denunciadas no Brasil (por exemplo, Freire, 1987; Harper; Ceccon; Oliveira; Oliveira, 1987). Todavia, apenas mais recentemente, com a ampliação dos processos de patologização de estudantes, pesquisadores(as) e educadores(as) estão atualizando essa discussão para compreender e analisar de maneira crítica, bem como apontar encaminhamentos.

Neste esforço de compreender a patologização na educação, faz-se necessário conhecer alguns elementos sócio-históricos da construção dos conceitos relacionados à doença mental, conforme é apresentado na seção seguinte.

Diagnósticos psiquiátricos como controle de subjetividades

A psiquiatria tem empreendido esforços significativos para transformar o conceito de "loucura" em "doença mental" e, ao fazê-lo, legitimar a própria disciplina. Essa transformação não foi apenas uma questão de terminologia, mas uma luta pela ratificação da doença mental como objeto de conhecimento e prática profissional. Referências como Amarante e Nunes (2018), Desviat (2018), Perrusi (2010), Foucault (1985) e Basaglia (1985) destacam a complexidade desse processo de transformação. Ela não envolveu apenas uma mudança nos rótulos,

mas também teve implicações profundas na maneira como a sociedade percebe e lida com os problemas de saúde mental.

Ao contrário do que acontece com outras disciplinas médicas que tratam frequentemente de condições físicas claramente definidas e com causas etiológicas conhecidas, a psiquiatria é uma das poucas áreas médicas que nunca alcançou um consenso etiológico (determinação das causas e origens de um determinado fenômeno) e nosológico (estudo e classificação das doenças). Isso significa que, ao longo da história, a psiquiatria enfrentou desafios únicos relacionados à definição, à classificação e à compreensão das doenças mentais (Desviat, 2018; Perrusi, 2010).

Em última análise, esse enquadramento da doença mental levanta questões críticas sobre o poder na psiquiatria. Como sugerido por Foucault (1985) e Basaglia (1985), a psiquiatria muitas vezes é vista não apenas como uma questão de saber sobre, mas também como uma questão de poder. Um saber-poder atuando consoante ao sistema capitalista, produzindo classificações e criando condutas de controle, definindo o que é *normal* e *patológico* em nossa sociedade. Dessa maneira, a definição, a classificação e o tratamento das doenças mentais têm implicações significativas para as vidas das pessoas que recebem esses rótulos. Portanto, as questões da psiquiatria são entendidas para além do conhecimento médico.

Um exemplo claro desse exercício de saber-poder da psiquiatria é a quinta edição do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-V) que representou uma etapa significativa na evolução da psiquiatria e da sua definição sobre os transtornos mentais. No entanto, a forma como esse manual redefine e categoriza as condições de bem-estar tem sido objeto de debate e questionamento por profissionais da saúde mental. O DSM tende a enfatizar a padronização e a categorização dos sintomas em detrimento da compreensão das complexas interações entre os fatores sociais, psicológicos e biológicos na experiência da saúde mental (Amarante, 2018).

Conforme observado por Dunker (2014), a transformação do sofrimento psíquico em patologias de cunho genético e cerebral é uma das características marcantes do DSM-V. Essa abordagem tende a simplificar problemas complexos de saúde mental, reduzindo-os a causas biológicas e genéticas. Essa perspectiva levanta a preocupação de que o ser humano seja visto meramente como um organismo regido por processos cerebrais, tornando-o suscetível à categorização de diagnósticos e prescrição de medicamentos com base em critérios definidos pelo manual. Assim, há uma análise crítica de profissionais da saúde que veem as novas categorias apresentadas no DSM-V não como descobertas científicas genuínas, mas como redefinições dos conceitos relacionados aos sintomas e às definições operacionais de síndromes. Isso levanta questões sobre a natureza subjetiva e socialmente construída da psiquiatria. Em vez de refletir uma realidade objetiva, as categorias do DSM-V muitas vezes refletem mudanças na compreensão da sociedade sobre o que é considerado um problema de saúde mental.

Uma mudança notável no DSM-V é a inclusão de uma série de situações sociais cotidianas que passaram a ser incorporadas na perspectiva patológica. Entre as situações, são atribuídas como doenças aquelas vinculadas a problemas de relacionamento, violência doméstica ou sexual, negligência ou abuso, problemas ocupacionais e profissionais, situações de falta de domicílio, pobreza extrema, discriminação social, a não aderência ao tratamento médico, entre outros (Martinhago; Caponi, 2019; Zorzanelli; Bezerra Júnior; Costa, 2014)

A inclusão dessas questões no DSM-V levanta preocupações sobre a medicalização de problemas que podem ter raízes mais profundas nas condições sociais e econômicas. Assim, a psiquiatria propõe a oferecer tratamentos e intervenções para lidar com esses problemas, tomando-os questões individuais e desviando a atenção das causas subjacentes, que muitas vezes estão enraizadas em desigualdades sociais, estigmatização e falta de acesso a recursos.

Portanto, ao explorar as implicações do DSM-V é essencial considerar como essa abordagem pode moldar a compreensão sobre os problemas de saúde mental e influenciar as práticas de diagnóstico e tratamento. Assim, numa abordagem crítica da saúde mental, a análise dos sintomas individuais está associada aos contextos sociais que influenciam as experiências das pessoas.

As várias edições do DSM ampliam a lista de transtornos mentais reconhecidos, o que ocasiona a preocupante expansão do número de diagnósticos (Frances, 2016). Essa expansão nos diagnósticos afeta não apenas a prática clínica, mas também a indústria farmacêutica. À medida que novos transtornos são adicionados ao DSM, aumenta a demanda por medicamentos psiquiátricos destinados a tratar essas condições recém-criadas. Isso se torna uma importante fonte de lucro para a indústria farmacêutica, que muitas vezes desenvolve e comercializa medicamentos específicos para esses diagnósticos ampliados.

Um desafio crítico enfrentado pela psiquiatria contemporânea, conforme apontado por Frances (2016), é a dificuldade em determinar os fatores etiológicos e os processos patológicos subjacentes para grande parte dos quadros clínicos. Isso significa que, mesmo com o aumento dos diagnósticos e tratamentos medicamentosos, a compreensão das causas dos transtornos mentais ainda é incerta em muitos casos. Essa falta de clareza pode resultar em uma abordagem excessivamente centrada nos sintomas, que pode não abordar as verdadeiras raízes dos problemas psiquiátricos.

Enquanto o DSM e a indústria farmacêutica desempenham papéis importantes no campo da psiquiatria, é essencial lembrar que a compreensão da saúde mental vai além de listas de diagnósticos e tratamentos medicamentosos. É necessário considerar as dimensões sociais, psicológicas e biológicas e promover abordagens que busquem não apenas aliviar sintomas, mas também abordar os diferentes fatores que contribuem para o sofrimento humano.

Saúde mental e educação

O Brasil desponta como um dos países em que ocorre uma extensa patologização da vida a partir da proliferação de diagnósticos psiquiátricos e seus supostos tratamentos, principalmente, na educação. Esse cenário parece ser ainda mais preocupante ao examinarmos as interfaces da saúde mental nos contextos escolares, bem como a criação de conceitos como *as doenças do não aprender e as doenças do não se comportar*. Essas categorias estão sendo amplamente incorporadas às práticas educacionais, as quais têm o potencial de transformar as dificuldades comuns de aprendizado e comportamento em condições patológicas, levando à necessidade de intervenções médicas ou psiquiátricas (Goulart; Alcântara, 2016; Moysés; Collares, 2019).

Uma primeira reflexão que poderemos tecer é sobre a crescente hegemonia do campo da saúde ao interferir em problemas nos processos de escolarização e nos modos de viver em sociedade. Assim, doenças recém-criadas pelo campo médico são identificadas nas crianças e jovens, funcionando para apontar de forma rápida e superficial os porquês dos estudantes não aprenderem. Esses diagnósticos médicos muitas vezes são baseados em parâmetros estabelecidos por manuais restritos, não considerando a amplitude de aspectos socioculturais e a diversidade dos modos de viver das crianças e jovens.

Um segundo aspecto a ser considerado é a substituição de análises e encaminhamentos baseados em evidências pedagógicas por abordagens técnicas vinculados a saberes médicos. Assim, com a proliferação de diagnósticos no âmbito da educação, decorrente das supostas doenças, situações e problemas que somente os médicos conseguiriam resolver são enfatizadas. A solução médica é acompanhada frequentemente por prescrições de medicamentos compostos por drogas que não são comprovadamente eficazes, mas são associadas a narrativas mercadológicas que atribuem a amenização ou resolução dos problemas de aprendizagem a eles. Esses processos de diagnósticos e prescrição levam a um aumento na patologização, criando uma

demanda por serviços de saúde mental e tratamentos médicos que, em muitos casos, podem não ser necessários.

Para avançar em direção a uma abordagem mais integral e eficaz da interseção entre saúde mental e educação, é necessário superar as concepções conservadoras que têm moldado tanto o campo da educação quanto o da saúde.

No contexto da educação, uma fonte de “problemas de aprendizagem” refere-se à ideia socialmente sedimentada de que o ensino se vincula a práticas baseadas em relações hierárquicas, nas quais o professor detém o conhecimento e o aluno é visto como um recipiente passivo desse conhecimento. Além disso, essa abordagem muitas vezes idealiza um padrão de conhecimento generalizado, que pode não refletir a diversidade de estilos de aprendizado e habilidades individuais.

Por outro lado, na área da saúde, a concepção tradicional de bem-estar se concentra na ausência de doença, seguindo o modelo biomédico. Nesse modelo, as intervenções são muitas vezes focais, destinadas a eliminar sintomas e prevenir doenças. No entanto, essa abordagem pode negligenciar as dimensões emocionais, sociais e psicológicas da saúde, tratando os indivíduos como meros corpos físicos a serem reparados.

Uma das tendências mais preocupantes é a transferência das responsabilidades das instituições de ensino para a medicina. Isso pode resultar em um empobrecimento do espaço escolar, onde a educação se torna secundária à gestão de problemas de saúde mental. Essa dinâmica, muitas vezes descrita como “explosão medicalizante e implosão pedagógica” por Alcântara e Goulart (2016, p. 3), coloca em risco o propósito fundamental da escola, o qual é proporcionar um ambiente de aprendizado e desenvolvimento.

A reificação do comportamento sob uma perspectiva normativa é outro desafio. Isso significa que as diferenças individuais e as manifestações de comportamento são muitas vezes reduzidas a categorias diagnósticas, que podem não refletir a complexidade

da experiência humana. A normatização do comportamento pode resultar na ausência de diálogo genuíno e na instrumentalização das relações entre educadores e alunos, onde a ênfase é colocada em conformar-se a padrões predefinidos.

As tendências de transformar a escola em um “ambulatório” ou até mesmo um “presídio” são especialmente preocupantes (Alcântara; Goulart, 2016). A escola, quando vista apenas como um local para tratar ou controlar comportamentos, perde sua capacidade de ser um ambiente de aprendizado enriquecedor e inclusivo. Isso pode resultar em práticas que mais se assemelham a intervenções médicas ou medidas disciplinares em vez de promover um ambiente educacional que estimule o crescimento e o desenvolvimento pessoal.

Outro aspecto crítico é a objetificação do outro, que se manifesta quando os alunos são vistos principalmente em termos de seus diagnósticos ou comportamentos, em vez de serem reconhecidos como indivíduos únicos com suas próprias necessidades e potenciais.

Em suma, a análise crítica das relações entre saúde e educação destaca a necessidade urgente de repensar as abordagens atuais. É essencial reconhecer a importância de ambas as áreas e buscar um equilíbrio que promova o bem-estar integral dos alunos, considerando as complexidades individuais e os contextos sociais. Isso requer um afastamento das abordagens estritamente medicalizantes e normativas em direção a uma abordagem mais humanizada e centrada no aluno, onde a educação e a saúde trabalhem em conjunto para apoiar o crescimento e o desenvolvimento de cada indivíduo.

Para avançar, é necessário adotar um novo paradigma que reconheça a complexidade e a diversidade das experiências humanas na educação e na saúde. Na educação, isso implica uma abordagem que valorize não apenas a transmissão de conteúdo, mas também o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e aprendizado autônomo. Isso requer a promoção de relações mais colaborativas entre professores e estudantes, nas quais o diálogo e a participação ativa são incentivados. Na saúde, é preciso

também repensar o modelo de formação para contemplar aspectos da vida social como eixo estruturante, ou seja, uma formação voltada para atender as necessidades de saúde da população de forma integral, para além dos aspectos meramente biológicos. Somente como uma mudança na formação em saúde é possível valorizar esses aspectos e, assim, concretizá-los nas práticas de cuidado no âmbito dos programas e serviços.

Estratégias de despatologização na educação

A patologização das dificuldades escolares representa um desafio significativo no campo da educação, criando um ciclo vicioso que muitas vezes leva ao fracasso escolar. Esse ciclo é alimentado por várias crenças e práticas com sérias implicações para o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos.

Em primeiro lugar, a patologização das dificuldades escolares frequentemente resulta na omissão do campo pedagógico. Isso significa que as escolas podem não oferecer respostas eficazes às dificuldades de aprendizado, nem elaborar ferramentas adequadas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Em vez disso, as dificuldades são interpretadas como causadas por determinantes biológicos, levando à busca de soluções fora do contexto educacional.

Uma consequência desse processo é a dissociação forçada entre ensino e aprendizagem, o que leva à individualização do problema. Os alunos que enfrentam dificuldades são muitas vezes vistos como o foco do fracasso, em vez de se reconhecer que o sistema educacional pode não estar atendendo às suas necessidades de maneira adequada. Essa visão individualizada pode resultar em estigmatização e pressões adicionais sobre os alunos, agravando suas dificuldades.

Além disso, a crença em respostas alheias ao campo da educação para a solução do problema é uma característica desse ciclo vicioso. Muitas vezes, os alunos são encaminhados para neurologistas, psiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos e outros profissionais de saúde,

mesmo quando a questão está relacionada ao processo de ensino e aprendizagem. Esses profissionais, embora valiosos em seus próprios campos, podem não dispor das ferramentas didáticas necessárias para abordar as dificuldades específicas enfrentadas pelos alunos na sala de aula.

Por fim, os pretensos diagnósticos vinculados a transtornos, tais como o TDAH, Transtorno Opositor Desafiador (TOD), dislexia, discalculia e outros, muitas vezes são utilizados para classificar os alunos e explicar suas dificuldades. No entanto, esses diagnósticos são frequentemente controversos e baseados em critérios subjetivos. A rotulação dos alunos com base nesses diagnósticos pode ter um impacto negativo em sua autoestima e expectativas, criando uma profecia autorrealizável de fracasso.

Portanto, a patologização das dificuldades escolares é um ciclo complexo que prejudica o desenvolvimento dos alunos. Para romper esse ciclo, é fundamental promover uma abordagem que valorize o ensino de qualidade, a adaptação às necessidades individuais dos alunos e a busca de soluções dentro do campo da educação. Além disso, é importante reconhecer a diversidade de estilos de aprendizado e habilidades dos estudantes e trabalhar para criar ambientes educacionais inclusivos e enriquecedores que apoiem o sucesso de todos eles.

Notas para pensar práticas e saberes despatologizantes

O conceito de despatologização das práticas na educação é essencial para repensar e transformar a abordagem de questões relacionadas ao fracasso escolar e ao desenvolvimento dos alunos. O grande desafio comum da saúde e da educação é contribuir para a constituição dos sujeitos, garantindo a integridade e a integralidade de todas as dimensões do corpo e da mente, desde o eu psíquico até a cidadania política. Para alcançar esse objetivo, a instituição escolar e seus profissionais precisam adotar estratégias que fortaleçam práticas pedagógicas embasadas em amplo conhecimento sobre os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Nesse contexto, a despatologização das práticas na educação pode ser alcançada por meio de estratégias. Apresentamos a seguir algumas delas. A nossa proposta não é sermos exaustivos, mas levar aos leitores oportunidades de pensar sobre possíveis encaminhamentos:

1) Formação continuada de docentes e gestores em educação com foco na problematização dos processos de patologização, bem como para se tornarem conscientes e sensíveis sobre os riscos de diagnósticos superficiais e da desconsideração da diversidade e diferenças humanas. A escola e seus profissionais devem ser os agentes ativos na condução do processo educacional, adaptando-o às necessidades e realidades locais.

2) Enfrentamento coletivo dos multideterminantes das dificuldades de aprendizagem a partir da organização, planejamento e desenvolvimento de ações coletivas que envolvem os estudantes, suas famílias, os docentes e gestores da escola. Em vez de culpar os alunos individualmente, a escola deve se unir para identificar e abordar os fatores que contribuem para as dificuldades de aprendizado, que podem ser de natureza social, econômica, emocional ou pedagógica.

3) Humanização das relações no interior da escola e fortalecimento da comunidade escolar. Promover um ambiente de respeito, compreensão e apoio mútuo é fundamental para o bem-estar dos alunos e o sucesso educacional. Estabelecer ações que enfatizem a pessoa do estudante e não o seu diagnóstico ou problema. As práticas educacionais devem ser pensadas a partir das necessidades individuais e de grupo dos estudantes e baseadas em estratégias pedagógicas que incentivem o envolvimento ativo e significativo.

Ao adotar essas estratégias, as instituições educacionais podem contribuir significativamente para a despatologização das práticas na educação, criando um ambiente que valoriza o desenvolvimento integral dos alunos, respeita suas diferenças individuais e promove um processo de ensino e de aprendizagem mais inclusivo e eficaz. Essa abordagem não apenas beneficia os estudantes, mas também

fortalece a sociedade, preparando os futuros cidadãos para enfrentar os desafios do mundo de maneira mais crítica.

Considerações finais

Ao longo deste capítulo, exploramos as complexas relações entre saúde mental e educação, destacando como a patologização de diferenças e dificuldades tem sido uma tendência preocupante em nossa sociedade.

Um dos principais problemas identificados é a tendência de atribuir questões sociais, culturais, políticas e afetivas à esfera individual e biológica. Essa abordagem médica positivista tem sérias implicações, por violar direitos conquistados com dificuldade e por obscurecer a compreensão das relações de exploração no sistema capitalista.

A categoria da “doença mental” muitas vezes é usada como uma ferramenta de acusação, visando nomear a diferença e a diversidade como anormais, ou para deslegitimar a resistência e a luta de pessoas e grupos coletivos.

No entanto, a despatologização emerge como um caminho necessário e urgente para a reconstrução do ser humano. Reconhecer a diversidade, as diferenças e as complexidades da experiência humana são fundamentais para construir uma sociedade mais justa. Devemos desafiar a tendência de medicalizar questões sociais e culturais e, em vez disso, abordar as causas concretas das dificuldades e desigualdades que afetam a vida das pessoas.

Para avançar nessa direção, é essencial promover uma compreensão mais alargada da saúde mental e da educação. Isso envolve a valorização da diversidade, a ênfase na justiça social e a busca por estratégias que fortaleçam o bem-estar coletivo. Devemos também continuar a lutar pelos direitos humanos, pela igualdade e pela dignidade de todos, reconhecendo que a diferença não é patologia, mas uma parte intrínseca e valiosa da experiência humana.

Em última análise, a despatologização não é apenas uma abordagem de saúde mental e educação, mas um chamado para uma transformação profunda em nossa sociedade, que busca redefinir o que significa ser humano em um mundo diverso e complexo. É um convite para a construção de uma comunidade mais justa, onde as diferenças são celebradas e as desigualdades são enfrentadas de maneira coletiva e solidária.

Referências

ALCANTARA, R.; GOULART, D. M. Explosão medicalizante e implosão pedagógica: desafios e alternativas no contexto escolar. *In: ALCANTARA, R.; GOULART, D.M. (org.), Educação escolar e subjetividade: desafios contemporâneos.* Rockville: Global South Press, 2016. p. 3-49.

AMARANTE, P.; NUNES, M. O. A reforma psiquiátrica no SUS e a luta por uma sociedade sem manicômios. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 6, p. 2067-2074, jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018236.07082018>. Acesso em: 6 nov. 2024.

AMARANTE, P.; TORRE, E. H. G. Medicalização e determinação social dos transtornos mentais: a questão da indústria de medicamentos na produção de saber e políticas. *In: NOGUEIRA, R. P. (org.). Determinação social da Saúde e Reforma Sanitária.* Rio de Janeiro: CEBES, 2010. p. 151-160.

BASAGLIA, F. **A instituição negada: relato de um hospital psiquiátrico.** Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BENEVIDES, R. **Dispositivos em ação: o grupo.** Cadernos de Subjetividade, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 97-106, 1993.

CARVALHO, A. I.; BUSS, P. M. Determinantes Sociais na Saúde, na Doença e na Intervenção. *In: GIOVANELLA, L.; ESCOREL, S.; LOBATO, L. V. C.; NORONHA, J. C.; CARVALHO, A. I. (ed.). Políticas e sistemas de saúde no Brasil.* 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2012. p. 121-142. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575413494.0007>. Acesso em: 6 nov. 2024.

- CARVALHO, R. N.; PICORNELL-LUCAS, A. **Retratos da Reforma Psiquiátrica**: aproximações entre Brasil e Espanha. Argumentum, Vitória, v. 12, n. 2, p. 107-124, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18315/argumentum.v12i2.29144>. Acesso em: 6 nov. 2024.
- DELEUZE, G. Post-scriptum sobre a Sociedade de Controle. *In*: DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 219-226.
- DESVIAT, Manuel. **Coabitar a diferença**: da Reforma Psiquiátrica à saúde mental coletiva. São Paulo: Zagodoni, 2018.
- DUNKER, C. I. L. Questões entre a psicanálise e o DSM. **J. Psicanal.**, São Paulo, v. 47, n. 87, p. 79-107, dez. 2014.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1983.
- FRANCES, A. **Voltando ao normal**. Rio de Janeiro: Versal, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, F.; AMARANTE, P. **Medicalização em Psiquiatria**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2017.
- GOULART, Daniel Magalhães; ALCANTARA, Raquel de. **Educação escolar e subjetividade**: desafios contemporâneos. GlobalSouth, 2016.
- HARPER, B.; CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D. D.; OLIVEIRA, R. D. D. **Cuidado, escola**: desigualdade, domesticação e algumas saídas. 24. ed. São Paulo: Braziliense, 1987.
- MARTINHAGO, F.; CAPONI, S. Controvérsias sobre o uso do DSM para diagnósticos de transtornos mentais. **Physis**: Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. e290213, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312019290213>. Acesso em: 6 nov. 2024.
- MARTINS, M. N.P. **CineSeridó**: exibição de filmes educativos no Seridó Potiguar. 2023, Projeto de Extensão. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Currais Novos.
- MOYSÉS, M. A. A.; COLARRES, C. A. L. Patologização da Vida de Crianças e Adolescentes em tempos sombrios. *In*: AMARANTE, P.;

PITTA, A. M. F.; OLIVEIRA, W. F. **Patologização e Medicalização da vida**: epistemologia e política. São Paulo: Zagodoni, 2018. p. 151-161.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Sobre diferenças, desigualdades, direitos: raízes da patologização da vida. *In*: SURJUS, L. T. de L. e S.; MOYSÉS, M. A. A. (org.). **Saúde Mental Infantojuvenil**: territórios, políticas e clínicas de resistência. Santos: Unifesp/Abrasme, 2019. p. 13-30.

PAIM, J. S. Modelos de atenção à saúde no Brasil. *In*: GIOVANELLA, L.; ESCOREL, S.; LOBATO, L. V. C.; NORONHA, J. C.; CARVALHO, A. I. (ed.) **Políticas e sistemas de saúde no Brasil**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2012, p. 459-491. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575413494.0018>. Acesso em: 1 dez. 2023.

PERRUSI, A. A lógica asilar acabou? Uma crítica da crítica à assistência psiquiátrica. *In*: FONTES, B. A.; FONTE, E. M. (org.). **Desinstitucionalização, redes sociais e saúde mental**: análise de experiências da reforma psiquiátrica em Angola, Brasil e Portugal. Recife: Editora UFPE, 2010. p. 71-112.

PERRUSI, A. Sofrimento psíquico, individualismo e uso de psicotrópicos: um ensaio sobre a individualidade contemporânea. **Tempo Social**, v. 27, n. 1, p. 139-159, jan.-jun., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-20702015017>. Acesso em: 6 nov. 2024.

TORRE, E. H. G.; AMARANTE, P. Protagonismo e subjetividade: a construção coletiva no campo da saúde mental. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 6, n. 1, p. 73-85, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232001000100006>. Acesso em: 6 nov. 2024.

VASCONCELOS, Michele de Freitas Faria de; MACHADO, Dagoberto de Oliveira; MENDONÇA FILHO, Manoel. Acompanhamento terapêutico e reforma psiquiátrica: questões, tensões e experimentações de uma clínica antimanicomial. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, p. 95-107, 2013.

ZORZANELLI, R.; BEZERRA JÚNIOR, B.; COSTA, J. F. (org.). **A criação de diagnóstico na psiquiatria contemporânea**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

Que horas ela volta?: uma discussão acerca do acesso ao ensino superior no Brasil

Eduardo Cristiano Hass da Silva
Arthur Francisco de Andrade

Cena 1 - Introdução

A história das sociedades humanas tem sido marcada por conflitos associados à desigualdade e às dinâmicas de antagonismo-interação entre classes sociais. A história brasileira não foge a esse padrão, tendo sido caracterizada por interações antagônicas entre colonizador/invasor e povos originários, colonizador e populações escravizadas, explorador e explorados, privilegiados e aqueles a quem são negados quase todos os direitos.

Ainda que a Constituição Cidadã de 1988 textualmente assegure direitos básicos a todos e declare a igualdade dos brasileiros perante a lei, consequências dos conflitos étnicos e de classe que construíram a história ainda são observadas, dado que se propagam através das gerações e são fomentadas por estruturas de manutenção do poder e de oportunidades dentro de círculos específicos. Essas consequências são sentidas na pele por parte significativa da população. Uma das facetas dessa dinâmica de exploração/segregação pode ser constatada na forma de implantação do ensino superior no Brasil: tardiamente

e para poucos (Morosini, 2011). Historicamente, a composição do corpo discente dos cursos de nível superior apresentou uma baixa correlação com a composição da população, sendo significativamente enviesada no que se refere a classe social, gênero, renda, etnia, região, dentre outros fatores.

Em um país com o selvagem patamar de desigualdade social como é o Brasil, o ingresso ao ensino superior é tido no subconsciente cultural como uma das formas possíveis, válidas e legítimas de ascensão social/socioeconômica. A título de ilustração, um levantamento realizado pelo INEP (2022) estimou que, em média, trabalhadores brasileiros com graduação tinham rendimento 2,4 vezes maior que os trabalhadores com ensino médio, enquanto a média dos países da OCDE era de 1,4. Quando se considerou trabalhadores com pós-graduação, o rendimento foi 4,5 vezes maior do que o de um trabalhador com ensino médio.

Entretanto, o mesmo subconsciente cultural cultivava, até há poucos decênios, a ideia de que “a faculdade não é para todos”, ou seja, uma possibilidade que sequer seria considerada pelo brasileiro médio, em especial os pertencentes às parcelas de menor renda, provenientes de regiões invisibilizadas e/ou de etnia negra.

Dado esse cenário, a Administração Federal passou a buscar, ao longo dos anos, ampliar o acesso da população, propondo medidas com o intuito de mitigar os efeitos da desigualdade social, tais como a ampliação do número de vagas por curso, implementação de programas nos moldes do Reuni, Prouni, Fies, e a aplicação de políticas de ações afirmativas, tais como cotas que visam combater discriminações étnicas, raciais e socioeconômicas. Ainda que tenham sido recebidas com descontentamento e receio pela parcela conservadora da população e dos atores políticos, é fato que as medidas citadas já têm alterado o perfil universitário brasileiro.

Nesse contexto, buscamos, neste texto, realizar uma análise reflexiva acerca da problemática associada ao acesso ao ensino superior no Brasil, correlacionando as questões apresentadas relacionadas

a preconceito, autopercepção e conflitos entre camadas sociais ao filme *Que horas ela volta?*, de 2015, que a um só tempo nos permite refletir sobre as razões, legitimidade, validade e consequências da estratificação social da forma que está posta, bem como das relações de poder subjacentes, seus efeitos sobre a mobilidade social e sobre a busca de igualdade de oportunidades educacionais. Esse último tópico será o foco de nossa análise.

Cena 2 – Que horas ela volta? Apontamentos iniciais

“Que horas ela volta?” A pergunta que dá título ao filme dirigido por Anna Muylaert e que tem Regina Casé como protagonista é a pergunta que mobilizamos para essa reflexão. “Que horas ela volta?” é a pergunta que Fabinho (Michel Joelsas) faz a sua cuidadora e empregada da família, Val (Regina Casé). “Que horas ela volta?” é, também, a pergunta que Jéssica (Camila Márdila), filha de Val, fazia aos seus cuidadores na expectativa de ver sua mãe que partira para São Paulo na esperança de uma vida melhor. De forma geral, a película pode ser resumida, superficialmente, pela sua sinopse:

A pernambucana Val se mudou para São Paulo com o intuito de proporcionar melhores condições de vida para a filha, Jéssica. Anos depois, a garota lhe telefona, dizendo que quer ir para a cidade prestar vestibular. Os chefes de Val recebem a menina de braços abertos, porém o seu comportamento complica as relações na casa (*Que horas ela volta?*, 2015).

“*Que horas ela volta?*” permite diversas discussões a respeito de problemáticas centrais que perpassam a sociedade brasileira: gênero, relação empregadas × patrões, crise familiar, desigualdades socioeconômicas, ingresso de grupos menos abastados na universidade pública etc. Sem negligenciar a importância das diversas temáticas, é sobre a última que nossa análise recai.

Quando Jéssica vai para São Paulo, para a casa dos patrões de sua mãe, diversos embates emergem entre a filha da empregada

e o casal de patrões, Bárbara Bragança (Karine Teles) e José Carlos Bragança (Lourenço Mutarelli): o quarto da empregada em oposição ao quarto de hóspedes; a comida e os utensílios dos empregados em oposição a dos patrões; o desejo de ingresso na mesma universidade pela filha da empregada e pelo filho dos patrões.

De todos os conflitos, o que mais parece ter incomodado os patrões de Val é ver a filha da empregada ingressar na universidade pública, enquanto seu filho não foi aprovado no vestibular. De onde vem o ódio de Bárbara, expresso em tantas cenas do filme? Sem ter a intenção de esgotar a temática e, inspirados em Jessé Souza (2017), entendemos que o ódio da patroa está atrelado ao fato de a semente da sociabilidade brasileira ser a experiência da escravidão, que marcou e marca gerações de brasileiros.

Dessa forma, concordamos com Jessé Souza (2017, p. 9) ao entender que “a luta das classes por privilégios e distinções logrou construir alianças e preconceitos que esclarecem, melhor que qualquer outra coisa, o padrão histórico que se repete nas lutas políticas do Brasil moderno”. Essa luta de classes está presente não apenas na luta de tantas “Jéssicas” para o ingresso na universidade pública, mas, também, nos tantos ataques que esta instituição vem sofrendo nos últimos anos, em especial durante o governo do presidente Jair Bolsonaro.

Para analisar o ódio de Bárbara pelo ingresso de Jéssica na universidade, convidamos a leitora e o leitor a percorrerem um caminho possível pela história da universidade brasileira e, na sequência, propomos algumas reflexões a respeito dos ataques que essa instituição tem sofrido.

Cena 3 – A emergência e os cenários da universidade brasileira

A universidade é uma instituição historicamente criada, cuja emergência pode ser identificada entre os séculos XII e XIII, na Europa Medieval (Le Goff, 2006). No Brasil, quando comparada à Europa e aos países da América Latina, a criação da universidade

é tardia. Apesar das primeiras experiências do ensino superior em cátedras datarem do início do século XIX, organizados a partir da vinda da família real portuguesa para o Brasil, a institucionalização das universidades ocorreu apenas a partir de 1920 (Morosini, 2011).

A vinda da família real portuguesa para o Brasil levou a uma série de modificações na sociedade colonial, inclusive na esfera educativa (Silva; Figueiredo; Silva, 2020). Dentre essas modificações, destaca-se a autorização para a criação dos Cursos Superiores Isolados, bem como para a criação de cursos profissionalizantes. As primeiras experiências do ensino superior foram inspiradas no modelo francês, voltadas para as elites da então colônia em transformação, destacando-se os cursos de Medicina, Engenharia, Direito e Agricultura (Morosini, 2011).

De forma geral, essa estrutura do ensino superior se mantém até 1920, quando são criadas as primeiras universidades. Os anos 1920 são marcados por diversas reformas educativas (Moraes, 2000), dentre as quais destaca-se a criação de faculdades e instituições superiores. O caráter de elite do ensino superior pode ser destacado quando observamos que, em 1933, apenas 0,05% da população brasileira tinha acesso a cursos superiores (Morosini, 2011).

Entre os anos 1930 e 1968, a universidade pode ser entendida como uma justaposição de cursos superiores, destacando-se alguns momentos, como as reformas educacionais e o Estatuto da Universidade Brasileira nos anos 1930; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, que estabeleceu o currículo mínimo dos cursos; e a tendência à tecnicização das universidades brasileiras a partir da ditadura militar instalada com o golpe de 1964 (Morosini, 2011).

A partir de 1968, a universidade passou por um processo de modernização e os cursos superiores passaram a se tornar universidades. No contexto dos anos iniciais da ditadura civil-militar, a Reforma Universitária de 1968 estabeleceu conteúdos técnicos em vez de políticos; estabeleceu relação entre universidades e atividades empresariais e apresentou a relação entre ensino, pesquisa e extensão. Apesar de investir em alguns programas de pós-graduação, o regime ditatorial

também perseguiu de forma sistematizada alunos, professores e instituições educativas, além das ações de censura (Morosini, 2011).

As universidades brasileiras adentram o século XXI no decorrer de um processo de internacionalização do ensino superior, o qual é marcado pela influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), bem como é marcado pela intensificação neoliberal na educação. Dentro desse cenário, o ensino superior ainda é voltado para a população mais rica, sendo que, até 2004, dos 10% mais ricos, 23,4% estavam no ensino superior, enquanto dos 40% mais pobres, apenas 4% estavam matriculados no ensino superior (Morosini, 2011).

Embora tenha dado continuidade ao projeto neoliberal da educação, os governos progressistas do presidente Luiz Inácio Lula da Silva foram responsáveis pela significativa democratização do acesso e permanência ao ensino superior. Ao longo dos seus governos, observamos a ampliação do papel do Estado em relação ao ensino superior através de programas de viabilização do acesso gratuito às universidades privadas, reservas de vagas nas Instituições Federais de ensino superior, e a ampliação de financiamentos (Morosini, 2011; Carvalho, 2014).

Dentre os programas do governo Lula, merece especial atenção o Programa Universidade para Todos (Prouni), do Ministério da Educação, o qual “oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior” (Ministério da Educação, [20--], *online*), sendo que, “para concorrer às bolsas integrais, o estudante deve comprovar renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até 1,5 salário-mínimo. Para as bolsas parciais (50%), a renda familiar bruta mensal deve ser de até 3 salários-mínimos por pessoa” (Ministério da Educação, [20--], *online*).

Conforme aponta Carvalho (2014), as políticas do Governo Lula permitiram o ingresso de novos sujeitos nas universidades brasileiras, provindos de diferentes grupos sociais e econômicos. Além da democratização por grupo socioeconômico, a autora destaca ainda

a ampliação da população negra nas universidades brasileiras. Em 1992, a taxa de escolarização líquida na educação superior era de 7,2% para pessoas brancas e 1,5% para pessoas autodeclaradas negras. Em 2009, essa taxa passa a ser de 21,3% para pessoas brancas e 8,3% para pessoas autodeclaradas negras (Carvalho, 2014).

De forma geral, a pouca presença de mulheres e homens negros nas universidades brasileiras pode, a partir de Souza (2017), ser vista como uma influência da escravidão até os dias atuais e que, muitas vezes, tende a ser silenciada. Essa influência, a partir do autor supracitado, materializa-se no racismo, muitas vezes legitimado por uma teoria culturalista conservadora.

Além das questões raciais, outro elemento que pode ser mobilizado para pensarmos a presença majoritária de grupos mais abastados na universidade é o “ódio ao pobre” (Souza, 2017, p. 63). Esse é um dos elementos que marcam o ódio de Bárbara por Jéssica ter ingressado no Ensino Superior. Segundo Souza (2017, p. 63): “O ódio ao pobre hoje em dia é a continuação do ódio devotado ao escravo antes”.

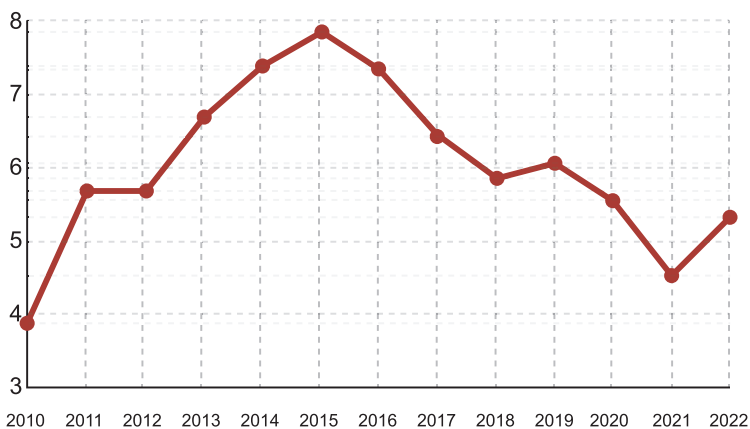
Dentro desses contextos e cenários, observamos a ampliação da diversidade de grupos ingressantes nas universidades brasileiras, seja na graduação ou na pós-graduação. Alunas trabalhadoras e alunos trabalhadores, alunas bolsistas e alunos bolsistas começaram a ocupar espaços até então historicamente destinados a grupos mais abastados. Após o processo de ampliação de acesso e permanência no ensino superior, característico dos governos Lula e Dilma, o Brasil passa por um processo de retrocesso na esfera educativa, sobretudo a partir da eleição de Jair Bolsonaro para a Presidência da República. De forma geral, a atuação de Jair Bolsonaro nas questões educativas foi movida pela polêmica (Silva; Reis, 2020), com ataques constantes à universidade, em especial, à pública.

Ao longo do governo Jair Bolsonaro (2019-2022), proliferaram os pedidos de socorro das universidades: “Além da UFRJ, outras Universidades correm o risco de fechar por falta de verba” (Martins, 2021, *online*); “‘Situação é muito grave’, diz reitor da UFRN após

bloqueio de R\$ 3,8 milhões no orçamento” (“Situação..., 2022, *online*); “Diminuição no orçamento pode ameaçar a manutenção das instituições” (Meneses; Lopes, 2022, *online*).

Ao longo dos 4 anos de governo, foram diversos cortes de orçamento e bloqueios, acarretando em uma tentativa de sucateamento das instituições públicas. Na sequência, o gráfico extraído do site de notícias e radioagência Brasil de Fato (*online*) apresenta o orçamento das universidades federais, em bilhões de reais, entre 2010 e 2022:

Gráfico 1 – Orçamento das universidades federais (em bilhões de R\$)



Fonte: Konchinski (2022).

Conforme podemos observar no gráfico, de 2010 para 2011 existe um aumento de quase dois bilhões de reais em investimento nas universidades. Depois de um momento de estagnação entre 2011 e 2012, é possível observar o aumento constante de 2012 a 2015. De 2015 a 2018, existe um declínio, que parece interrompido, mas é retomado e acentuado a partir de 2019. Cabe ressaltar que, dada a inflação, mesmo uma estagnação no montante representaria, efetivamente, uma redução dos recursos disponibilizados, o que torna a situação verificada ainda mais preocupante.

Além dos ataques materiais, a partir do sucateamento das universidades federais, observou-se também uma série de ataques simbólicos que tentaram desqualificar as instituições públicas e as políticas voltadas para o ingresso no ensino superior, como o Prouni e o SisU. Além das falas do presidente, alguns dos seus ministros também atacaram as instituições de ensino superior, como o ex-Ministro da Economia, Paulo Guedes, e o ex-Ministro da Educação, Abraham Weintraub¹.

Em meio a esse cenário de ataques à educação, o acesso ao ensino superior em nível de graduação e pós-graduação torna-se mais uma vez incerto. Além disso, a necessidade de articular trabalho, família e universidade leva a questionamentos importantes: como conciliar trabalho e universidade? Como articular atividades domésticas e familiares com a dedicação à universidade? Os governos federais progressistas que tivemos a partir da década de 2000 buscaram propor medidas que ampliassem o acesso ao ensino superior, com a intenção de democratizar este nível de ensino. Dentre as medidas adotadas, podemos citar a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que a partir de 2009 começou a ser utilizado como principal meio de acesso à universidade, e buscou fugir da cultura do decoreba, por consistir em um teste mais enxuto e menos voltado para memorização (Em 2009..., 2017).

Aliado ao Enem, em 2010, foi instituído o Sistema Único de Seleção Unificada (SISU), sistema digital no qual participantes do Enem podem concorrer a vagas em universidades públicas (Nogueira *et al.*, 2017)

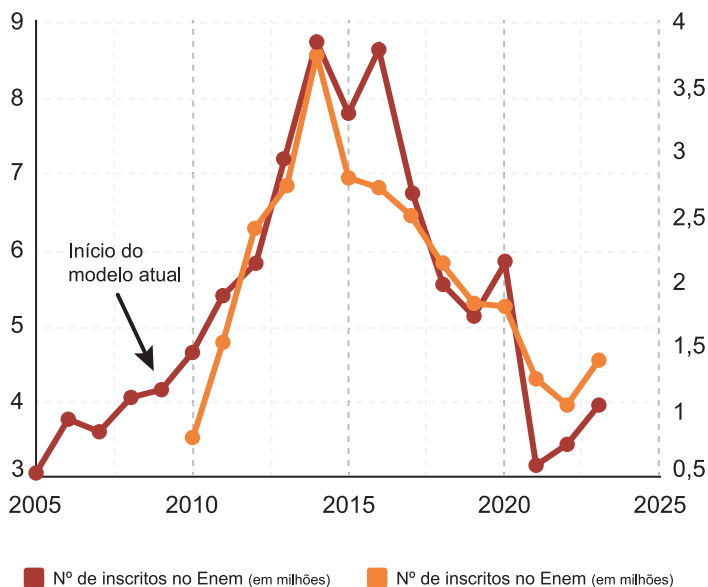
Além dessas iniciativas, é necessário destacar o Prouni. Criado em 2004, o Programa Universidade para Todos oferece bolsas de estudo, integrais e parciais, em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica. O programa, que abre inscrições duas vezes ao ano, tem como público-alvo o

1 Sugere-se a leitura de “Os filhos de porteiros que chegaram à universidade têm um orgulho que o ministro Paulo Guedes ignora” (Alessi; Oliveira, 2021) e “Universidades desnudam fake news de Weintraub” (AdUFRJ, 2019).

estudante sem diploma de nível superior. Em contrapartida, é oferecida a isenção de tributos às instituições que aderem ao programa. No primeiro semestre de 2023, o Prouni teve mais de 574 mil inscritos, sendo 67% desses, mulheres (Brasil, 2023a, 2023c).

Os resultados provenientes da aplicação dessas medidas, bem como as mudanças e revezes verificados, são sucintamente discutidos a seguir. Inicialmente, no Gráfico 2, é apresentada a evolução nos números de inscritos no Enem e no Sisu, entre 2005 e 2022. Consta-se, a partir de 2009, quando o Enem passou a ser utilizado como um concurso unificado para ingresso no ensino superior, que o número de inscritos cresceu de forma expressiva, até 2014. A partir desse ano, verificou-se uma tendência acentuada e quase contínua de queda no número de inscritos, até 2021, quando o número de inscritos voltou aproximadamente ao mesmo patamar de 2005.

Gráfico 2 – Número de inscritos no Enem e Sisu entre 2005 e 2023

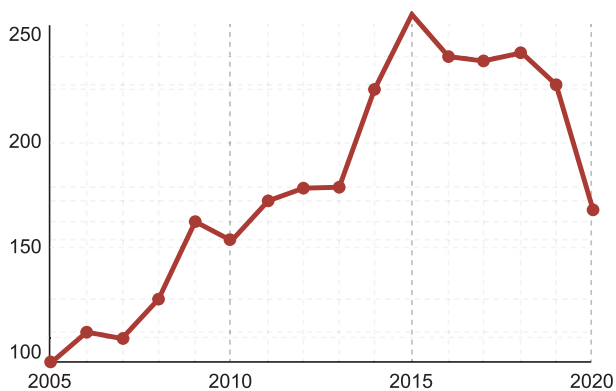


Fonte: elaborado pelos autores, a partir de Situação... (2022), Leal (2022), Santos (2022) e Brasil (2023).

Ainda no Gráfico 2 são apresentados os números anuais de inscritos no Sisu, a partir de 2010, ano de instituição do sistema. No caso do Sisu, verificou-se um aumento contínuo do número de inscritos até 2014 (3,77 milhões de inscritos), seguido de um decréscimo contínuo até 2022, quando apenas 1,05 milhão de candidatos participaram, valor apenas maior que o quantitativo de 2010 (0,79 milhão). Entretanto, em 2023 houve o primeiro aumento no número de inscritos após 2014. Observa-se também que os quantitativos de inscritos no Sisu e no Enem possuem uma clara correlação ($\rho = 0,91$).

Os dados acerca do Prouni são resumidos no Gráfico 3, que trata do número de bolsas concedidas a partir de 2005, ano de implantação do programa. Nesse caso, 2015 foi o ano correspondente ao maior número de bolsas concedidas. Após esse ano, também se constatou uma tendência de queda no número de bolsas concedidas, com a diminuição mais expressiva ocorrida entre 2019 e 2020. Essa foi a maior variação entre anos subsequentes na série histórica.

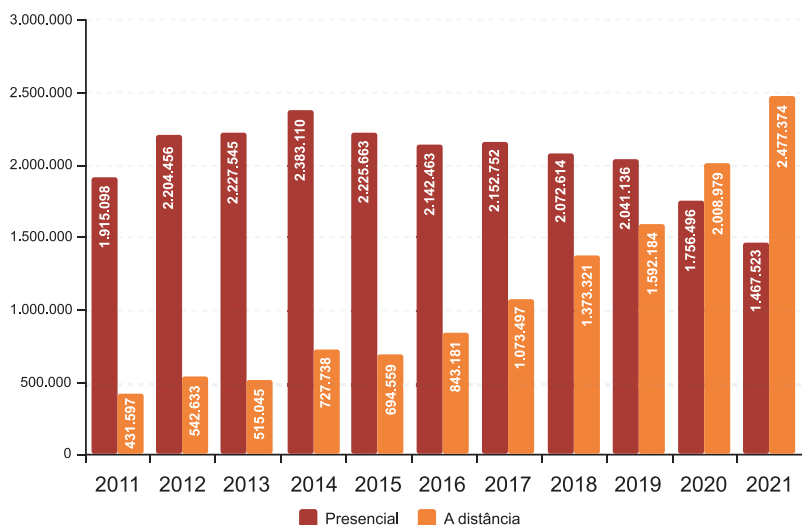
Gráfico 3 – Número bolsas concedidas pelo Prouni entre 2005 e 2020 (em milhares)



Fonte: elaborado pelos autores, a partir de Brasil (2023b).

No Gráfico 4, por sua vez, se apresenta a evolução anual do ingresso ao ensino superior, discriminando as modalidades de ensino presencial e remota, no período compreendido entre 2011 e 2021.

Gráfico 4 – Número de ingressantes em cursos de graduação no Brasil entre 2011 e 2021



Fonte: INEP (2022).

O Gráfico 4 evidencia um fato que para muitos pode ser considerado inusitado: uma tendência expressiva de crescimento nas taxas de ingresso em cursos a distância, associada ao decréscimo das taxas de ingresso em cursos presenciais, que passou por uma diminuição significativa no período de 2014 a 2021², na esteira da política de desmonte/desincentivo conduzida a partir de 2015.

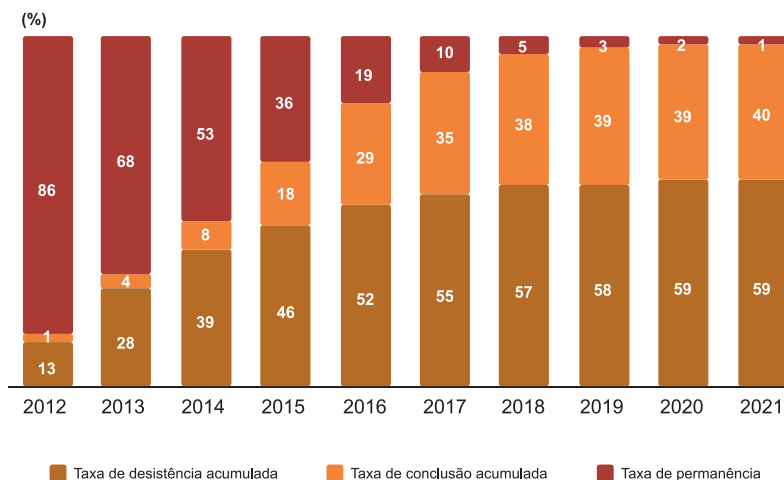
Uma análise conjunta dos gráficos 1 a 4 permite constatar um ponto em comum: a queda dos índices quantitativos relacionados ao investimento e ampliação da educação superior a partir do biênio 2014 – 2015. Esse fator pode ser justificado parcialmente pela crise político-econômica iniciada nesse período, que culminou com a ascensão ao governo do presidente Jair Bolsonaro no período 2019 – 2022, caracterizado por, dentre outros fatores, uma política de desmonte à educação, como já se discutiu.

2 Último ano analisado pelo último Censo da Educação Superior divulgado.

Como resposta ao preocupante estado evidenciado pelos dados apresentados, representantes de correntes políticas antagonistas à universidade pública de pronto alegam como motivos plausíveis a crise econômica e a necessidade de contingenciamento de recursos. Discordamos de tal ponto de vista, por entender que a crise tem maior componente político que econômico e, além disso, que a educação não pode ser considerada como um gasto, mas como um investimento de médio e longo prazo que, se levada a sério, permitirá não apenas uma evolução social como também reduzir a gravidade de possíveis futuras crises.

Os dados apresentados nos gráficos 1 a 4 proporcionam um vislumbre da relação do papel do governo no que se refere ao investimento na educação, sob o ponto de vista da manutenção da infraestrutura universitária e do ingresso de estudantes no ensino superior. Entretanto, o ingresso em si é uma condição necessária, mas não suficiente, ao sucesso do estudante. Esse fato torna-se evidente a partir da análise do Gráfico 5, que compara as taxas de desistência, conclusão e permanência dos ingressantes em cursos de graduação a partir de 2012 até 2021.

Gráfico 5 – Evolução média dos indicadores de trajetória dos ingressantes de 2012 em cursos de graduação no Brasil até 2021

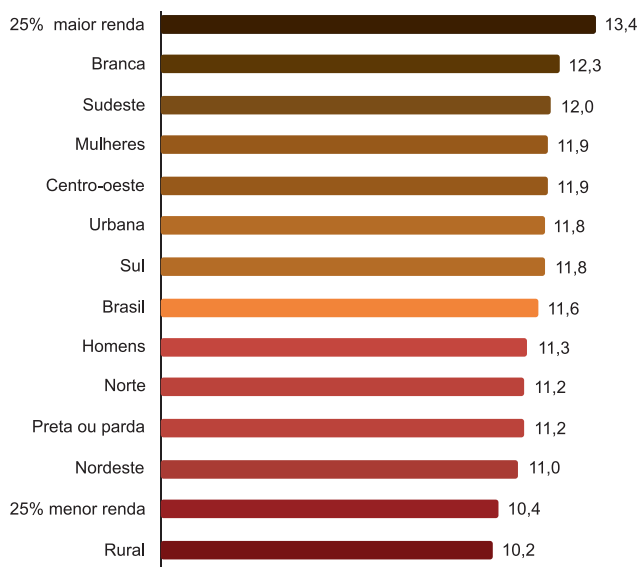


Fonte: Brasil (2022).

Considerando o total de ingressantes a partir de 2012, verificou-se, ao fim de dez anos, uma taxa de desistência acumulada de 59%. Residualmente, 1% desses ingressantes permaneceu no curso em 2021. Deve-se destacar que 39% dos ingressantes de 2012 desistiram de seu curso de entrada até o final do 3º ano. A expressiva taxa de desistência levanta questões acerca de quais fatores impossibilitam a conclusão de mais da metade dos ingressantes: em que medida dificuldades de ordem acadêmica, familiar e socioeconômica impactam a desistência? Teriam as “Jéssicas”, filhas de muitas empregadas domésticas, condições de permanecerem no ensino superior?

O impacto do fator socioeconômico sobre os níveis de escolaridade no país pode ser constatado ao se analisar o Gráfico 6, em que se estratifica o número médio de anos de estudo da população de 18 a 29 anos de idade. Os dados se referem a 2021.

Gráfico 6 – Número médio de anos de estudo da população de 18 a 29 anos de Idade no Brasil em 2021



Fonte: Brasil (2022).

O cenário ilustrado pelo Gráfico 6 indica a existência de um viés relacionado à renda, cor e localidade, que afeta o acesso e a permanência dos estudantes no ensino superior, um fato já aqui apontado, e que é demonstrado pela vivência cotidiana. Ainda assim, é notável que a diferença entre os estratos extremos em 2021 foi de apenas 3 pontos percentuais, o que pode ser associado a uma evolução positiva da democratização do acesso ao ensino.

Cena 4 – Considerações finais e perspectivas futuras

A problemática associada à educação é complexa e multifacetada. Ainda assim, buscamos aqui apresentar recortes da situação a partir de reflexões e da apresentação de estatísticas associadas à educação superior, com o objetivo de analisar o panorama atual do acesso ao ensino superior, apontando causas da desigualdade evidenciada, bem como consequências das ações políticas no âmbito governamental sobre a evolução histórica verificada nos últimos anos, com desdobramentos que indicam um aumento da igualdade no acesso ao ensino. Ainda assim, o quadro atual não pode ser considerado satisfatório.

Mesmo com a produção de iniciativas que objetivaram ofertar a toda a população o acesso ao ensino superior, ainda verificamos expressivas contradições. O acesso à educação, da forma em que está estruturado, está inserido entre as dinâmicas políticas, sociais, culturais e econômicas de nossa sociedade historicamente estratificada e radicalmente desigual e, portanto, não é tarefa simples reformar as formas de acesso e permitir à população escolher livremente sua trajetória educacional/profissional.

Além dos avanços, há que se pensar e considerar as contradições e limitações do modelo educacional atual e das próprias ações de ampliação de acesso, de modo a definir os próximos passos a serem tomados de modo a fazer avançar o processo de democratização do acesso ao ensino superior.

Quando olhamos para o ingresso e a permanência no ensino superior, precisamos nos perguntar: estariam as filhas e os filhos de empregadas domésticas partindo do mesmo local que os filhos dos patrões? Quais os motivos que levaram a tantos ataques ao ensino superior no Brasil, especialmente ao público? O ingresso de “Jéssicas” na universidade estaria entre os motivos de ataques por parte da elite conservadora? Seriam os ataques à universidade pública resultado do “ódio ao pobre”? Esses são alguns dos questionamentos deixados por *Que horas ela volta?*, e que sugerimos como temas de discussões futuras.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **PROUNI**. [20--]. Disponível em: <https://dadosabertos.mec.gov.br/prouni>. Acesso em: 01 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2021**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 08 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Mulheres representam 67% dos inscritos no Prouni. 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/mulheres-representam-67-dos-inscritos-no-prouni>. Acesso em: 01 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). 3,9 milhões estão inscritos no Enem 2023. 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/3-9-milhoes-estao-inscritos-no-enem-2023>. Acesso em: 01 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. 2ª edição de 2023 do Prouni teve 224 mil inscritos. 2023c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/2a-edicao-de-2023-do-prouni-teve-224-mil-inscritos>. Acesso em: 01 set. 2023.

EM 2009, novo Enem revolucionou o acesso às universidades. *Veja*. 2017. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/reveja/em-2009-novo-enem-revolucionou-o-acesso-as-universidades>. Acesso em: 01 set. 2023.

ENEM 2022 tem 3,4 milhões de inscritos, 10% a mais que em 2021. **G1**. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2022/noticia/2022/06/03/enem-2022-tem-aumento-de-10percent-no-numero-de-inscritos-confirmados-em-relacao-ao-ano-passado-diz-ministro.ghtml>. Acesso em: 01 set. 2023.

KONCHINSKI, Vinicius. Universidades federais perdem 12% do orçamento durante governo Bolsonaro. **Brasil de fato**. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/02/16/universidades-federais-perdem-12-do-orcamento-durante-governo-bolsonaro>. Acesso em: 20 dez. 2024.

LEAL, Arthur. **Enem: especialistas analisam queda de inscritos nos últimos anos**: 'Bolsonaro tratou universidades como inimigas'. O Globo, 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/enem-e-vestibular/noticia/2022/11/enem-especialistas-analisam-queda-de-inscritos-nos-ultimos-anos-bolsonaro-tratou-universidades-como-inimigas.ghtml>. Acesso em: 01 set. 2023.

LE GOFF, Jacques. A cultura na idade média: As artes, as letras, o saber e o ensino. *In*: _____. **Le Moyen Age explique aux enfants**. Trad. Maria Helena Camara Bastos. Paris: Seuil, 2006. p. 1-2.

MARTINS, Thais. Além da UFRJ, outras Universidades correm o risco de fechar por falta de verba. **Eu estudante**. 2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/ensino-superior/2021/05/4923926-alem-da-ufrj-outras-universidades-correm-o-risco-de-fechar-por-falta-de-verba.html>. Acesso em: 01 set. 2023.

MENESES, Tassia; LOPES, Daniela. Diminuição no orçamento pode ameaçar a manutenção das instituições. **Centro de Tecnologia UFRJ**. 2022. Disponível em: <https://ct.ufrj.br/o-futuro-das-universidades-publicas-diante-do-corte-de-verbas/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de Ensino, modernização administrada**: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

MOROSINI, Marília Costa. O Ensino Superior no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. 3: século XX. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 61-91.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins *et al.* Promessas e limites: o SISU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais, 2019. **Educ. Rev.**, 33, p. 61-90, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698161036>. Acesso em: 01 set. 2023.

QUE HORAS ELA VOLTA? Direção: Anna Muylaert, 2015. Produção: Fabiano Gullane; Caio Gullane; Débora Ivanov; Anna Muylaert. São Paulo: Pandora Filmes, 2015. NETFLIX. Disponível em: <https://www.netflix.com/title/80039527>. Acesso em: 6 nov. 2024.

SANTOS, Emily. Sisu 2022 tem queda de 15,6% no número de inscritos em relação a 2021. **G1**. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/02/22/sisu-2022-tem-queda-de-156percent-no-numero-de-inscritos-em-relacao-a-2021.ghtml>. Acesso em: 01 set. 2023.

SILVA, Eduardo Cristiano Hass da; FIGUEIREDO, Milene Moraes de. SILVA, Bárbara Virgínia Groff da. O ensino comercial e agrícola no Brasil a partir da vinda da família real portuguesa. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 12, n. 18, p. 701-717, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/984>. Acesso em: 6 nov. 2024.

SILVA, Eduardo Cristiano Hass da; REIS, Gabbiana Clamer Fonseca Falavigna dos. Avanço conservador na educação brasileira: uma proposta de governo pautada em polêmicas (2018). **Revista Cantareira**, v. 33, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cantareira/article/view/40563>. Acesso em: 6 nov. 2024.

'SITUAÇÃO é muito grave', diz reitor da UFRN após bloqueio de R\$ 3,8 milhões no orçamento. **G1**. 2022 Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2022/11/29/situacao-e-muito-grave-diz-reitor-da-ufrn-apos-bloqueio-de-r-38-milhoes-no-orcamento.ghtml>. Acesso em: 01 set. 2023.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.



DOI: 10.21680/978-65-5569-573-1_cap03

Reflexões sobre a noção de texto antirracista a partir de filmes estadunidenses

Rafahel Parintins

Introdução

Neste capítulo, a partir de elementos da narrativa de filmes de longa-metragem estadunidenses considerados antirracistas, dirigidos por pessoas brancas e negras, rediscuto, de forma preliminar, a noção de texto antirracista, assumida em trabalhos anteriores inseridos na área de Linguística Textual (Marcuschi, 1983; Koch, 2004).

Os filmes aqui considerados não são analisados em termos linguístico-textuais. A Linguística Textual (Marcuschi, 1983; Koch, 2002; 2004) é usada aqui como ponto de partida teórico: um posto de observação a partir do qual traço arrazoados sobre filmes antirracistas como textos antirracistas.

Nas próximas seções, apresento, em termos breves, a Linguística Textual e a perspectiva adotada do fenômeno do racismo. Em seguida, apresento o que entendo por antirracismo, chamando a atenção para as práticas sociocognitivas que o definem e apresentando as noções de intencionalidade coletiva (Tomasello, 2014; 2016) como importantes para essa definição.

Na seção seguinte, listo e apresento alguns filmes vistos como antirracistas. Comento a sua natureza antirracista, baseado no tratamento que eles dão à questão das relações raciais por meio de suas narrativas: as ações humanas representadas. Ao falar dos filmes, enfatizo a influência da categoria racial (branca ou negra) dos diretores e roteiristas para a construção de uma narrativa efetivamente antirracista, sem, no entanto, ser categórico em relação a isso. Ao fim, faço algumas considerações sobre o antirracismo nos filmes comentados. Ao longo do texto, aponto temáticas que só poderão ser mais exploradas em trabalhos futuros. Por isso, este breve ensaio tem também um caráter programático.

Posto de observação: a Linguística Textual, em termos breves

A Linguística Textual é uma área da Linguística, a ciência da linguagem. Ela tem, como objeto de estudo, o texto. Segundo Marcuschi (1983), a Linguística Textual, ou Linguística do Texto, doravante LT, pode ser definida da seguinte maneira:

Proponho que se veja a Linguística do Texto, mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. Seu tema abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações a nível pragmático da produção do sentido no plano das ações e intenções. Em suma, a Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico, abordado no aspecto da coesão e, por outro lado, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear: portanto, dos níveis do sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas (Marcuschi, 1983, p. 12-13).

Neste ensaio, considero principalmente o texto como “ato de comunicação unificado” nas ações humanas, de que fala Marcuschi na citação anterior, contemplando as relações entre os “níveis do sentido e intenções” do texto, suas funções pragmáticas (contextuais, intencionais, comunicativas, interativas, acionais), de que Marcuschi também fala, e as relações sociais – neste caso, as raciais. Essa interface entre texto e sociedade é possível graças ao caráter interdisciplinar da Linguística Textual (Koch, 2004). Esse caráter, por sua vez, se deve ao fato de que o texto não é uma unidade semiótica fechada em si mesma, mas um evento comunicativo para o qual convergem não apenas ações linguísticas, mas também ações cognitivas e sociais, conforme Beaugrande (1997, p. 110).

Essa forma de ver o texto e a Linguística Textual alinha-se a uma abordagem sociocognitivista e interacional (Koch, 2004). Essa abordagem entende o texto das seguintes formas complementares:

- 1) Um evento comunicativo para o qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais (Beaugrande, 1997, p. 110), como disse; uma vez que o texto não é um produto acabado, nem uma unidade de sentido derivado da mera codificação linguística, fechada em si mesma, como nas perspectivas formalistas da LT;
- 2) Uma forma de cognição social (Antos, 1997; Koch, 2004), uma vez que o texto depende dos (e constrói os) conhecimentos socializados entre nós de diferentes aspectos do nosso contexto sociocultural;
- 3) Uma forma de ação social (Bentes; Rezende, 2017), uma vez que, não sendo apenas um espelho ou um mero instrumento simbólico de expressão de nossos pensamentos, de nossas emoções e/ou de nossas compreensões sobre o mundo, ele se insere, como diz Marcuschi (1983, p. 12-13) anteriormente, “num complexo universo de ações humanas”, fazendo sentido nesse universo contextualizado, de modo a participar da sua dinâmica sócio-histórica.

Este ensaio parte da discussão do texto como evento comunicativo, forma de cognição e de ação social, em sua relação com uma dinâmica sócio-histórica particular: o antirracismo.

Uma perspectiva sobre o racismo

Antes de conceituar o antirracismo, vejamos como tenho tratado a noção de racismo em trabalhos anteriores (Parintins Lima; Morato, 2020; Parintins, 2021; 2022). Parintins Lima e Morato (2020) e Parintins (2021) estabelecem uma relação entre racismo e violência. Hoje, prefiro chamar essa violência de violência social, para chamar a atenção para seu caráter socialmente mais complexo do que a violência física ou psicológica direta, quando vistas de forma apenas individualizada:

A relação aqui enfatizada entre violência e racismo parte do entendimento do racismo como forma sócio-histórica de violência, isto é, como um tipo de violência desenvolvido em determinadas sociedades e culturas (que nem sempre o veem como tal), em determinados espaços geográficos e tempos históricos (a Antiguidade, a Idade Média ou o século XIX, na Europa e nas nações colonizadas), por determinados atores e forças sociais (os europeus, os governos e/ou as classes dominantes), contra determinados povos (africanos, afrodescendentes, negros, estrangeiros, ciganos, indígenas etc.) e com determinados interesses, objetivos ou projetos políticos (a colonização, a exploração econômica, a eugenia etc.) (cf. Bethencourt, 2018; Munanga, 2003; Reginaldo, 2018) (Parintins Lima; Morato, 2020, p. 1643).

Parintins Lima (2019) e Parintins Lima e Morato (2020) entendem que o racismo pode assumir diferentes formas sócio-históricas por meio das quais determinados povos, considerados exógenos, ou grupos de um mesmo povo são dominados e atacados física, psicológica e simbolicamente por outro povo ou por um grupo racializado socialmente dominante. Procurando destrinchar a complexidade das relações entre racismo e violência verbal, Parintins Lima e Morato (2020) concebem o racismo como forma sócio-histórica de violência. Para Parintins Lima (2020), baseado em estudos históricos

e sociológicos, como Munanga (1993, 2003), Costa (2006), Almeida (2018) e Bonilla-Silva (2020 [2018]), a violência é um sistema ou estrutura social historicamente emergente de dominação e de práticas de ataques físicos, psicológicos e simbólicos contra determinadas coletividades. No caso da violência racista, as coletividades-alvo são as pessoas negras (Parintins, 2021, p. 8).

Na perspectiva de Parintins Lima e Morato (2020), reiterada em Parintins (2021), o racismo de que ora estamos falando pode ser definido, então, como “uma forma sócio-histórica de violência” desenvolvida em nossa cultura brasileira, ocidental(izada), colonial ou historicamente colonizada, desde, pelo menos, a época do regime escravista, contra as pessoas negras¹. Por um lado, no entanto, nem sempre esse racismo é agentivo, no sentido de que nem sempre é possível apontar uma pessoa ou instituição que o atualize, que o ponha em ação e que funcione, nesse sentido, como um agente racista. Por outro lado, a possível “agentividade” do racismo (ou do racista), muitas vezes, permite que se possa acusar, inclusive judicialmente, esse mesmo agente.

A perspectiva de racismo anteriormente exposta dialoga, a meu ver, com a de Bethencourt (2018 [2016]). Para o historiador, o racismo é sempre um projeto político. Embora Bethencourt consiga apontar agentes sócio-históricos dos racismos emergentes na história humana, os interesses envolvidos (no racismo) são de cunho sociopolítico, o que deve fazer com que nem sempre os agentes sócio-históricos estejam claros.

É a partir dessa perspectiva sócio-histórico-cultural do racismo que entendo poder dialogar com o que Almeida (2018) chama de racismo estrutural. Para Almeida (2018), o racismo é uma característica do funcionamento de nossa sociedade, conforme procurei explicar em Parintins (2022, p. 3):

1 Neste capítulo, enfatizo o racismo antinegro. No entanto, há também, no Brasil, o racismo anti-indígena. Ambos, no entanto, são formas de racismo (Sodré, 2023).

O racismo tem sido textual e sociocognitivamente construído, nos últimos anos (pelo menos desde 2014 (Parintins Lima, 2019)), como uma estrutura social. O racismo como estrutura social pode ser entendido como um conjunto de práticas institucionalizadas de violência contra a população negra envolvendo problemas de acesso a direitos e serviços públicos, como saúde, segurança, educação, informação, trabalho etc. (Bonilla-Silva, 2006; Almeida, 2018; van Dijk, 2021).

A partir da leitura de Almeida (2018), entendo que a noção de racismo estrutural, no entanto, parece funcionar melhor para aspectos mais macrossociais (mais globais) do racismo: o acesso a bens, serviços e direitos pelo conjunto da população negra. Uma estrutura social racista que seria “canalizada”, em aspectos mais microssociais (locais), em agressões físicas, psicológicas e simbólicas sistemáticas. Os efeitos dessa estrutura social não deixam de ser macro: o genocídio da população negra, o encarceramento, a criminalização do negro e a patologização física e psíquica (Almeida, 2018). Esses efeitos macro, por sua vez, a meu ver, são canalizados ciclicamente em efeitos micro. Tantos os efeitos macrossociais quanto os micro, diferenciados aqui apenas para a melhor compreensão, não deixam de ser canalizados, por sua vez, por/nas pessoas brancas ou negras, de formas diferentes, que não passam incólumes ao racismo estrutural.

Sodré (2023), a partir de outra perspectiva, chama a atenção, dentre outras coisas mais centrais em sua obra, para a inadequação da noção de racismo estrutural para a realidade brasileira. A noção de racismo estrutural, conforme assinei acima, funciona bem para quadros sociais mais amplos do “racismo brasileiro”. Ele não explicaria bem, no entanto, a intensidade com que o racismo está entranhando nas mentes, corpos e culturas brasileiros. Em termos breves, Sodré (2023) entende que o racismo no Brasil hoje é, na verdade, uma forma social escravista, tal o grau de seu entranhamento psicossocial e de sua naturalização.

A perspectiva de Sodré (2023) é, ao mesmo tempo, mais desafiadora para o campo linguístico no qual atuo, uma vez que enfatiza a

naturalização do racismo em nossos cotidianos pessoais e institucionais. Essa reflexão pode ser reservada para trabalhos futuros.

Uma perspectiva sobre linguagem e antirracismo

Em relação a como a linguagem pode ser racista, é necessário dizer que, por linguagem, entendo a linguagem em uso. Quer dizer, seguindo as perspectivas não formalistas da Linguística, não entendo a linguagem como um conjunto de conhecimentos mentalmente internos de codificação e decodificação de significados. Em termos breves: a linguagem é um conjunto dinâmico de recursos, ações e práticas semióticas motivadas por diferentes processos cognitivos, experienciais, interativos, contextuais (Salomão, 1999), sendo ela mesma um processo não apenas cognitivo, mas também social (Koch; Cunha-Lima, 2004). É assim que:

Por um lado, podemos dizer que a linguagem em uso, em sua face histórica, pode participar de práticas sociopolíticas que podem colaborar com a dominação de um grupo racializado e atualizar o racismo enquanto ataque verbal, por meio, por exemplo, de construtos simbólicos explícita ou implicitamente racista. Por outro lado, a linguagem em uso também pode, ainda que de forma relativa, desestabilizar socialmente o racismo (Parintins, 2021, p. 8).

A desestabilização social do racismo ou pelo menos o questionamento de um evento, ação, prática ou fenômeno que tenha efeitos físicos, psíquicos, simbólicos e/ou sociais negativos a indivíduos, a um grupo ou à população negros é a base da teleologia dos textos antirracistas.

O antirracismo é um movimento social (van Dijk, 2021) constituído por um conjunto de práticas socialmente organizadas que, tendo como pressuposto o fato de não serem socialmente dominantes, têm como princípio tético a diminuição ou o fim do racismo. Entendo essa característica tética do antirracismo como uma “intencionalidade coletiva”, para usar a noção de Tomasello (2014; 2016), conforme expus em Parintins (2022). Em termos breves, segundo esse psicólogo evolucionista, a intencionalidade coletiva consiste em um patamar

social da cognição humana por meio do qual o ser humano não constrói apenas intenções individuais, nem apenas intenções diádicas ou triádicas imediatas (intencionalidade conjunta), mas passa a pensar em termos de um *é* e um *deve ser*. A intencionalidade coletiva é a base, por exemplo, da moralidade humana e do pensamento objetivo, por meio dos quais o ser humano pensa como um “nós” grupal. Sobre esse aspecto, vale a pena retomar o que formulei, em Parintins (2022, p. 6):

Essa intencionalidade coletiva requer um tipo de reflexividade também coletiva (Tomasello, 2014; 2016) historicamente organizada sobre as experiências pessoais e grupais/coletivas de pessoas negras em uma sociedade racista, permitindo a construção – também coletiva – de (tendências de) representações variadas sobre (a existência do) racismo e sobre os elementos que o compõem enquanto processo sócio-histórico. Além disso, o antirracismo requer a formulação e a operação coletivas de estratégias políticas, organizacionais e simbólicas historicamente situadas (van Dijk, 2021). A nosso ver, essas estratégias podem ser observadas, por exemplo, no campo das práticas textuais antirracistas. É nesses termos que entendemos teoricamente uma concepção sócio-histórica dinâmica do racismo e sua relação com as práticas textuais. A construção dos textos antirracistas ampara-se sociocognitiva e sócio-historicamente em outras construções coletivas, como os direitos e as políticas públicas já conquistadas, ainda que constantemente ameaçadas, o compartilhamento e a distribuição, ainda que desigual, de conhecimentos históricos sobre o racismo (Morato; Bentes, 2017; 2021) por comunidades e movimentos negros e por ativistas antirracistas não negros, as eventuais aberturas governamentais para o avanço de novas políticas ou para a reforma adequada das já existentes etc. Ao mesmo tempo, os próprios textos antirracistas, a maioria produzida por atores sociais negros, colaboram, uns mais, outros menos, para a construção e a manutenção desse “tônus” político e sociocognitivo necessário para os novos desafios dos grupos antirracistas (Parintins Lima, 2019, p. 6).

Embora Tomasello (2014, 2015) use a noção de “intencionalidade coletiva” para lidar com aspectos filogenéticos humanos, que são mais amplos e mais sociocognitivamente basilares, entendo que a referida

noção possa ser utilizada para processos sócio-históricos mais recentes (considerando o tempo de existência da espécie humana), como o antirracismo, por ser aplicável a um processo que permanece em funcionamento, não apenas para o desenvolvimento filogenético caracterizador do ser humano, como também para as relações sociais mais específicas e historicamente contextualizadas (do ponto de vista do longo processo de filogênese humana), como o antirracismo. Será interessante investigar, em trabalhos futuros, a validade teórica e empírica dessa forma de compreender uma “intencionalidade coletiva antirracista”, bem como as suas implicações para a compreensão do que se vem chamando de normatividade não racista (Parintins Lima, 2019), base moral do pejo racista e da criminalização do racismo, por exemplo.

Finalmente, em relação ao que podemos chamar de textos antirracistas, Parintins (2022, p. 2) postula que há dois critérios principais:

Consideramos antirracistas os textos em que o racismo é um tema textualmente relevante e construído como socialmente existente; em que há o reconhecimento da diferenciação e da hierarquização entre grupos raciais brancos, negros e/ou outros e das práticas de violência e estigmatização simbólicas das pessoas negras (Parintins Lima, 2019).

Essa afirmação pode ser ainda mais complexificada. Proponho que, com base em reflexões desenvolvidas no âmbito de estudos anteriores (Munanga, 1999; Parintins Lima, 2019), o antirracismo envolva pelo menos algumas das seguintes práticas sociocognitivas, que não precisam ser vistas como necessárias e suficientes. Elas são guiadas por um princípio mais abrangente, o *telos* coletivo, a intencionalidade coletiva de diminuição ou do fim do racismo:

- 1) Reconhecimento da existência do racismo (contra, portanto, o mito da democracia racial e da mestiçagem), reconhecendo as diferenças de tratamento (discriminação, desigualdade) em relação aos diferentes grupos raciais (diferencialismo) (Munanga, 1999);

- 2) Posicionamento contra o racismo, por vezes expresso, por exemplo, ao se identificar determinada situação como racista, rompendo, assim, com o tabu linguístico ainda presente no Brasil característico do mito da democracia racial, que “reprime” a produção de categorias como “antirracismo”, “combate ao” ou “luta contra o racismo” etc.;
- 3) Reconhecimento das diferenças raciais de base sócio-histórico-cultural, nomeando pessoas e grupos como “brancos” e “negros”, por exemplo, rompendo também com o tabu linguístico quanto à categorização racial, construído pelo mito da democracia racial (Munanga, 1999);
- 4) Posicionamento contra o igualitarismo, a ideia de que “somos todos iguais” (também construída pelo mito da democracia racial) e reconhecimento da desigualdade de condições ou de pontos de partida (portanto, “não somos todos iguais”) (Munanga, 1999);
- 5) Posicionamento contra políticas universalistas ou estritamente classistas, que procuram “combater” a desigualdade racial apenas por meio do combate à pobreza ou à desigualdade socioeconômica (Munanga, 1999);
- 6) Posicionamento contra o discurso e as políticas multiculturalistas, que acabam “apagando”, invisibilizando as desigualdades sociais entre brancos, de um lado, e negros e indígenas, de outro, e isolando socialmente esses grupos;
- 7) Entendimento do racismo como prática social e, portanto, não apenas como um conjunto de ideias (teoria ou doutrina) ou sentidos de hierarquização das raças (Almeida, 2018; Parintins Lima, 2019);
- 8) Entendimento de que o racismo nem sempre se materializa por meio de relações interpessoais como atos de violência física, discussões ou conversas, porque está incrustado no próprio modo de funcionamento das instituições e/ou do Estado (o racismo é estrutural, conforme Almeida [2018]);

- 9) Desnaturalização do racismo, altamente entranhado na cultura brasileira, por meio de sua identificação e condenação explícita;
- 10) Entendimento do racismo como tendo uma história pautada em processos como a colonização, a escravização de africanos, a abolição da escravidão no Brasil, a acumulação primitiva, o capitalismo, as relações intergrupais etc. (Parintins Lima, 2019);
- 11) Práticas afrocentradas de valorização, de resgate ou de construção das culturas africanas e das experiências sociais negras.

Também proponho que essas práticas sociocognitivas possam ser entendidas como parte de uma cognição racial antirracista (van Dijk, 2021), na qual elas estão inter-relacionadas. A cognição racial antirracista poderia ser vista como as formas por meio das quais compreendemos e agimos com uma intencionalidade coletiva antirracista, em um mundo de relações raciais dentro de determinado contexto sócio-histórico-cultural. Penso que essas práticas sociocognitivas também fazem parte de um processo de aprendizagem abarcado pelo chamado letramento racial (crítico) (Ferreira, 2011). As práticas multissemióticas orientadas por elas também podem ser vistas como componentes de letramentos de (re)existência, conforme Souza (2011).

A linguagem em uso, que só pode se materializar por meio de textos, pode atualizar essas práticas sociocognitivas antirracistas de forma mais explícita ou mais implícita. No entanto, mesmo os textos que tendem a apresentar posicionamentos de forma mais explícita, os textos argumentativos, nem sempre o fazem dessa forma. Práticas sociocognitivas antirracistas como as listadas anteriormente nem sempre aparecem no texto antirracista de forma explícita, mesmo se o texto for argumentativo. Além disso, os textos multimodais (que, por definição, não são estritamente verbais, mas também não verbais), por sua vez, podem ter uma relação de maior dependência entre os elementos linguísticos e os de outras semioses de modo a envolver uma ou mais práticas sociocognitivas antirracistas, como as listadas previamente.

Essa questão – como práticas sociocognitivas antirracistas atuam implicitamente em textos, inclusive de forma multimodal? – pode ser mais bem explorada em trabalhos futuros. A pergunta principal deste ensaio é, na verdade, a seguinte: como um filme, sendo um texto multimodal, pode ser identificado ou não como antirracista? A justificativa para esse questionamento surge justamente porque os filmes não necessariamente transmitem posicionamentos e entendimentos por meio de elementos verbais. E, mesmo quando o fazem, esses posicionamentos e/ou entendimentos podem estar implícitos no próprio texto e na própria narrativa, que é composta por conflitos, geralmente a serem “resolvidos”, e por ações inter-relacionadas desses personagens.

Vale destacar que não aplicarei explicitamente as práticas sociocognitivas antirracistas listadas para apresentar os filmes comentados. Esse aspecto pode ser desenvolvido em estudos posteriores. Os filmes serão comentados em linhas gerais, para iniciar a conversa sobre seu caráter antirracista.

Alguns filmes antirracistas

Antes de seguir, posso perguntar: os textos artísticos, como os filmes, podem, alguns deles, ser considerados antirracistas? Essa é uma antiga pergunta sobre a relação entre arte e política. Parto do pressuposto de que há inúmeros casos em que textos artísticos são também textos políticos, ou pelo menos altamente relevantes para o campo político. No caso do cinema, há exemplos marcantes, como o do *Encouraçado Potemkin* (*Bronenosets Potyomkin*), de Sergei Eisenstein (1925), ícone cinematográfico histórico do comunismo. No caso específico da temática abordada neste capítulo, como não chamar o filme *Corra!* (*Get Out*), de Jordan Peele (2017), por exemplo, de antirracista, quando apresenta a hipnose como metáfora do controle do branco sobre o negro? *Histórias Cruzadas* (*The Help*), de Tate Taylor (2011), também é um filme considerado antirracista. Desse, é memorável a ação mostrada da empregada negra presenteando uma patroa

branca com um bolo recheado de suas próprias fezes, como forma de simular (dissimuladamente) uma pretensa cordialidade inter-racial, da personagem negra com a personagem branca, no sul dos Estados Unidos, nos anos 1960. A cena também funciona como uma pequena catarse dos sentimentos acumulados pelos telespectadores contra as atitudes da patroa branca que, não sabendo do conteúdo interno do bolo ao comê-lo, contrai, posteriormente, uma infecção nos lábios.

O principal filme apontado como racista da história do cinema estadunidense é *O nascimento de uma nação* (*The birth of a nation*), de D. W. Griffith (1915). Nesse filme, os personagens negros são performados por atores brancos pintados de negros, técnica racista conhecida como *blackface*. Além disso, o grupo suprematista branco *Ku Klux Klan*, nesse filme, é apresentado de forma romantizada e heroica.

Que filmes de longa-metragem narrativos recentes do cinema estadunidense podem ser apontados como antirracistas? Vejamos apenas uma amostra por mim selecionada, apresentada no seguinte quadro (desde 2011):

Quadro 1 – Alguns filmes recentes estadunidenses considerados antirracistas

Título no Brasil (Título original)	Direção	Categoria racial do(s) diretores(s)	Roteiro	Categoria racial do(s) roteiristas(s)	Ano
Histórias Cruzadas (The Help)	Tate Taylor	Branco	Tate Taylor	Branco	2011
Django Livre (Django Unchained)	Quentin Tarantino	Branco	Quentin Tarantino	Branco	2012
Corra! (Get Out)	Jordan Peele	Negro	Jordan Peele	Negro	2017
The Green Book: O Guia (The Green Book)	Peter Farrelly	Branco	Peter Farrelly, Nick Vallelonga e Brian Hayes Currie	Branco	2018
Infiltrado na Klan (BlacKkKlansman)	Spike Lee	Negro	Spike Lee	Negro	2018
Judas e o Messias Negro (Judas and the Black Messiah)	Shaka King	Negra	Shaka King e Will Berson	Negra e Branco, respectivamente	2021

Fonte: elaborado pelo autor.

Nessa lista, não incluí os filmes *Nós (Us)* (Peele, 2019) e *Não, não Olhe!* (Nope) (Peele, 2022), por exemplo, também de Jordan Peele, por apresentarem uma narrativa mais complexa, não comensurável pelos propósitos deste capítulo. Além disso, achei interessante não duplicar autorias de filmes nessa listagem.

Focalizarei, a partir deste ponto, os filmes dirigidos por pessoas brancas, comentando sobre as ações principais que compõem sua trama, para dizer como o antirracismo neles presente não é algo que deve ser considerado tão evidente, assumindo características que nos fazem pensar no papel da categoria racial de seus autores (diretores, principalmente) nesse antirracismo.

Em *Histórias Cruzadas*, vemos como a protagonista branca Skeeter (Emma Stone) resolve escrever um livro baseado em entrevistas com mulheres negras da cidade de Jackson, do interior do estado do Mississippi, nos Estados Unidos dos anos 1960. Essas mulheres trabalham nas casas de mulheres brancas. As entrevistas feitas por Skeeter com aquelas empregadas negras não agradam muito suas amigas brancas. A narrativa do filme gira em torno dessa tensão racial em uma mulher branca dar protagonismo a mulheres negras ao entrevistá-las, no sentido de dar visibilidade a suas histórias. Apesar de poder ser considerado antirracista, o filme acaba dando protagonismo à personagem branca. Ela não apenas é efetivamente a protagonista do filme, como também representa a ideia de uma pessoa branca “salvadora”, heroína antirracista. A amizade entre Skeeter e as mulheres negras que entrevista também representa a possibilidade de convivência pacífica e fraternal entre pessoas negras e brancas, por meio da qual o racismo pode ser enfrentado, mesmo no contexto histórico racial altamente conflitivo em que as personagens vivem. Quer dizer, uma convivência sem a necessidade de enfrentamentos diretos constantes. A exceção a essa ideia é a já citada “cena do bolo”, por meio da qual se representa que a suposta cordialidade das relações inter-raciais pode ser eventualmente quebrada por parte das pessoas negras.

Vejamos o filme *The Green Book: O Guia* (Farrelly, 2018). Baseado em uma história real, o filme tem roteiro de três homens brancos, dentre os quais Nick Vallelonga, cujo pai é representado como protagonista no filme. *The Green Book: O Guia* conta a história de "Tony Lip" Vallelonga (Viggo Mortensen), um segurança de boate branco, descendente de italiano, que mora no bairro do Bronx, nos anos 1960, em Nova York, nos Estados Unidos. Vallelonga consegue um emprego como motorista e guarda-costas do pianista e compositor negro Don Shirley. A questão racial é também diretamente tocada no filme, sendo representada em diferentes situações de conflito entre as duas personagens. Tais conflitos são "solucionados" pelo companheirismo e pela amizade, por exemplo, entre os dois durante uma longa turnê do pianista pelo interior altamente racista do Sul dos Estados Unidos. Apesar da tensão racial retratada no filme entre as duas personagens, a amizade e o companheirismo, como em *Histórias Cruzadas*, também são vistos como uma possibilidade para a "resolução" das tensões raciais. Nesse sentido, essas tensões tendem a ser vistas como de ordem interpessoal (e não "estrutural", por exemplo, como defende Almeida [2018]).

Nota-se, portanto, que o próprio caráter antirracista do filme pode ser questionado se nos pautarmos nas práticas sociocognitivas antirracistas anteriormente arroladas, ainda que as falas da personagem negra expressem muitas dessas práticas. Até porque, considerando a narrativa do filme, a própria relação entre o protagonista branco e o quase protagonista negro (como em *Histórias Cruzadas*), não deixa de ser pautada em relações de trabalho objetivas: Vallelonga precisa manter o emprego e Shirley precisa manter o empregado, à revelia dos conflitos raciais nos quais estão imersos. Isso enfraquece (embora não exclua) o caráter genuinamente fraternal da relação entre os dois.

É interessante notar que os dois filmes citados são "de época". Quer dizer, não se passam nos tempos atuais. Essa contextualização histórica pode levar à interpretação de que o racismo é uma questão do passado, isolada no tempo e no espaço sulista estadunidense dos anos 1960.

Penso que a noção de *perspectiva social*, que explorei em Lima (2014), baseada na noção de *perspectiva* ou *perspectivação* (discursiva) de estudos do texto dos anos 1990 e início dos anos 2000, como os de Graumann (1993), Sandig (1996) e ten Thije (2006), pode ser interessante para entender como a categorização racial pode intervir nas formas de representação das relações raciais, como parece ser o caso dos dois filmes precedentemente apresentados, dirigidos e roteirizados por pessoas brancas. Para mim, a vantagem da noção de perspectiva social, comparada à de lugar de fala (Ribeiro, 2009), por exemplo, atualmente mais conhecida, é a de ter mais conexão teórica com os estudos do texto². A noção de perspectiva social chama mais atenção para a organização sociocognitiva das experiências sociais e coletivas e como essa organização reverbera na produtividade de processos textuais e sociocognitivos (como ações metaenunciativas e mobilização textual de sentidos e conhecimentos). Será interessante explorar melhor a ideia de perspectiva social em trabalhos futuros, como sua relação com a noção de intencionalidade coletiva de Tomasello (2014; 2016), já comentada.

O papel da perspectiva social, no entanto, não pode ser determinista. Há, por exemplo, filmes fortemente antirracistas dirigidos por pessoas brancas. É o caso do último filme sobre o qual gostaria de comentar: *Django Livre*, de Quentin Tarantino (2012). Embora apresente não o racismo (como em *O nascimento de uma nação*), mas o negro de forma (positivamente) romantizada, esse efeito de romantização é fundamental. Isso por causa da existência de filmes como *O nascimento de uma nação*, também já comentado, no qual quem é aclamado é o branco racista assassino e torturador, enquanto o negro é demonizado e apresentado como estuprador, de forma a “justificar” seu linchamento, sua tortura e seu assassinato.

2 A noção de *ponto de vista* de Rabatel (1997), embora mais próxima da Linguística de Texto, tem estado mais voltada para processos enunciativos de subjetividade, que não tem sido meu foco de estudo, mais atento a diferentes processos e construções textuais e sociocognitivos, numa linha mais “koch-marcuschiana”.

Django Livre (Tarantino) conta a história fictícia do personagem negro escravizado Django, no século XIX, no Velho Oeste estadunidense. Diferentemente dos filmes anteriores, Django (Jamie Foxx) é apresentado como um herói, não apenas no sentido de protagonista, mas também no sentido de “herói de filme de ação”, forte, esperto e habilidoso e movido por uma “causa nobre”: durante o filme, ele luta (literalmente) para encontrar sua amada. Embora sua causa seja individual, ela não deixa de representar uma “intencionalidade coletiva antirracista” a partir de nossos olhos atuais. Trata-se de um justiceiro, vítima da crueldade contra a qual resiste.

A heroicidade de Django, a apresentação da situação de escravidão dos negros (apresentada também como sadismo racista) e a evidência da ficcionalidade das ações da narrativa (o exagero e até mesmo inverossimilhança) parecem ser sinais oferecidos por Tarantino para dizer ao telespectador de que se trata de uma ficção e que a realidade não necessariamente terá o final feliz apresentado no filme. É interessante notar também o uso de um gênero cinematográfico “branco”, o *western*, com protagonismo negro, usado por Tarantino.

Nas cenas finais do filme, Django expurga nossas tensões ao matar seus vilões, incluindo os escravizados bajuladores do sádico “senhor” branco. Django não apenas resgata sua amada, como também destrói esses ícones escravistas. Podemos dizer, assim, que são as ações dos personagens nos filmes, junto como os seus elementos estéticos (de *western*, nesse caso), que dão a ele um caráter antirracista. Os elementos verbais do filme (as falas das personagens, por exemplo, aqui não analisadas) estão, como na vida, imersos em ações humanas, aspecto central do filme. Será também interessante, em trabalhos futuros, observar atentamente como aparecem esses elementos verbais em filmes antirracistas como *Django Livre*.

Por fim, gostaria de comentar os filmes dirigidos por pessoas negras listados no Quadro 1. Penso que, pautado na noção de perspectiva social referida, diretores negros têm apresentado as relações raciais de forma mais interessante e complexa.

A meu ver, *Corra!*, de Jordan Peele (2017), é um terror/suspense angustiante, representando, em muitas de suas cenas, a sensação de sufocamento que pode ter uma pessoa negra sob o domínio de uma pessoa branca. *Infiltrado na Klan*, de Spike Lee (2018), por sua vez, apresenta com humor, ferocidade e comoção, a forma como uma pessoa negra trabalhadora (um policial!) é positivamente afetada pela politização da temática racial, assim como pessoas negras “mais politizadas” (com “alto” letramento racial crítico) podem compreender os “menos politizados” – no caso, o policial negro. No fim, estamos lado a lado, na cena final, segurando cada um uma arma contra grupos supremacistas!

Por fim, a meu ver, *Judas e o Messias Negro* (King, 2021), ao apresentar uma parte da história militante do pantera negra Fred Hampton, traz à tona a complexidade da militância negra armada nos Estados Unidos dos anos 1970: as tensões raciais, a relação com a polícia, as traições e alianças, as estratégias de resistência e as relações afetivas aí envolvidas. Nesse sentido, o filme apresenta um antirracismo não necessariamente concernente e simbolicamente coerente entre si, mas vivo e dinâmico, tendo como princípio fundamental a libertação negra. Noto que, nesses filmes antirracistas, são as ações humanas (sua representação cinematográfica) que dão a eles seu caráter antirracista.

Considerações finais

É necessário expandir a noção de texto *antirracista*, de modo a abarcar também os textos de caráter artístico e narrativo, caso dos filmes aqui mencionados. A noção de texto antirracista precisa incluir a representação semiótica de ações humanas (em narrativas, por exemplo) como forma de indicar práticas sociocognitivas antirracistas. Um texto é antirracista porque é orientado por ou performa, ao representar determinadas ações humanas, por exemplo, determinadas práticas sociocognitivas, conforme procurei apontar. Essas práticas emergem no texto de formas explícitas ou implícitas e foram apresentadas neste ensaio (de forma não exaustiva). No caso dos filmes antirracistas, que

são textos narrativos, as ações mostradas dos personagens, a perspectiva de como essas ações são apresentadas, a cena que envolve essas ações (a “cena do bolo”, de *Histórias Cruzadas*, ou as cenas de hipnose de *Corra!*, por exemplo) e a forma como os conflitos são “resolvidos” são elementos semióticos fundamentais do antirracismo de textos narrativos filmicos. As cenas, particularmente, podem representar vontades (modelos de ação) ou experiências do racismo e do antirracismo que possuem lastro nas vivências diretas ou indiretas dos telespectadores, negros ou brancos. A linguagem, nesses filmes, sendo ação, está imersa nesse complexo universo de ações humanas, para usar a expressão de Marcuschi (1983), ainda que essas ações sejam sempre, em algum nível, fictícias (no sentido de serem sempre construídas pelos autores do filme a partir de determinados pontos de vista). Investigar, de forma mais sistemática, o antirracismo nesses filmes ou em outros, é uma proposta futura de trabalho interessante e importante. Além disso, explorar as noções de perspectiva social e intencionalidade coletiva, e outras questões apontadas ao longo deste ensaio, pode colaborar para compreender melhor as relações entre linguagem, texto, racismo e antirracismo, dentro da abordagem aqui apresentada.

Referências

ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento/Justificando, 2018.

ANTOS, G. Texte als Konstitutionsformen von Wissen Thesen zu eine revolutions theoretischen Begründung der Textlinguistik. In: ANTOS, G.; TIETZ, H. (ed.). **Die Zukunft der Textlinguistik**. Traditionen, Transformationen, Trends. Tübingen: Niemeyer, 1997. p. 43-63.

BEAUGRANDE, R. de. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society**. Norwood, New Jersey: Alex, 1997.

BENTES, A. C.; REZENDE, R. Linguística Textual e Sociolinguística. In: SOUZA, E. R. F. de; PENHAVEL E.; CINTRA, M. R. (org.). **Linguística Textual: interfaces e delimitações**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 258-301.

- BETHENCOURT, F. **Racismos**: das Cruzadas ao século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2018 [2016].
- EISENSTEIN, S. **O Encouraçado Potemkin**. União Soviética: Mosfilm, 1925. 75 min.
- FARRELLY, P. **Green Book**: O Guia. Estados Unidos: Universal Pictures, 2018. 130 min.
- FERREIRA, A. de J. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas**: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2011.
- GRAUMANN, C. F. **Perspektivität In Kognition und Sprache**. SPIEL, 12, 4.2, p. 156-157, 1993.
- GRIFFITH, D.W. Director. **The Birth of a Nation**. Epoch Film Co., 1915.
- KING, S. **Judas e o Messias Negro**. Estados Unidos: Warner Bros. Pictures, 2021. 126 min.
- KOCH, I. V. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KOCH, I. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 203-256.
- LEE, S. **Infiltrado na Klan**. Estados Unidos: Focus Features, 2018. 135 min.
- LIMA, R. J. P. **Perspectivação social no Centro de Convivência de Afásicos do IEL/UNICAMP. 2014**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/937769>. Acesso em: 6 nov. 2024.
- MARCUSCHI, L. A. **Linguística Textual**: o que é e como se faz. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983. (Série Debates, 1).
- MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

- PARINTINS LIMA, R. J. **A construção textual e sociocognitiva do racismo nos (des)alinhamentos à hashtag #SomosTodosMacacos.** 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1095364>. Acesso em: 6 nov. 2024.
- PARINTINS LIMA, R. J.; MORATO, E. M. Racismo e violência verbal: a construção textual e sociocognitiva da #SomosTodosMacacos. **Revista de Estudos da Linguagem**, 28(4), p. 1637-1666, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.28.4.1637-1666>. Acesso em: 6 nov. 2024.
- PARINTINS LIMA, R. Aspectos sociocognitivos de representações racistas na linguagem metafórica. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 4, 2021. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/515/580>. Acesso em: 6 nov. 2024.
- PARINTINS, R. **A construção textual do racismo em entrevistas televisivas no contexto da pandemia da COVID-19.** *Investigações*, v. 35, n. 2, p. 1-32, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/2175-294x.2022.253638>. Acesso em: 6 nov. 2024.
- PEELE, J. **Corra!** Estados Unidos: Universal Pictures, 2017. 104 min.
- PEELE, Jordan, diretor. **Us**. 2019.
- PEELE, Jordan, diretor. **Nope**. 2022.
- RABATEL, A. **Une histoire du point de vue.** Klincksieck, Paris/Centre d'Etudes Linguistiques des Textes et des Discours. Université de Metz, 1997.
- RIBEIRO, D. **Lugar de fala.** Belo Horizonte: Letramento, 2009.
- SALOMÃO, M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos de linguagem. **Veredas**, Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora, n. 4, p. 61-79, 1999.
- SANDIG, B. Sprachliche Perspektivierung und perspektivierende Stile. **Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik**, v. 102, p. 36-63, 1996.
- SODRÉ, M. **O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional.** Petrópolis: Vozes, 2023.

SODRÉ, M. Ep. 3: Uma Radiografia do Racismo Nacional. José Sena entrevista Muniz Sodré. Vídeo do Youtube. 15min15s.

Canal ContxtUFRJ. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S-ak4axtBro>. Acesso em: 6 nov. 2024.

SOUZA, A. L. S. Letramentos de reexistência. **Poesia, Grafite, Música, Dança: Hip Hop.** São Paulo: Parábola, 2011.

TARANTINO, Q. **Django Livre.** Estados Unidos: The Weinstein Company, 2012. 165 min.

TAYLOR, T. **Histórias Cruzadas.** Estados Unidos: Touchstone Pictures, 2011. 146 min.

TEN THIJE, J. D. Notions of perspective and perspectivising in intercultural communication research. *In*: BÜHRIG, K.; TEN THIJE, J. D. (ed.) **Beyond Misunderstanding.** The linguistic analysis of intercultural communication. Amsterdam: Benjamins, 2006, p. 97-153.

TOMASELLO, M. **A natural history of human thinking.** Cambridge: Harvard University Press, 2014.

TOMASELLO, M. **A natural history of human morality.** Cambridge: Harvard University Press, 2016.

VAN DIJK, T. A. **Discurso antirracista no Brasil: da abolição às ações afirmativas.** São Paulo: Contexto, 2021.



DOI: 10.21680/978-65-5569-573-1_cap04

O filme *Erin Brockovich*: uma mulher de talento como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de meio ambiente e sustentabilidade

Isabelle de Fátima Silva Pinheiro

Rafaela Cláudia dos Santos

Wagner Araújo Oliveira

Introdução

A sociedade atual convive com a diversidade e um crescente número de desafios ambientais, que afetam os ambientes natural e artificial em todo o planeta, consequentemente, impactando negativamente a qualidade de vida das gerações presentes e futuras. A degradação ambiental dos ambientes aquático e terrestre, a diminuição de biodiversidade, a poluição, o uso de agrotóxicos, dentre outros problemas, são questões urgentes e que exigem a atenção e ações imediatas de todas as esferas da sociedade.

Apesar dessa problemática recorrente no cotidiano de diferentes grupos sociais, ainda existe um distanciamento da compreensão de que muitos desses problemas estão sendo vivenciados. Isso permite inferir que faltam entendimento e conexão emocional com as questões

ambientais locais e globais, resultando na falta de envolvimento ativo por parte da sociedade, tanto na participação nos espaços de discussão e tensionamento, como nas ações de intervenção.

Essas reflexões devem permear as disciplinas e cursos relacionados aos temas Meio Ambiente, Sustentabilidade, Educação e Gestão Ambiental, principalmente nos cursos de graduação no Brasil. Como afirma Lima (2005), uma das questões que vem sendo cada vez mais discutidas é o papel da educação, em todos os níveis, no engajamento por respostas aos multifacetados e crescentes problemas ambientais.

Entende-se que os e as docentes das áreas de conhecimento supracitadas devem utilizar, no processo de ensino-aprendizagem, não somente a bibliografia e textos relacionados às temáticas, mas também ferramentas metodológicas que possibilitem uma observação crítica e reflexiva das questões ambientais locais e globais aos alunos(as) que estão na universidade, encorajando-os a atuar em espaços de discussão e decisão sobre tais problemáticas.

Nessa perspectiva, o filme *Erin Brockovich: uma mulher de talento* se apresenta como ferramenta pedagógica de contextualização da crise ambiental contemporânea, podendo promover uma maior sensibilização quanto aos problemas ambientais globais e locais. O filme, baseado em uma história verídica, conta a trajetória de Erin Brockovich, que investiga a contaminação da água potável por cromo hexavalente em uma comunidade na Califórnia, Estados Unidos. Sua atuação, através do trabalho em um escritório de advocacia contra uma grande corporação poluidora e a busca por justiça para um grupo de pessoas moradoras no entorno da indústria poluidora, serve como um poderoso exemplo de como a ação individual e, principalmente, a luta coletiva através da participação social, pode ter um impacto significativo no uso responsável dos recursos naturais e na proteção da saúde pública.

Ao utilizar o filme *Erin Brockovich: uma mulher de talento* como parte do programa dos componentes curriculares relacionados ao Meio Ambiente, Sustentabilidade e Educação Ambiental, busca-se

preencher essa lacuna de compreensão dos efeitos e impactos que formatam a crise ambiental contemporânea, bem como destacar a importância da luta coletiva na intervenção desses problemas.

A partir da problemática apresentada, este estudo faz uma análise do filme *Erin Brockovich: uma mulher de talento*, como ferramenta pedagógica para a contextualização e o aprofundamento do conhecimento acerca da questão ambiental contemporânea, assim como para uma maior sensibilização e engajamento entre os discentes nos espaços de discussão e decisão sobre os problemas ambientais locais.

Fundamentação teórica

Nesta seção, tratamos do referencial teórico, mobilizando aportes conceituais e discussões que abordam as crises ambientais contemporâneas e suas múltiplas complexidades. Exploramos os filmes como uma ferramenta pedagógica para lidar com temáticas diversas, destacando, neste caso, questões relacionadas ao desenvolvimento sustentável e aos problemas socioambientais. Por meio dessa abordagem, buscamos articular os fundamentos teóricos com o potencial educativo do cinema, promovendo reflexões críticas e ampliando as possibilidades de aprendizado no ambiente escolar.

Crise ambiental contemporânea e a sua complexidade

Com o advento da revolução industrial, a partir da segunda metade do século XVIII, o modo de produção capitalista atinge seu estágio maduro. A introdução de máquinas e motores a vapor pôde generalizar a produção de mercadorias em patamares nunca vistos. A partir desse período, as atividades humanas passaram a ter um impacto maior na natureza ao utilizar com maior intensidade os recursos naturais, os combustíveis fósseis e ampliar o desflorestamento (Cabral; Mota; Oliveira, 2017).

Com isso, surge uma aglutinação de esforços e movimentos sociais e políticos que começaram a se debruçar acerca da problemática ambiental em nível global, principalmente por meio de eventos

e conferências, como foi a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, em Estocolmo, em 1972. A primeira Conferência Mundial do Clima (WCC-1) foi convocada, em 1979, pela Organização Meteorológica Mundial (OMM), bem como a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (UNCED), em 1992. Essas conferências discutiram o impacto ambiental das decisões políticas e dos projetos econômicos, além de terem assinado documentos importantes, como a declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, Agenda 21, Princípios Florestais, entre outros (Holmer, 2020).

Para além desses, ainda existiu (e existem) diversos outros eventos e conferências que, segundo Leandro *et al.* (2015), todos com o objetivo central de alertar as nações sobre os riscos inerentes ao modelo de desenvolvimento capitalista, o qual se fundamenta na expansão exponencial das relações mercantis, na acumulação de capital, na expropriação da mais-valia e na exploração dos recursos naturais. Segundo Melo (2016), além disso, essas distintas manifestações do viés ecológico (científicas, sociais, culturais e políticas) trazem o melhor exemplo dos limites das possibilidades da vida humana no planeta Terra.

Dessa forma, no bojo dessas discussões, há de se considerar que a crise ambiental contemporânea representa um dos desafios mais urgentes e complexos que a humanidade enfrenta no século XXI; e isso tem sido caracterizado pela degradação acelerada dos ecossistemas, mudanças climáticas, perda da biodiversidade e esgotamento dos recursos naturais, com implicações profundas para o nosso planeta e para as gerações futuras. Corroborando com essa discussão, Melo (2016) reafirma que a complexidade e as consequências de longo alcance que adquirem o risco e a incerteza experimentados pela sociedade contemporânea são decorrentes das massivas transformações industriais, tecnológicas, urbanas, demográficas, intelectuais, de estilo de vida e do desenvolvimento desigual, proporcionados principalmente a partir da segunda metade do século XX. Lima (2005) alerta que a

crise ambiental contemporânea exprime um duplo risco, uma vez que promove a conjugação e sobreposição dos riscos da pobreza com os riscos tecnológicos, a exemplo de ribeirinhos que vivem próximos às águas contaminadas e agricultores que manipulam agrotóxicos. Ademais, os problemas ambientais atuais são difíceis ou impossíveis de serem previstos, percebidos, calculados e compensados, além de alguns serem irreversíveis e de difícil imputação de responsabilidade.

Vale ressaltar também que a crise ambiental infere mudanças para além dos aspectos naturais, uma vez que ela tem gerado diversas implicações sociais e econômicas, afetando diretamente e de forma desproporcional as comunidades mais vulneráveis. Tal problemática imprime uma diferenciação no nível de vulnerabilidade aos danos ambientais das sociedades e comunidades em todo o planeta, uma vez que mesmo atingindo e incorporando todos os continentes, os efeitos em maior ou menor grau dessa crise são sentidos de acordo com os níveis de riqueza, educação e organização política. Ou seja, as populações de baixa renda muitas vezes sofrem mais intensamente os efeitos da poluição e das mudanças climáticas, enquanto as nações mais pobres enfrentam desafios adicionais de adaptação e mitigação.

Portanto, enfrentar a crise ambiental contemporânea exige uma abordagem global e colaborativa. É importante que todos os setores da sociedade adotem práticas sustentáveis, invistam em fontes de energia renováveis, promovam a conservação dos ecossistemas e implementem políticas ambientais eficazes. É também necessário repensar os modelos de desenvolvimento para encontrar abordagens mais justas e sustentáveis que garantam um futuro saudável para o nosso planeta e para as suas diversas formas de vida.

O uso dos filmes como ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem

Primeiramente, é importante esclarecer o significado da expressão “ferramenta pedagógica”. De acordo com os conhecimentos adquiridos a partir dos documentos da Base Nacional Comum Curricular,

compreende-se que ferramentas pedagógicas abrangem instrumentos, métodos, técnicas ou recursos utilizados no contexto educacional para facilitar a aprendizagem, visando apoiar o desenvolvimento dos alunos e alunas. São projetadas para auxiliar os educadores no processo de ensino, proporcionando uma experiência de aprendizado mais eficaz e significativa.

Nessa lógica, o uso de filmes como ferramenta pedagógica tem ganhado destaque no cenário educacional contemporâneo. A condução de atividades e discussões a partir do uso dos filmes acaba por oferecer abordagens produtivas para o processo de ensino-aprendizagem. Ao incorporar elementos visuais e narrativos, os filmes podem estimular a compreensão, promover a reflexão crítica e facilitar a assimilação de conceitos complexos.

De acordo com Fresquet (2020), as artes, incluindo o cinema, funcionam como poderosas ferramentas pedagógicas que transcendem as barreiras tradicionais da sala de aula, além de contribuírem para a criticidade do aluno. Os filmes oferecem uma experiência imersiva que pode cativar a atenção dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e memorável. Além disso, eles proporcionam uma representação visual que auxilia na compreensão de contextos históricos, científicos ou literários, tornando os conceitos mais tangíveis.

Os filmes comumente são utilizados como ponte entre teoria e prática. Ao assistir a uma narrativa visual, os educandos e educandas podem relacionar os conceitos abstratos aprendidos em sala de aula com situações do mundo real, ampliando sua compreensão e promovendo a aplicação prática do conhecimento.

Viana, Rosa e Orey (2014) consideram que, através do cinema, os estudantes têm a possibilidade de adquirir habilidades e compreender o diálogo existente entre uma determinada área e questões socio-culturais, por exemplo, que estão massivamente presentes na nossa sociedade. No caso deste estudo, o diálogo possível de empreender é entre as questões socioambientais que nos circundam. Dessa forma,

o audiovisual proporciona, com maior facilidade, a discussão de temáticas sociais e ambientais que podem ser correlacionadas com acontecimentos da atualidade e da vida dos educandos.

No entanto, não é de hoje que os filmes vêm sendo utilizados como ferramentas educativas. Desde a década de 1930, conforme dito por Viana, Rosa e Orey (2014), já é possível perceber o surgimento de temáticas emergentes discutidas por meio da propagação cinematográfica. Assim, a importância do uso do audiovisual, especialmente o filme, é inegável para a educação. "Dessa maneira, a invasão da imagem, por meio do cinema, mostra que o estímulo visual se sobrepõe no processo de ensino-aprendizagem, pois a cultura contemporânea é visual" (Viana; Rosa; Orey, 2014, p. 138).

Conforme as discussões de Fresquet (2020), a educação precisa se apropriar de mecanismos que possam gerar experiências criativas. É preciso considerar os pontos de vista dos educandos a partir de determinadas circunstâncias. Por isso, destaca-se a importância da arte como ferramenta pedagógica. Dessa forma, a utilização de filmes dentro das salas de aula possibilita um mundo pedagógico incrível. A criticidade e o ponto de vista dos educandos podem ser aflorados.

Nesse sentido, a utilização de filmes contribui para "a formação crítico-reflexiva dos alunos e assim entenderem o diálogo entre o currículo escolar e as questões socioculturais mais amplas que dominam a sociedade atual" (Viana; Rosa; Orey, 2014, p. 138). Portanto, as ferramentas pedagógicas a partir do trabalho com audiovisuais afloram a participação cidadã dos educandos, assim como contribuem para o desenvolvimento de um protagonismo social.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa. Quanto aos meios, foi realizada inicialmente uma pesquisa bibliográfica (ou de revisão de literatura), que se constitui em uma estratégia basilar, pois busca explicar, discutir e conhecer a

fundo o assunto em questão, tendo por base referências publicadas em livros, periódicos, sites e demais documentos de cunho científico (Marconi; Lakatos, 2008).

Dessa forma, realizou-se um levantamento teórico em livros, artigos e outros textos sobre temas relacionados ao meio ambiente, sustentabilidade, impactos ambientais, crise ambiental e educação, que serviram de base teórica, junto, posteriormente, à análise do filme, para este estudo acadêmico. Essa busca foi realizada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, com acesso por meio do *login* da UFRN. O portal foi escolhido devido ao acesso a diversas bases internacionais e nacionais, como, por exemplo: Open Science Directory, SciELO, Citation Index (Web of Science), SCOPUS (Elsevier), European Library, Latindex, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, entre outras.

O objeto de análise foi o filme *Erin Brockovich: uma mulher de talento* como ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem sobre a temática Meio Ambiente e Sustentabilidade. Para isso, utilizou-se a proposta metodológica de Penafria (2009), que estabelece duas etapas de análise de filmes. A primeira etapa consiste na “decomposição e descrição” dos elementos contidos no filme e, a segunda, na compreensão das relações entre os elementos, o contexto teórico e os objetivos que se pretende alcançar através da exibição, ou seja, a “interpretação” à luz da teoria.

A análise inicial do filme partiu da divisão em partes temáticas, especificamente em três, a saber: parte temática 1 – detecção dos problemas ambientais e suas causas; parte temática 2 – detecção dos problemas ambientais e sua interferência na saúde e no bem-estar da população que vivia no entorno da indústria; e parte temática 3 – mobilização e participação social para o tensionamento e intervenção da questão ambiental local. Em cada temática houve uma breve descrição do teor de cada uma das partes dentro da narrativa do filme. Por fim, realizou-se a análise do filme como ferramenta pedagógica no ensino sobre a temática ambiental.

Resultados e discussões

Nesta seção, são apresentados os temas concernentes à crise ambiental contemporânea, relacionados aos impactos ambientais e sua incidência na saúde e no bem-estar humano, e a mobilização social como estratégia de intervenção nas questões ambientais. Cada tema será contextualizado e analisado de acordo com as cenas do filme.

O filme Erin Brockovich: uma mulher de talento e a contextualização da complexidade da questão ambiental

O filme *Erin Brockovich: uma mulher de talento* é baseado em uma história real e teve como um dos pontos centrais da sua narrativa mostrar um impacto ambiental e a incidência dos efeitos desse impacto para uma população que vivia no entorno da unidade industrial, provocadora do dano ambiental na área. O filme foi utilizado como ferramenta pedagógica na disciplina de Meio Ambiente e Sustentabilidade, que integra o rol de disciplinas obrigatórias da matriz curricular do curso de Letras, da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (FELCS/UFRN), no semestre de 2023.2.

A exibição e a análise do filme serviram para contextualizar a crise ambiental contemporânea, principalmente por abordar de forma real e pragmática a complexidade em se detectar, prever, intervir e minimizar os impactos e riscos provocados por problemas ambientais locais e globais. Além disso, o filme também trouxe questões relacionadas à participação social nos espaços de discussão e como ela é necessária na intervenção, gestão e minimização nas questões ambientais.

Partindo dessa intenção, esta seção fará a análise do filme à luz da bibliografia que trata sobre crise ambiental, educação, participação social e sustentabilidade. Para tanto, o filme foi dividido em partes temáticas, com uma breve descrição do teor de cada uma das partes dentro da narrativa do filme.

Parte temática 1 – Detecção dos problemas ambientais e sua causa

Na parte temática 1, a personagem principal, ao ingressar em um escritório de advocacia e começar a analisar um processo de compra e venda de imóveis, encontrou algumas informações que destoavam com o teor do processo, como a qualidade da água e a saúde humana. A partir desse momento, e ao realizar os primeiros levantamentos em uma agência de água local, Erin Brockovich detectou que um produto usado para evitar a ferrugem na tubulação de água, chamado cromo hexavalente, em uma unidade industrial de uma grande corporação, vinha poluindo a água e, conseqüentemente, sendo o agente causador de problemas de saúde da comunidade ao entorno, usuária da água contaminada. Essa realidade é uma questão intrínseca à problemática ambiental contemporânea e sua complexidade, pois, como afirmam Leandro *et al.* (2015), à medida que o capitalismo se desenvolve baseado nas relações mercantis e na acumulação de capital através do lucro a qualquer custo, o cuidado e o uso responsável dos recursos naturais são relegados. Tal postura provoca impactos ambientais semelhantes aos que ocorreram na comunidade afetada no filme, que teve o seu lençol freático contaminado devido ao uso indiscriminado e criminoso de um produto, visando não comprometer a produção da unidade industrial.

Parte temática 2 – Detecção dos problemas ambientais e sua interferência na saúde e no bem-estar da população que vivia no entorno da indústria

O dano ambiental afetou diretamente a saúde dessa população, com a incidência de diferentes anomalias, desde doenças ósseas até diferentes tipos de câncer. Tais problemas foram diagnosticados em adultos e crianças, que passaram a sofrer com problemas de saúde recorrentes, muitas vezes presentes em todos os membros da família. Os desdobramentos recaíram ainda sobre a renda da comunidade afetada, considerando os gastos médicos que as famílias passaram a

ter, e nas atividades econômicas realizadas no local, uma vez que os animais também adoeceram devido ao consumo da água contaminada.

Nessa parte, o filme aborda de forma indireta a complexidade de um problema ambiental local, pois ele provoca danos aos recursos naturais e, conseqüentemente, ao microambiente onde ele está sediado. Além disso, seus efeitos são pulverizados, afetando também a saúde e o bem-estar da população. Tal fato elucida a afirmação de Melo (2016), quando a autora aponta que uma das maiores preocupações e discussões referentes à complexidade ambiental é a incerteza da dimensão dos danos provenientes das massivas transformações industriais e tecnológicas que o mundo vive desde a segunda metade do século XX.

Ademais, os efeitos desses problemas recaem sobre a renda da população e são sentidos principalmente por comunidades, sociedades e países específicos, que são excluídos do acesso às condições dignas de moradia e de saúde. Isso mostra que um problema ambiental envolve questões sociais, econômicas, ecológicas e político-institucionais. Desse modo, a situação problema do filme comprova o que esboça Lima (2005), reforçando a dificuldade de perceber e calcular os riscos da modernidade industrial e científica, bem como a imperceptibilidade da formação de novos riscos, como o contato constante com produtos e elementos químicos ou tecnológicos por pessoas. Além disso, o filme mostra a irreversibilidade e a “incompensabilidade” dos danos causados à saúde e à vida das pessoas afetadas por eles.

Parte temática 3 – Mobilização e participação social para o tensionamento e intervenção da questão ambiental local

Nessa parte, o filme retrata a importância da mobilização e da participação social como estratégia de tensionamento e intervenção na questão ambiental, principalmente a partir do envolvimento nos espaços de discussão e mobilização através de uma postura crítica e cidadã.

Na parte temática 3, a protagonista consegue mobilizar uma quantidade expressiva de moradores e ex-moradores da região onde

está acontecendo o dano ambiental. Somente com esse expressivo número de pessoas mobilizadas, o processo passou a repercutir jurídica e politicamente. A mobilização ocorreu primeiramente para o levantamento dos problemas de saúde decorrentes da exposição e do consumo da água contaminada, depois das discussões acerca da entrada no processo judicial e por fim, na própria ação judicial conjunta.

Análise teórica do filme Erin Brockovich: uma mulher de talento como ferramenta pedagógica no ensino sobre a temática ambiental

O filme possibilita o ensino da temática sobre meio ambiente, crise ambiental e sustentabilidade pois aponta, a partir de uma história real, que os problemas e riscos ambientais não são realidades distantes, que estão no campo da construção mental.

A partir da narrativa do filme, pode-se instigar nos alunos e alunas que cursam disciplinas relacionadas ao meio ambiente, sustentabilidade e educação ambiental o entendimento de que os problemas ambientais são questões que nós, enquanto sociedade, vivenciamos em nosso cotidiano. Além disso, eles podem compreender que a complexidade dos problemas que compõem a crise ambiental contemporânea é, principalmente, devido à sua constância, imperceptibilidade e dificuldade de imputar a responsabilidade, diferentemente de um desastre ambiental. Portanto, são difíceis de serem detectados por aqueles que sofrem diretamente por seus danos. Deste modo, a exibição do filme vem ao encontro do que Viana, Rosa e Orey (2014) reforçam, que é a construção de uma formação mais crítica e ativa, a partir do alinhamento entre a estrutura curricular e as questões sociais, econômicas, culturais e ambientais mais amplas da sociedade.

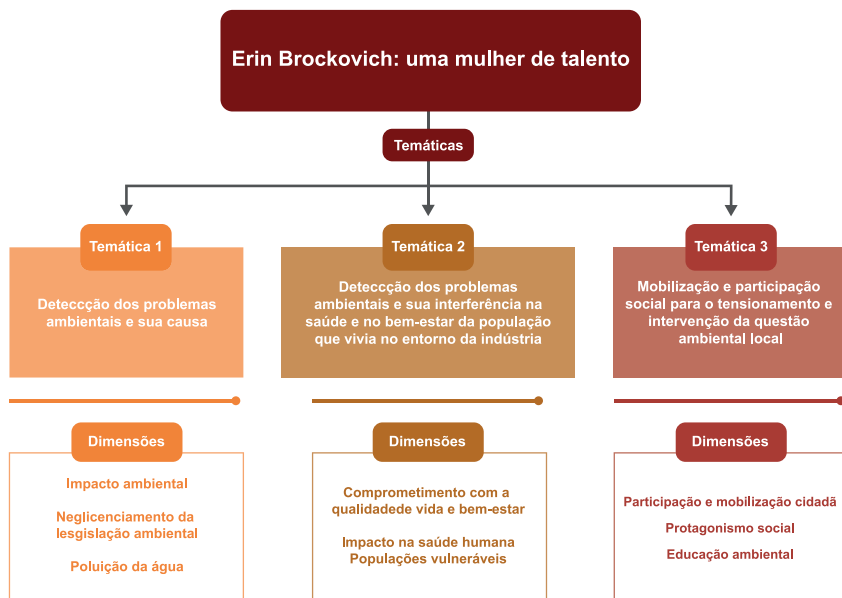
Além disso, o filme retrata a dificuldade de se prever e calcular os danos causados pelos efeitos dos riscos gerados pelo problema ambiental. No que diz respeito ao exemplo do filme, somente após a população que vivia nas proximidades da unidade industrial apresentar

uma série de problemas de saúde, é que esses problemas foram ligados à exposição e ao consumo da água contaminada. Tal fato demonstra que, naquele momento, mesmo havendo estudos e pesquisas de ordem científica detectando que a exposição ao cromo hexavalente causava inúmeras doenças, a população atingida não foi capaz de prever e nem fazer associação dos problemas de saúde com a empresa poluidora e suas práticas ambientais danosas. Adicionalmente, o exemplo do filme mostra a dificuldade que se tem em mensurar, inclusive em valores monetários, o quanto o dano afeta a saúde e a qualidade de vida das pessoas expostas a ele. Foi possível notar que, por mais que as pessoas fossem indenizadas, muitos de seus problemas de saúde não poderiam mais ser curados. Inclusive, foi veiculado como se poderia indenizar ou mensurar o valor das pessoas que já haviam perdido a vida e os impactos que as mortes geraram para as pessoas da família.

Por fim, o filme também destacou a importância da participação social e cidadã no processo de discussão e intervenção dos problemas ambientais. Na última parte do filme, foram retratados o processo e a decisão judicial provenientes da ação coletiva movida pelos moradores e ex-moradores da comunidade afetada. Mas, antes do êxito da ação, foi mostrado o trabalho realizado pela protagonista de mobilizar e sensibilizar as pessoas, para que essas tivessem uma atitude mais ativa e, nesse sentido, abrissem o processo judicial contra a empresa. Nessa perspectiva, o filme também retratou que, a cada momento que a população se desmobilizava, as dificuldades de terem êxito na ação judicial também se intensificavam.

A Figura 1 a seguir demonstra de forma sistematizada as principais temáticas identificadas a partir do filme em questão. Como pode ser observado, são três temáticas, nas quais cada uma aborda uma questão socioambiental revelada pelo filme, bem como as respectivas dimensões.

Figura 1 – Temáticas e dimensões do filme



Fonte: dados da pesquisa (2024).

A partir de cada temática, foi possível constatar dimensões que têm relação direta com cada tópico. Nesse caso, na primeira temática, existem dimensões que têm ligação direta com o impacto ambiental trazido no filme. A segunda temática refere-se aos desdobramentos do impacto para a sociedade, e, por fim, a terceira traz dimensões de ordem pragmática no tocante ao tensionamento do impacto.

Considerações finais

A exibição do filme *Erin Brockovich: uma mulher de talento* foi utilizada como ferramenta pedagógica para a contextualização da problemática que envolve a crise ambiental contemporânea e a participação social para uma turma do curso de Letras da FELCS, disciplina de Meio Ambiente e Sustentabilidade.

O filme foi baseado em uma história real e mostrou a complexidade da crise ambiental pela qual o mundo vive atualmente. Essa complexidade se manifesta, principalmente, nas questões que envolvem os efeitos dos problemas ambientais, como a sobreposição de riscos, a dificuldade ou impossibilidade de prever e calcular os danos, e a irreversibilidade ou incompensabilidade deles. Além disso, os riscos são sentidos de forma distinta pelos países, sociedades e ecossistemas, dependendo dos níveis de riqueza, educação e acesso às políticas públicas de cada um deles.

Assim, o filme foi exibido para ampliar a visão crítica e reflexiva dos alunos e alunas, entendendo a educação como um campo fértil, não apenas para estimular a consciência, mas também para promover a cidadania participante, conforme mostrado na narrativa do filme. Após a sua análise, constatou-se que o filme, ao retratar os riscos e a complexidade da questão ambiental que afetam a vida da sociedade, evidencia a importância da participação cidadã na esfera social, sendo capaz de enfrentar e mitigar os efeitos dos desafios ambientais contemporâneos.

Como perspectivas futuras, o filme *Erin Brockovich: uma mulher de talento* também pode ser uma ferramenta para a contextualização em discussões que abordam o protagonismo feminino nas questões ambientais, sociais e políticas. Também pode se caracterizar como estratégia para contextualização e sensibilização no tensionamento sobre a questão ambiental global e local, não somente no ambiente universitário, mas também em espaços comunitários.

Para ampliação dos conhecimentos sobre o filme como ferramenta pedagógica para a contextualização da problemática ambiental contemporânea, seus desdobramentos e possibilidades de intervenções, sugere-se que após a exibição dele, seja aplicado um instrumento de avaliação junto aos discentes. Esse instrumento servirá para a coleta de dados sobre as percepções deles, não apenas acerca do filme, mas ainda sobre a problemática que ele aborda e de como eles compreenderam as discussões sobre crise ambiental, educação ambiental e participação cidadã a partir da exibição desse longa-metragem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CABRAL B. A. P; MOTA, L. R; OLIVEIRA, M. B. Complexidade Ambiental: O Repensar Da Relação Homem-Natureza e Seus Desafios na Sociedade Contemporânea. **Veredas do Direito**, Belo Horizonte, v. 11, p. 163-186, 2014. Disponível em: <https://revista.domhelder.edu.br/index.php/veredas/article/view/410>. Acesso em: 6 nov. 2024.

FRESQUET, A. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

HOLMER, Sueli Amuiña. **Histórico da educação ambiental no Brasil e no mundo**. Salvador: UFBA, Instituto de Biologia; Superintendência de Educação a Distância, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34024>. Acesso em: 6 nov. 2024.

LEANDRO, L. A., GOMES, C. M., DE CASTRO, K. N. V., & DE CASTRO, E. M. N. V. O futuro da gestão socioambiental: uma análise crítica sobre a crise ambiental brasileira. **Revista de Gestão Ambiental e Sustentabilidade**, 4(2), p. 144-162, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/geas/article/view/9975/4668>. Acesso em: 6 nov. 2024.

LIMA, G. F. da C. Crise ambiental, educação e cidadania. *In*: LOURERO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (org.). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 135-159.

MARCONI, M. DE A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: técnicas de pesquisa, planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MELO, M. E. **Pagamento por serviços ambientais (PSA): entre a proteção e a mercantilização dos serviços ecossistêmicos no contexto da crise ambiental**. 2016. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de

Ciências Jurídicas, Programa de Pós-graduação em Direito, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/171710>. Acesso em: 6 nov. 2024.

PENAFRIA, M. Análise de filmes: conceitos e metodologias. **Anais do VI Congresso da SOPCOM**. Lisboa: Portugal, abril de 2009.

VIANA, M. C. V.; ROSA, M.; OREY, D. C. O cinema como uma ferramenta pedagógica na sala de aula: um resgate à diversidade cultural. **Ensino Em Re-Vista**, v. 21, n. 1, p. 137-144, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25057>. Acesso em: 6 nov. 2024.

Acessibilidade atitudinal na inclusão escolar: reflexões a partir do filme *Cuerdas*

Maria Niedja Pereira Martins

Murielly Karla Diniz de Medeiros

Geovania Sabrina Costa Silva

Dayana dos Santos Correia

Introdução

Quando apontamos para a possibilidade de tornar uma escola inclusiva e acessível para todas as pessoas, comumente podemos imaginar e aguardar ligeiramente atitudes de algum órgão competente para atingir tal meta. Buscamos colocar em evidência neste capítulo que a atitude em prol da inclusão não é aquela que aguarda ser regida por leis ou por alguma política educacional, mas é aquela que promove no seu dia a dia o convívio pautado pelo respeito e dignidade humana voltados à autonomia, à cidadania plena e ao bem-estar da pessoa com deficiência.

A sociedade ainda se comporta de modo a construir várias barreiras para as pessoas com deficiência. O sentimento é de negação entre os que buscam ter o respeito, a empatia e a inclusão. Nas escolas, observa-se que ainda há um grande indício de exclusão, apoiada pela falta de acessibilidade atitudinal. O que podemos e devemos fazer para que haja uma mudança nas atitudes dos sujeitos face à inclusão

das pessoas com deficiência vem se tornando uma pergunta frequente e urgente para aqueles que compõem o ensino na educação básica.

Segundo dados divulgados pelo INEP 2018, observa-se um aumento de 33,2% no número de matrículas dos estudantes com necessidades especiais no período entre 2014 a 2018 no ensino básico. Apesar do aumento no número de matrículas, as escolas carecem de uma série de mudanças para atingir um patamar de qualidade de ensino voltado às pessoas com deficiência ou Necessidades Educacionais Específicas (NEE).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, 2015) é

destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015, art. 1º).

Por essa razão, se torna emergente o desenvolvimento de discussões que possam impulsionar a reflexão e a prática em torno da acessibilidade nas escolas brasileiras. Oferecemos particular atenção à dimensão atitudinal neste capítulo, uma vez que essa nos parece a mais essencial para alcançar com eficiência qualquer dimensão de acessibilidade. Por isso, este capítulo procura analisar o filme *Cuerdas* a partir da perspectiva da acessibilidade atitudinal e refletir sobre a importância desse conceito na inclusão das pessoas com deficiência na escola básica.

Abordagem teórica

Nesta seção apresentamos uma discussão em torno da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, de modo a situar tal perspectiva e apontar os desafios ainda presentes na inclusão de pessoas com deficiência na escola básica. Em seguida, passamos a esclarecer sobre o conceito de atitudes do ponto de vista da Psicologia Social, evidenciando as dimensões presentes nesse construto, bem como a sua

complexidade teórico-prática. Ao final da seção, buscamos relacionar o conceito de atitudes à discussão sobre a acessibilidade e as barreiras atitudinais enfrentadas pelas pessoas com deficiência.

Educação especial na perspectiva da educação inclusiva

“Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”, diz o Art. 4º do Capítulo II da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Portanto, as pessoas com algum tipo de deficiência não podem continuar sendo marginalizadas, assim como têm sido por anos.

A inclusão escolar de pessoas com deficiência começa com o reconhecimento de que essas pessoas existem, e de que precisam de um olhar especial. Para Ferreira (2007), inclusão não significa inserir a pessoa com limitações ou dificuldades dentro do sistema de ensino, mas sim preparar esse ambiente para recebê-la. É a partir desse olhar que as práticas e as ações ditas inclusivas podem vir a construir um ambiente escolar verdadeiramente acessível e igualitário a todos os estudantes.

Em vez disso, ainda é bastante comum nos depararmos com grandes obstáculos que dificultam o acesso e a permanência do aluno com deficiência física no ambiente escolar. Esses obstáculos incluem o preconceito dos colegas, que, na maioria das vezes, por serem crianças e por não terem as informações e orientações necessárias, não sabem respeitar as diferenças da pessoa com NEE. Além disso, alguns professores não são devidamente instruídos a cuidar desses alunos e até mesmo o próprio aluno com deficiência é visto como um desses obstáculos. Essas questões podem ser colocadas também como responsabilidade da comunidade escolar, pois ela deve buscar e garantir que todos os estudantes tenham igualdade de direitos e de oportunidades dentro do ambiente escolar.

Como um caminho para a acessibilidade e a inclusão de pessoas NEE, a prática de conscientizar e sensibilizar a sociedade sobre a

diversidade humana se torna imprescindível. Pereira *et al.* (2011) consideram que as atitudes da sociedade podem ser facilitadoras do processo de inclusão, pois poderão integrar na sociedade o sujeito com deficiência. A partir da integração dessas pessoas, em todas as áreas da sociedade, pode ser comprovado o quanto elas são capazes de se desenvolver dentro de suas limitações e de que elas podem ocupar qualquer ambiente, principalmente o escolar.

Atitudes e suas dimensões

O conceito de atitudes vem sendo estudado originalmente na Psicologia Social desde 1920, ocupando um papel decisivo na formação dessa área enquanto campo de investigação científica. Na visão de Allport (1935), o conceito de atitude é o mais proeminente e indispensável na Psicologia Social contemporânea, uma vez que compreende as diferentes maneiras de pensar e as escolhas das pessoas para agir em sociedade. De maneira simples, podemos dizer que qualquer pessoa envolvida em algum ambiente social apresenta atitudes face a diferentes elementos da sociedade e essas atitudes podem influenciar as suas tomadas de decisão e comportamentos.

Apesar de haver uma multiplicidade de definições em torno desse conceito (Torres; Neiva, 2011), nos apoiamos na ideia defendida por Martins (2018, p. 13), ao explicitar que “as atitudes podem ser consideradas como uma posição face a um objeto, numa dimensão avaliativa geral, originada por respostas cognitivas, afetivas e comportamentais”. A base dessa compreensão, por sua vez, está apoiada na perspectiva tridimensional do conceito de atitudes de Rosenberg e Hovland (1960 *apud* Cacioppo; Petty; Geen, 1989) que identifica diferentes dimensões na composição de uma atitude. Para tais autores, as atitudes são expressas a partir de três dimensões: a cognitiva, que refere-se às crenças e percepções que o indivíduo possui sobre um objeto e geralmente ocorre a partir da verbalização; a comportamental, que refere-se a toda ação observável do indivíduo face a um objeto de atitude; e, por fim, a afetiva, que refere-se às

expressões emocionais associadas ao objeto de atitude, tendo ligação com o sistema nervoso autônomo, se apresentando geralmente por meio da expressão verbal e do afeto.

Compreendemos, por sua vez, assim como Morissette e Gingras (1999), que as experiências emotivas apresentam grande peso na formação das atitudes, e que a relação entre atitudes e comportamento não é simples nem direta, mas que “um único comportamento é tipicamente influenciado por vários outros fatores, além das atitudes” (Torres; Neiva, 2011, p. 180).

No âmbito da formação das atitudes, para Martins (2018), ao longo do processo de socialização e desenvolvimento da criança, as atitudes são aprendidas a partir dos diferentes espaços sociais; primeiro no contexto familiar e, posteriormente, na influência dos amigos e outros ambientes que o sujeito entra em contato. Além disso, percebe-se a complexidade ao tentar definir o que trará uma mudança na atitude de alguém face a algo. Isso porque as atitudes são elementos relativamente estáveis. De qualquer modo, percebe-se que as instituições sociais exercem grande influência nessa questão. Conforme aponta Martins (2018, p. 22), “o aprendizado e a cultura conferem significados às experiências e sentimentos da criança, que a partir das suas interações poderá modificar ou manter suas atitudes”.

Essa discussão corrobora para entender que o conceito de atitude é complexo, mas fundamental para compreender as relações humanas. Ao trazermos essa discussão para o contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e, mais precisamente, ao aproximá-la do construto de acessibilidade, percebemos uma necessidade de maiores aprofundamentos e relações entre esses conceitos.

Acessibilidade e suas dimensões

Conforme a Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Brasil, 2015), podemos compreender o conceito de acessibilidade como algo multidimensional, pois contempla diferentes aspectos para que a pessoa

com deficiência possa desenvolver o seu protagonismo nos espaços sociais. Tal como consta no Art. 2º, a acessibilidade significa a

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015, p. 27).

Uma forma recorrente de entender a garantia de acessibilidade tem sido a de destacar a ausência de barreiras diversas no processo de atuação social da pessoa com deficiência. Tais barreiras podem ser compreendidas enquanto qualquer obstáculo, comportamento, ou atitude que limite ou impeça a plena cidadania da pessoa com deficiência, imputando limites à sua participação social, à sua comunicação, à sua circulação nos espaços, à sua expressão livre, ao seu acesso à informação, dentre outros elementos.

As barreiras reconhecidas pela LBI como impeditivas da acessibilidade plena da pessoa com deficiência estão vinculadas a diferentes dimensões, a saber: dimensão arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, digital, programática e atitudinal.

Sasaki (2005) esclarece que as barreiras arquitetônicas dizem respeito às barreiras físicas que podem estar presentes em qualquer ambiente interno e externo, bem como nos transportes. As barreiras comunicacionais dizem respeito à comunicação interpessoal, escrita e virtual. As metodológicas são relativas aos métodos e técnicas de estudo, presentes nas ações educativas de ordem formal, informal ou não formal. As barreiras instrumentais compreendem materiais, instrumentos e objetos de estudo, de atividades cotidianas, esporte e recreação. As pragmáticas estão articuladas às políticas públicas, aos regulamentos e às normas em geral. E, por fim, as barreiras atitudinais estão relacionadas aos preconceitos, estigmas, estereótipos

e às discriminações para com as pessoas com deficiência e predizem, em certo grau, o comportamento dos sujeitos diante dessas pessoas.

Reduzir as barreiras associadas a cada dimensão, portanto, é essencial para a concretização de uma sociedade mais justa e inclusiva. No âmbito da escola, torna-se essencial atentarmos para as eventuais barreiras associadas a todas as dimensões visando garantir o direito às aprendizagens dos estudantes com deficiência. Apesar disso, estudos apontam para a ausência de diferentes tipos de acessibilidade nas escolas básicas brasileiras na atualidade.

Neste estudo, compreendemos a acessibilidade atitudinal tal como Sasaki (2009). Na perspectiva das autoras, essa acessibilidade busca erradicar preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade voltados às pessoas com deficiência. A acessibilidade atitudinal é um caminho essencial para que pessoas com algum tipo de deficiência sejam incluídas na sociedade, tendo em vista que atitudes de acolhimento podem contribuir para que tais pessoas consigam alcançar o que elas têm por direito, sendo independentes e autônomas.

Da mesma forma, é importante promover práticas que façam com que a comunidade entenda o quanto necessário é respeitar e apoiar as pessoas com deficiência, reconhecendo que todos podem precisar de ajuda em algum momento. Colocar-se no lugar do outro se torna um exercício importante, pois leva os sujeitos a compreenderem melhor as experiências e desafios de pessoas com diferentes necessidades.

Metodologia

O objetivo deste estudo foi analisar o filme *Cuerdas* a partir da perspectiva da acessibilidade atitudinal e refletir sobre a importância desse conceito na inclusão das pessoas com deficiência na escola básica.

O estudo seguiu uma abordagem qualitativa, de cunho teórico, apoiando-se em uma análise temático-categorial (Bardin, 1977). Para

desenvolver esse tipo de análise, buscamos seguir as etapas propostas por Bardin (1977), a saber:

A produção audiovisual analisada foi o curta *Cuerdas*, produzido, em 2015, por Nicolás Matji. A escolha do curta ocorreu por causa dessa produção audiovisual ter sido alvo de uma das sessões do cineclube Cine Seridó, no qual este capítulo se vincula enquanto produto do referido projeto de extensão. Para recorrermos a uma análise apoiada no conteúdo dessa obra, após assistirmos ao curta, buscamos produzir fichas com fragmentos das suas cenas mais relevantes à temática atitudinal, tabulando as imagens das cenas com informações sobre o tempo da exibição; descrição das ações e expressões dos personagens; e identificação das emoções e verbalização presentes na cena. Foram identificadas 11 cenas que mantinham potencial relação com a temática da acessibilidade atitudinal. Tais cenas foram organizadas conforme a sequência do filme e identificadas numericamente de 1 a 11. Para a escrita deste capítulo, buscaremos analisar algumas das cenas.

A partir da construção desses protocolos, passamos a realizar uma leitura voltada à identificação de núcleos de sentido em comum que pudessem atender aos objetivos propostos na pesquisa. Com base nessa etapa, construímos as categorias de análise e, posteriormente, passamos a interpretar os resultados face às perspectivas teóricas adotadas no estudo.

Análise e resultados

Esta seção apresenta as principais contribuições da pesquisa, organizadas de forma a responder aos objetivos propostos, que são analisar o filme *Cuerdas* a partir da perspectiva da acessibilidade atitudinal e refletir sobre a importância desse conceito na inclusão de pessoas com deficiência na escola básica. Nesta etapa, discutimos os resultados obtidos a partir das cenas do filme, fornecendo subsídios para uma compreensão mais profunda da acessibilidade atitudinal e suas implicações no contexto educacional.

O conceito de acessibilidade atitudinal a partir das cenas do filme

Conforme salientam Rosenberg e Hovland (1960 *apud* Cacioppo; Petty; Geen, 1989), as atitudes são compostas por três dimensões cuja verbalização parece acompanhar a expressão das atitudes em todas as suas dimensões. Buscamos identificar, nas cenas do filme, elementos que possam corroborar essa perspectiva conceitual.

Na primeira cena analisada, Nicolás é introduzido pela professora à turma, e, apesar desta cena não apresentar nenhum diálogo, é possível identificar nas expressões dos personagens uma repulsa à presença do estudante com deficiência.

Figura 1 – Cena 2: atitude dos colegas de turma ao recepcionar o aluno com deficiência



Fonte: *Cuerdas* (2013).

Nessa cena, dois alunos desviam seus olhares e giram seus corpos em direção contrária à de Nicolás, cruzando os braços ou os posicionando como uma barreira ao diálogo. No rosto do estudante Nicolás, por sua vez, é possível notar expressões de tristeza. Pode-se visualizar, portanto, que o estudante está exposto a um processo de exclusão dentro da escola regular e apoiado pela barreira atitudinal que se coloca.

Martins (2018) considera que as atitudes são aprendidas e não organicamente formadas pelo sujeito. Aprendemos atitudes favoráveis ou desfavoráveis uns com os outros no decorrer do nosso processo de socialização e no convívio com as pessoas em diferentes espaços sociais. Na escola, os amigos oferecem particular influência na formação e manutenção das nossas atitudes. Na segunda cena analisada, é possível notar que as colegas de Maria (uma das crianças que vive no orfanato onde Nicolás é acolhido, a qual se destaca por sua iniciativa em integrá-lo ao grupo, usando criatividade e carinho para incluí-lo nas atividades e brincadeiras) possuem comportamento diferente do da personagem, mas semelhantes entre si, o que fortalece uma postura excludente face ao estudante com deficiência.

Figura 2 – Cena 4: reação dos colegas de Maria ao vê-la brincando com Nicolás



Fonte: *Cuerdas* (2013).

Nessa cena, é possível observar expressões de incredulidade das colegas face à postura apresentada por Maria. Tal expressão pode estar relacionada à crença de que, sendo um estudante que não movimentava nenhum membro e se locomovia por cadeiras de rodas, Nicolás não poderia estar envolvido em uma brincadeira como pular corda. Conforme sabemos, o conceito de atitude guarda um conjunto de conhecimentos e crenças em torno do objeto a que é direcionado.

A adequação desses conhecimentos tem especial importância no tipo de atitude que será construída. Sabemos que, apesar de avançar no âmbito dos estudos em torno das especificidades, a população em geral pouco conhece as especificidades das deficiências.

No caso de Maria, ela parece guardar curiosidade em torno do “como fazer” ou da descoberta por um caminho que possa incluir o seu colega na brincadeira. Nessa cena do filme, Maria igualmente demonstra não saber o porquê de Nicolás não conseguir movimentar os seus membros, mas, em vez de escolher um caminho de julgamentos, ela o envolve na brincadeira a partir do uso da criatividade e da imaginação.

Figura 3 – Cena 3: atitude de Maria ao encontrar Nicolás no pátio



Fonte: *Cuerdas* (2013).

Conforme os trechos da cena, percebemos que Maria apresenta uma postura favorável ao estudante com deficiência. Tal postura é envolvida de ação, de verbalização e de emoções positivas face ao colega com deficiência. Em oposição, as amigas de Maria mantêm expressões de julgamento, hesitação e ressalva quanto à ação de brincar com o novo aluno.

Nas cenas que se seguem no filme, Maria envolve Nicolás em várias brincadeiras e utiliza principalmente a imaginação e a criatividade para incluí-lo. De acordo com Schirmer (2001), as atitudes

criativas favorecem a autoconfiança nas pessoas, bem como estimulam o desenvolvimento de aptidões e conhecimentos das suas próprias características e limitações pessoais. Não encontramos tantos estudos que se propõem a articular o papel da imaginação e da criatividade na formação de atitudes. Por outro lado, parece ser aceitável que qualquer experiência prazerosamente afetiva guarda função na formação de atitudes positivas face a qualquer objeto.

Essa parece ser a maneira apontada por diferentes autores sobre o processo de formação das atitudes e que pode guardar especial papel na construção da acessibilidade atitudinal. Ter contato com experiências exitosas apoiadas na descoberta e na criatividade pode ser uma alternativa que incentive a construção de novas atitudes e atue na manutenção de atitudes favoráveis nas pessoas.

Na última cena do curta, Maria, já adulta, torna-se professora na mesma escola em que estudara. No trecho, é mostrado o punho da agora docente com as cordas que simbolizavam aquela experiência com o seu amigo Nicolás.

Figura 4 – Cena 11: retorno de Maria à escola



Fonte: *Cuerdas* (2013).

A cena do retorno à escola parece apontar para a mensagem de que aquela experiência na infância acompanhou o desenvolvimento da personagem Maria. Em um tipo de leitura, o espectador pode presumir que a personagem parece ter se tornado uma professora preocupada com a inclusão na escola e que, portanto, é detentora de uma atitude favorável às pessoas com deficiência. Em última análise, a cena também corrobora para pensarmos não apenas que Maria fez a diferença na vida do seu colega, mas que ele também fez diferença na vida dela.

Tal mensagem parece também se apoiar na ideia de que as atitudes são elementos relativamente estáveis, que nos acompanham ao longo das nossas vidas. E que, para além disso, precisam de certa carga emocional para ser “fixada”. Poderíamos supor que a componente afetiva é, talvez, o elemento mais forte da composição de uma atitude. No decorrer da película, fica evidente que Maria experiencia emoções positivas variadas com o seu amigo, entre alegrias e bom humor apoiados pelo prazer em descobrir e pelo companheirismo e pela amizade que seu amigo passa a representar.

Tais indícios contribuem, portanto, para compreendermos as atitudes como formadas por muitos elementos, mas que, no contexto da acessibilidade atitudinal, a dimensão do comportamento ou da ação se faz imprescindível para experimentarmos algo positivo em torno desse conceito. De outro modo, não haveria razão para termos uma atitude favorável à inclusão, se agirmos em sentido completamente oposto a ela.

A importância e a complexidade da acessibilidade atitudinal para a inclusão na escola básica

Poderíamos apontar que a acessibilidade atitudinal parece ser aquela na qual pouco ou quase nada de recursos financeiros são necessários para que ela venha a se concretizar. Se compararmos a acessibilidade atitudinal com as adaptações arquitetônicas, digitais, programáticas e instrumentais, por exemplo, que dependem, muitas vezes, da alocação direta de recursos financeiros para se materializar, podemos inicialmente concordar com a ideia de que a acessibilidade atitudinal custa pouco ou quase nada.

Além disso, também podemos recorrer a estudos como os de Adler (2000), que, ao analisar a percepção de professores sobre os desafios do ensino de Matemática, percebeu que grande parte dos professores indicava a falta de recursos materiais como um grave elemento dificultador dos processos de ensino. A reflexão estabelecida por Adler é que, muitas vezes, os docentes esquecem que eles próprios são recursos de ensino, e que esse tipo de recurso, o recurso humano, só exige a própria ação do professor para ser utilizado em sala de aula.

O que queremos chamar atenção, no entanto, é que se faz igualmente importante reconhecer que a construção de uma atitude favorável à inclusão depende de uma série de recursos, tempo, relações de convívio e outras ações ao longo da vida, que ao serem analisadas por essa perspectiva, tenderiam a ser vistas como muito mais elaboradas financeiramente. No caso do professor, para além de um comprometimento óbvio com a causa inclusiva, é necessário a presença de uma formação contínua e comprometida com a acessibilidade e a inclusão, o que estaria relacionada a uma questão programática, bem como relacionada com a presença de recursos materiais e didáticos que possam suprir as necessidades dessa formação. A atitude em prol da inclusão também se torna pouca quando sem teoria e sem técnica a ser apreendida e utilizada na escola.

Por outro lado, por mais investimentos que haja em torno das formações dos professores ou por mais financiamento que seja alocado em recursos materiais acessíveis na escola, nada é continuado (e muitas vezes nem iniciado) sem o comprometimento dos sujeitos na causa inclusiva. Dito de outro modo, sem uma atitude para agir em prol da inclusão do outro, nada acontece, não importando quanto de investimento seja feito.

Por essa razão, poderíamos modificar nossa visão original sobre a acessibilidade atitudinal ao concordar que essa parece ser uma das mais “dispendiosas” dimensões de acessibilidade a ser alcançada. Além disso, no contexto escolar, não é apenas o professor que precisa ter uma atitude proativa em torno do tema. A inclusão no contexto

escolar, no que concerne à dimensão atitudinal, deverá envolver a todos. Isso porque não nos parece possível que haja uma educação para todos apenas com a mobilização de alguns. Face a isso, é importante perceber que num contexto em que é necessário a mudança de atitude de muitas pessoas, isso se torna um grande desafio, dado que, conforme indicamos na nossa fundamentação teórica, as atitudes envolvem múltiplas dimensões que são relativamente estáveis e que essas nem sempre acompanham uma mudança visível de comportamento.

Na película analisada, em sua primeira cena, a responsável pelo estudante Nicolás o leva a uma instituição de ensino e indica “Vou deixá-lo aqui. Eu sei que não é o melhor lugar para ele. Mas, é que estamos sem dinheiro. E assim que pudermos, vamos levá-lo para um lugar mais adequado à sua situação” (Cuerdas, 2015). Essa fala leva o espectador a compreender que a instituição que Nicolás está sendo deixado não parece reunir as condições necessárias de acessibilidade para o estudante. Ao observarmos esse trecho, poderíamos nos questionar sobre o nível de deficiência apresentado por Nicolás e a funcionalidade que ela o permite atingir, o que poderia justificar a necessidade de uma escola especial, mas também podemos nos questionar sobre a razão da instituição em questão não ter o nível de acessibilidade necessária à inclusão do estudante, sobre a formação e o preparo dos professores e dos demais membros da equipe escolar.

No desenrolar das cenas do filme, apenas a Maria parece ter uma atitude proativa e favorável ao seu colega com deficiência. Não há qualquer proposição da professora ou da própria escola em torno da sensibilização dos demais alunos para o acolhimento do Nicolás. Considerando o roteiro do filme, essa parece ser uma escolha do autor da película para apontar a diferença que a atitude de uma única pessoa poderia promover na vida do outro. Em se tratando de uma animação, essa pareceu ser uma estratégia voltada a envolver e sensibilizar o espectador de uma forma impactante. Sem nos atermos estritamente a tal escolha e tomando um caminho de reflexão sobre a escola, é importante salientar que, no contexto escolar, não devemos esperar

que as pessoas organicamente escolham incluir ou não um aluno com deficiência em suas rotinas. Se a educação é uma ação intencional e propositiva (Brandão, 1989), ela necessita de ações claras e bem direcionadas para uma meta inclusiva que faça parte de um futuro cada vez mais atingível na escola.

Considerações finais

Neste capítulo, buscamos analisar o conceito de acessibilidade atitudinal e sua relevância para a inclusão escolar; e identificar e refletir sobre as cenas do filme *Cuerdas* que ilustram a presença ou ausência de acessibilidade atitudinal na escola, destacando suas implicações para a inclusão escolar de pessoas com deficiência.

A partir das análises e reflexões realizadas, apontamos para a complexidade do conceito de atitudes e de acessibilidade atitudinal. Entendemos que essa análise poderá ajudar outros profissionais da educação a compreender de forma ilustrada o conceito de acessibilidade atitudinal. Além disso, a própria obra pode funcionar como um recurso a contribuir para a própria formação de uma acessibilidade atitudinal. Isso, porque concordamos com Morissette e Gingras (1999) ao destacar que as experiências emotivas apresentam grande peso na formação das atitudes.

As reflexões desenvolvidas neste capítulo também deixam brechas para questionamentos em torno das investigações sobre acessibilidade atitudinal, reconhecendo que há uma lacuna no que diz respeito à presença de investigações que expõem, de maneira empírica, possibilidades para mudanças atitudinais no processo de inclusão na escola básica. Sabemos que as atitudes são composições que apresentam mais de uma dimensão e, precisamente no que concerne às mudanças de atitudes face à inclusão e face às pessoas com deficiência na escola, ainda é preciso um longo caminho prático a percorrer. A produção de novos estudos empíricos em torno da pergunta o que gera mudanças atitudinais visíveis sobre a inclusão? é um caminho que nos parece pertinente de ser continuamente trilhado.

Referências

ADLER, Jill. Conceptualising resources as a theme for teacher education. **Journal of Mathematics Teacher Education**, v. 3, n. 3, p. 205-224, 2000.

ALLPORT, Gordon W. Atitudes. Em CM Murchison (ed.). **Handbook of Social Psychology**. Worcester, MA: Clark University Press, 1935.

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência: Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Câmara dos Deputados. Brasília: Edições Câmara, 2015.

CACIOPPO, John T.; PETTY, Richard E.; GEEN, Thomas R. Estrutura e função das atitudes: Do modelo tripartido ao modelo de homeostase das atitudes. *In*: PRATKANIS, A. R.; BRECKLER, S. J.; GREENWALD, A. G. (ed.). **Attitude structure and function**. [S. l.]: Lawrence Erlbaum Associates, 1989. p. 275-309.

CUERDAS. Direção: Pedro Solís García. Produção: Nicolás Matji. Espanha. 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4INwx_tmTKw. Acesso em: 6 nov. 2024.

FERREIRA, Solange Leme. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, p. 43-60, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000100004>. Acesso em: 6 nov. 2024.

MACEDA, Milena; ROMANINI, Moises. Psicologia escolar, educação inclusiva e acessibilidade atitudinal: reflexões a partir de uma revisão de literatura. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 19, n. 57, p. 87-118, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20210125>. Acesso em: 6 nov. 2024.

MARTINS, M. N. P. **Atitudes face à Estatística e escolha de gráficos por professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. Lisboa. 2018. 383 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/36928>. Acesso em: 6 nov. 2024.

DOMINIQUE, M.; GINGRAS, M. **Como ensinar atitudes, planificar, intervir, avaliar**. Lisboa: Repositório da Universidade de Lisboa, 1999.

PAIVA, Carla; BATISTA, Getsemane de Freitas; VIEIRA, Sheila Venancia Silva. *Acessibilidade e Desenho Universal na Educação*. Campos dos Goytacazes/RJ: **Encontrografia**, 2021. 106 p.

PEREIRA, L. M. F. *et al.* *Acessibilidade e crianças com paralisia cerebral: a visão do cuidador primário*. **Fisioterapia em Movimento**, Curitiba, v. 24, n. 2, p. 299-306, 2011.

PINTO, Camilla Souza; BECKER, Thiana Maria. **Inclusão escolar, deficiência física e acessibilidade atitudinal: a urgência em eliminar barreiras**. Curitiba, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/911>. Acesso em: 6 nov. 2024.

PONTE, Aline Sarturi; SILVA, Lucielem Chequim Da. *A acessibilidade atitudinal e a percepção das pessoas com e sem deficiência*. **Cad. Ter. Ocup.**, São Carlos, UFSCar, v. 23, p. 261-271, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAO0501>. Acesso em: 6 nov. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: O Paradigma do Século 21*. **Revista da Educação Especial**, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005. Disponível em: <https://www.apabb.org.br/noticias/inclusao-o-paradigma-do-seculo-21-1182.html>. Acesso em: 6 nov. 2024.

SASSAKI, Romeu. *Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação*. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 18 set. 2023.

SCHIRMER, Ana Cristina Fagundes. **Educação infantil e criatividade**. Campinas, SP: [s. n.], 2001.

SILVA, Gabriele. *Cresce o número de matrículas dos estudantes com necessidades especiais: Escolas públicas saem na frente no atendimento à educação inclusiva*. **Educa+Brasil**. 2019. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/cresce-o-numero-de-matriculas-dos-estudantes-com-necessidades-especiais>. Acesso em: 13 set. 2023.

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

O olhar na construção da identidade em *Édipo Rei*, de Sófocles

Maria da Luz Duarte Leite Silva

Francisco Igo Leite Soares

Introdução

O objetivo deste capítulo é analisar o papel do olhar na construção da identidade do filme *Édipo Rei*, de Sófocles, produzido em 1967, e dirigido pelo italiano Pier Paolo Pasolini. O filme retrata o nascimento de um filho, fruto do casamento entre uma burguesa e um militar, e se desenvolve evidenciando o mito de Édipo, que cometeu parricídio e incesto. Pode-se dizer que o olhar na construção da identidade de *Édipo Rei*, para além da visão física, é ver com o auxílio dos outros sentidos, que enxergam sem precisar dos olhos. Caminhando por esse raciocínio e, com base na perspectiva estruturalista sobre a cegueira, entende-se que se pode olhar quando há necessidade de desconfiar da visão vista pelos olhos. É isso que o filme, a nosso ver, evidencia.

No percurso para Tebas, a profecia sobre os (des)caminhos de Édipo começa a se concretizar, isso porque Édipo encontra seu pai verdadeiro, o Rei Laio. O pai estava em uma carruagem com seus servos quando, num desentendimento, sem ter ideia de quem era Laio, Édipo assassina todos, com exceção de um servo que conseguiu fugir.

Algo forte que se percebe durante todo o filme é uma sonoridade perturbadora, com a qual se pode fazer um paralelo com a perturbação na cabeça de Édipo, um descentramento, que, de acordo com Hall (2003), é provocado pela mudança da identidade do sujeito quando é interpelado ou representado.

Ao chegar a Tebas, Édipo é declarado rei e toma a viúva do Rei Laio, Jocasta, como esposa, sem saber que ela é sua mãe; e, após ter relações com a rainha, uma praga infesta a cidade, levando à morte o seu povo. Édipo, temendo que a praga extermine a todos, envia Creonte, irmão da Rainha Jocasta, para consultar o oráculo. Creonte revela a Édipo que a única maneira de livrar o povo da praga é descobrindo quem foi o assassino do Rei Laio.

Por volta do século XIX, Sigmund Freud realizou uma nova leitura do mito de Édipo, cognominada como o Complexo de Édipo. Conforme Freud, o Complexo de Édipo é um contíguo de desejos amorosos e hostis que uma criança experimenta em relação aos seus pais. Em uma de suas interpretações, o complexo é semelhante à história do mito, ou seja, desejo da morte do rival, que é a pessoa do mesmo sexo, e desejo sexual pela personagem do sexo oposto. Em outro sentido, apresenta-se de forma inversa, ou seja, raiva do sexo oposto e amor pelo mesmo sexo.

Com base no que postula Freud (1996), o Complexo de Édipo é vivido entre os três e os cinco anos de idade, desempenhando um papel fundamental na estruturação da personalidade e na orientação do desejo humano. Ele ainda ressalta a influência do comportamento dos pais na vida da criança.

Édipo vive um drama que é projetado para ele desde o seu nascimento e o persegue em toda sua trajetória. Por tudo isso, Édipo procura não ver o que seus olhos mostram, pois essa visão revela a realidade que ele não queria enxergar.

E foi exatamente neste contexto que Édipo viveu: ciente da realidade dos acontecimentos, mas encarcerado pelo que seus olhos viram e outros sentidos anunciaram.

Sobre Édipo Rei

Tudo se passou no Monte Citerão, entre Tebas e Corinto. Édipo, com os pés amarrados, ainda bebê tebano, foi deixado ali para morrer. Mas, um pastor coríntio, por piedade, levou-o para sua cidade, onde foi adotado pelo Rei Pólipo. Após vários anos, Édipo resolve consultar o oráculo de Delfos para esclarecer uma dúvida sobre sua origem. Édipo é surpreendido por uma terrível profecia: “seu destino é matar o pai e desposar a própria mãe”.

A fim de evitar o desastre, Édipo resolve bater em retirada de Corinto. Em suas perambulações, o personagem encontra um velho homem, com quem discute em uma encruzilhada. Enfurecido, mata o viajante e quase toda sua comitiva – um só homem escapa. Após o fatídico embate, Édipo resolve seguir e chega às portas de Tebas, onde a Esfinge propõe-lhe um enigma: “se errar, morrerás!”. Esse era o castigo que ela submetia a todos.

A resposta de Édipo salva a sua vida e livra toda cidade da maldição da Esfinge. Como recompensa, recebe de Creonte – irmão da rainha e, até então, regente de Tebas – o título de rei e a mão de Jocasta, viúva de Laio, o rei assassinado “misteriosamente”. Passam-se mais de quinze anos e uma peste terrível se alastra por toda cidade.

Após consulta ao Oráculo de Delfos, Creonte diz ao rei que, para livrar a cidade do flagelo, é preciso encontrar e punir o assassino de Laio. Édipo diz aos tebanos que o criminoso será maldito para sempre e promete vingança. O cego Tirésias é chamado para ajudar nas investigações, e fala a Édipo que o assassino está mais perto do que se imagina. O rei relembra então da antiga profecia que o fez sair de Corinto, e teme ter fracassado na tentativa de se opor ao seu destino, e é nesse momento que Édipo começa a se ver de verdade. Nesse percurso, chega um mensageiro de Corinto anunciando a morte de Pólipo, de quem Édipo não era filho legítimo, conforme o anunciante vem a saber, e, de repente, aparece um dos homens que fazia parte da comitiva de Laio no dia do assassinato.

Trata-se do mesmo pastor que abandonou o bebê no monte Citerão. Aquela criança está agora diante dele: é o rei de Tebas. O mistério é desvendado: Édipo matara seu verdadeiro pai, Laio, e desposara sua mãe, Jocasta. Passando a ser conhecedora dos fatos, a rainha suicida-se e Édipo fura os próprios olhos, numa demonstração de não querer enxergar os fatos. Cego, Édipo decide abandonar a cidade, seguindo a sugestão de Creonte, mas permanece por mais algum tempo em Tebas, testemunhando a luta de seus dois filhos pelo poder. Amaldiçoa-os e torna-se novamente um sujeito andante, tendo como companhia sua filha, Antígona, que o guia. Ao aproximar-se dos bosques de Colono, pressente que logo morrerá e a terra, que o acolhe, se torna sagrada.

O olhar na construção da identidade em *Édipo Rei*, de Sófocles

Um mito clássico na história da Filosofia é o contado na tragédia de *Édipo Rei*, que, posteriormente, no século XIX, foi utilizado por Sigmund Freud para falar do amor dos filhos para com os pais durante a infância. A história é a seguinte: Laio, rei da cidade de Tebas e casado com Jocasta, foi advertido pelo oráculo de que não poderia gerar filhos e, se esse mandamento fosse desobedecido, ele seria morto pelo próprio filho, que se casaria com a mãe.

O rei de Tebas não acreditou e teve um filho com Jocasta. Depois arrependeu-se, resolvendo abandonar a criança em uma montanha com os tornozelos furados para que ela morresse. A ferida que ficou no pé do menino deu origem ao nome Édipo, que significa pés inchados. O menino não morreu e foi encontrado por um pastor, que o levou a Pólipo, o rei de Corinto, e ele o criou como filho legítimo. Mas quando adulto, Édipo também foi até o Oráculo de Delfos para saber o seu destino, e o oráculo disse que o seu destino era matar o seu pai e se casar com a sua mãe. Surpreso, Édipo deixa Corinto e vai em direção a Tebas, por não querer enxergar a realidade. No meio do caminho, encontrou com Laio, que pediu para que ele abrisse caminho para

passar. Édipo não atendeu ao pedido do rei e lutou com ele até matá-lo, sem saber que estaria assassinando o próprio pai biológico.

Diante do exposto, verifica-se que Édipo, mesmo sabendo que tinha assassinado vários homens, utiliza-se da ilusão como uma forma de negar o contexto, criar uma nova fantasia possível de um espaço real (Novaes, 1988).

No caminho, Édipo encontrou-se com a Esfinge, um monstro metade leão, metade mulher, que atormentava o povo de Tebas por lançar enigmas e devorar quem não os decifrasse. O que se percebe é que Édipo, ao se deparar com a Esfinge, vê além dos olhos, “vê com olhos de vidente”. O enigma proposto pela Esfinge era: “Qual é o animal que de manhã tem quatro pés, dois ao meio-dia e três à tarde?” Édipo responde que é o homem, pois, na manhã da vida – infância – engatinha com pés e mãos, ao meio-dia (idade adulta) anda sobre dois pés e, à tarde – velhice – precisa das duas pernas e de uma bengala. A Esfinge ficou furiosa por ter sido decifrada e se matou.

O povo de Tebas cortejou Édipo como seu novo rei e entregou-lhe Jocasta como esposa. Com o passar do tempo, surge uma violenta peste que atinge a cidade e Édipo foi consultar o oráculo, que respondeu que a peste não teria fim enquanto o assassino de Laio não fosse punido. Édipo se propôs a resolver, ou melhor, punir o assassino de Laio para acabar com a peste que assolava a cidade de Tebas.

Mesmo sabendo ter passado por aqueles assassinatos, Édipo parece apresentar um olhar visionário como uma experiência resultante do apagamento da visão habitual – o olhar com os olhos. O real, para Édipo, parece ter se apagado, visto que em toda história percebe-se que ele tenta quase que forçar esse apagamento. O personagem fica instigando as pessoas sobre o seu passado e, ao mesmo tempo, colocando as evidências em apagamento.

Édipo Rei constrói sua própria história, como os demais homens, pois, de acordo com Novaes (1988), a ilusão é uma forma de negar, de fantasiar a realidade dos fatos. Ao longo das investigações, a verdade foi esclarecida e Édipo cegou-se, e Jocasta enforcou-se.

Com base no exposto, os autores mencionados anteriormente parecem, sugestivamente, apresentar que a ilusão é uma forma que o sujeito utiliza para amenizar a realidade, já que essa não pode ser apagada. Quando adulto, Édipo desvenda a história da maldição que lhe foi atribuída, foge de Corinto para Tebas para que ela não fosse cumprida, sem saber que era lá que seus verdadeiros pais o esperavam. Com a peste, a cidade perece nessas incontáveis mortes:

O Sacerdote – Pois bem, falarei. Ó soberano do meu país, Édipo, vê a idade de todos esses suplicantes de joelhos diante de teus altares. Uns ainda não têm forças para voar muito longe, outros estão curvados pela velhice; eu sou sacerdote de Zeus; eles formam um grupo seletivo de jovens. O resto do povo, piedosamente ornamentando, está de joelho, ou em nossas praças, ou diante dos dois templos consagrados a Palas, ou ainda junto às cinzas proféticas de Ismena. [...] A morte a golpeia nos germes onde se formam os frutos do solo, a morte a golpeia em seus rebanhos de bois, em suas mulheres, que não engendram mais vida (Sófocles, 2012, p. 6).

Apesar de Édipo, ao chegar em Tebas, acabar com alguns de seus problemas, inclusive o da apavorante Esfinge e seus enigmas, e receber a recompensa de ter sido eleito rei tebano e, sobretudo, de ter sido agraciado com a mão da recém-viúva Rainha Jocasta, ele passa por uma série de dificuldades junto ao povo tebano.

Anos se passam e Édipo reina como um verdadeiro soberano. Nesse ínterim, tem vários filhos com Jocasta. Enquanto isso, a cidade passa por momentos difíceis e, como já dito, a população pede ajuda ao rei. Ao que parece, a experiência de Édipo é totalmente dominada por uma metafísica da presença, que consiste em pensar a espiritualidade presente nas nossas relações.

Após uma consulta ao Oráculo de Delfos, que responde pelo Deus Apolo, os tebanos são alertados sobre alguém que provoca a ira dos deuses: o assassino de Laio, que ainda vive na cidade. Édipo, então, decide livrar seu reino do mal que assola Tebas. Daí resolve descobrir quem é o assassino, desferindo uma tremenda maldição:

ao descobrir que era o assassino de Laio, Édipo pede a Creonte: “Manda-me para fora deste país o mais depressa possível! Para um lugar onde ninguém me veja, nem possa dirigir a palavra a nenhum ser humano!” (Sófocles, 2012, p.74).

Vale lembrar que Édipo nasceu em Tebas, sendo descendente de seu mítico fundador, Cadmos. Seu avô foi Labdacos – o “coxo” – e seu pai foi Laio – o “canhoto”. Laio casou-se com Jocasta e teriam sido felizes como reis de Tebas, se não fosse um problema: não conseguiam ter filhos. A partir desse fato, foram consultar o Oráculo de Delfos, no templo. Contudo, a pitonisa – sacerdotisa – délfica revelou que teriam um filho dentro de pouco tempo, mas que essa criança estava destinada a matar o pai e casar-se com a mãe. Tiveram quatro filhos. Os gêmeos Eteócles e Polinices, Antígona e Ismênia. Foram felizes durante muitos anos, mas, depois, uma peste assolou a cidade. Vemos aqui uma antecipação dos fatos por meio da profecia: “Antecipar quer dizer tomar previamente, [...] apoderar-se previamente. Para Derrida (2012), a antecipação já é algo que, na maioria das vezes, com a ajuda das mãos, vai ao encontro do obstáculo para prevenir o perigo”.

Vale lembrar que a narrativa de Sófocles se inicia com um diálogo entre Édipo e o sacerdote, no prenúncio do retorno de Creonte, que havia partido para Delfos, para tentar descobrir como se poderia “devolver a paz a Tebas” devastada pela peste. Quando a ação se desencadeia, já está próxima do seu desfecho, que ocorre com a resolução do enigma quanto ao culpado dos males que acometem a cidade. A cena inicial se passa na frente do palácio de Édipo. Diante de uma multidão, curvada, em atitude de súplica, Édipo se aproxima do sacerdote para saber o motivo do inesperado acontecimento. Neste momento, dá-se início ao prelúdio, o qual fornece dados prévios do enredo da peça. Ao longo da história, os fatos se desenvolvem linearmente, mantendo-se o clima de tensão até o desenlace.

Já a história no filme é iniciada quando Édipo é ofendido por um bêbado que o acusa de não ser filho autêntico do Rei Políbios. Édipo, num ato frenético, vai até Delfos para interrogar-lhe sobre a

acusação feita, mas em vez de receber a resposta, recebe uma profecia. A profecia diz que Édipo matará seu pai e se casará com sua mãe, após saber desse infortúnio e com medo de tal coisa acontecer, foge para a cidade de Tebas. Entretanto, apesar de o filme iniciar diferente da narrativa de Sófocles, a ideia central permanece, pois o filme está baseado no mito de Édipo e na tragédia de Sófocles.

Tanto no filme como na própria narrativa de Sófocles, Édipo cresce em Corinto e decide visitar o oráculo de Delfos. Numa cena marcante do filme, o oráculo diz que ele matará o pai e dormirá com a mãe. Ele passa então a vagar desnorteado, evitando retornar a Corinto. Édipo não conseguia se ver nessa identidade, ele já não era mais o mesmo. O que se pode fazer é uma analogia com o que prescreve Bauman acerca da identidade do sujeito: a identidade “não têm solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis” e dependem das “decisões que o próprio indivíduo toma os caminhos que percorre, a maneira como age” (Bauman, 2005, p.17).

Por fim, outra cena importante é quando Édipo se encontra com Laio e alguns soldados na estrada, que, após um desentendimento, passam a persegui-lo. Édipo, de repente, se transforma num sujeito cruel, em um assassino, e mata todos, com exceção de um servo, que consegue fugir. Observa-se que os fatos ocorridos no filme não diferem da narrativa literária Édipo Rei. O olhar de Édipo, tanto no filme como na narrativa, apresenta-se como o ver sem o físico, o olhar além do visível. O ver de Édipo é tanto com os olhos físicos, antes de furar os próprios olhos, com o olho a olho, mas também com os olhos de vidente, pois reluta para ver o seu destino se efetivar.

Considerações finais

Em *Édipo Rei*, parece que tanto Édipo como seus pais lutaram para escapar de seu “destino/profecia”, mas, sem perceber, acabam concretizando o proposto. Nessa história, ainda há mais um caso

interessante: o enigma. A Esfinge é um ser com corpo de leão, pés de boi, asas de águia e cara de gente. A Esfinge amedrontava as pessoas daquele lugar. Édipo, ousado, resolve enfrentá-la. Ele consegue responder ao seu enigma e, ao vencer a Esfinge, é concedida a Édipo a mão da rainha, que, no caso, é a sua mãe biológica.

Em outra cena marcante, o cego Tirésias é chamado para explicar o que está acontecendo e dá a entender que o culpado é o próprio Édipo. A partir de então, Édipo começa a desconfiar de Creonte, seu cunhado, que o teria obrigado a chamar Tirésias: foi no momento em que o pastor que salvou Édipo no monte e aquele que o abandonou são também questionados. Jocasta conta a história do assassinato de Laio, e Édipo fala das profecias do oráculo. Os dois começam a ter cada vez mais certeza do que aconteceu.

Por fim, Édipo vê tanto com os olhos – visão do ser humano – como com os olhos do vidente, pois reluta ver o seu destino se efetivar. Em todo o percurso narrativo, Édipo pode ser visto como um sujeito que ao descobrir, ou construir o seu eu, torna-se um sujeito descentrado. Além disso, quando vê sua mãe/esposa morta, ocorreu o que pode representar o fim de toda sua luta.

Vê-se que Édipo tentou por vezes fugir do seu destino, tentava, procurava indícios de que não foi ele quem matou o seu pai. Ele via, mas não queria enxergar. Isso sugere que, para se verem os fatos ao nosso redor, usamos os vários sentidos. Logo, esta história fílmica e teatral vai gradativamente desnudando as atitudes de Édipo e dos demais personagens. Percebe-se que as vidas aparentemente estáveis se desestabilizam, ou melhor, descentram-se. O “jogo do olhar” na construção da identidade nessa narrativa se dá durante toda a história, por meio dos recursos utilizados pelo narrador, e, sobretudo, nas atitudes dos personagens.

Em uma outra cena, Jocasta é enforcada, e Édipo fura seus próprios olhos. Aqui se pode dizer que Édipo passa a ver como vidente e não com os olhos carnisais. A última cena do filme apresenta Édipo

novamente na Itália moderna, nas ruas entre uma igreja e uma indústria, como uma crítica ao homem contemporâneo, que, assim como Édipo, não se conhece e não compreende a realidade. Vale destacar ainda que os olhos de Jocasta são bastante focados no filme. Pode-se dizer que os closes nos seus olhos – olhos carnis – são vistos como marcas do próprio filme.

É interessante que todos os fatos, toda a ação, se passam em menos de um dia no filme, além da busca do assassino de Laio: a consulta ao oráculo de Apolo, o interrogatório do profeta Tirésias, o interrogatório das testemunhas, os pastores coríntio e tebano, o suicídio de Jocasta, o desespero de Édipo, com seus olhos furados, e sua saída para o exílio (Costa, 1988).

Referências

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 13. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi / Zigmunt Bauman. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COSTA, Lígia Militz da; REMÉDIOS, Maria Luiza Ritzel. **A tragédia**: estrutura & história. São Paulo: Ática, 1988.

DERRIDA, Jacques. Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. **Revista Cerrados**, Brasília, 21(33), p. 229-251, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/26148>. Acesso em: 20 dez. 2024.

FREUD, S. A dissolução do complexo de Édipo. *In*: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Trad. J. Salomão. v. 19. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 189-199. (Trabalho original publicado em 1924).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

LE GOFF, J. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão. Campinas: Editora Unicamp, 1990.

NOVAES, Adauto (org.). **O olhar**. Companhia das Letras. São Paulo, 1988.

ROSENFELD, A. **Texto / contexto I**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

RICOEUR, P. **A memória, a história e o esquecimento**. Trad. Alain François *et al.* Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

SÓFOCLES. **Édipo Rei**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

XAVIER, E. **Declínio do patriarcado: a família no imaginário feminino**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1998.



Sobre os autores

Arthur Francisco de Andrade

Professor adjunto do curso de Engenharia de Produção da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (FELCS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Possui graduação (2017), mestrado (2019) e doutorado (2021) em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Foi professor substituto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) (fev. 2021-mar. 2022) e em 2022 atuou como pesquisador no programa Semiárido Sustentável e Inovador do Instituto Nacional do Semiárido (INSA). Tem atuado principalmente nos seguintes temas: simulações computacionais; cálculo de campos elétricos e magnéticos; transferência de calor; para-raios de ZnO; transformadores; termografia; sistemas de aterramento e métodos de otimização aplicados a problemas relacionados a sistemas elétricos.

Carlos Eduardo Ferreira Monteiro

Professor titular do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação (Dpsie) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), leciona em Cursos de Licenciaturas no nível da Graduação, é docente permanente e orientador nos cursos de Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (Edumatec) da UFPE. Foi pesquisador visitante na Vrije Universiteit Brussel (VUB), Bélgica. Têm Pós-Doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal. É PhD in

Education pela University of Warwick, Inglaterra. É mestre e graduado em Psicologia pela UFPE. É líder do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática nos Contextos de Educação do Campo (GPEMCE) e do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática e Estatística (GPEME). Suas principais temáticas de pesquisas e orientação vinculam-se ao Letramento Estatístico; aos processos de ensino e aprendizagem de Estatística e Matemática; à Educação Matemática nos contextos de Educação do Campo; aos fatores socioculturais relacionados ao desenvolvimento e uso de conhecimentos matemáticos.

Dayana dos Santos Correia

Graduanda no curso de Letras Português e Inglês pela Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (FELCS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Língua Portuguesa nos anos de 2021 e 2022, assim como atuou como bolsista no Programa de Residência Pedagógicas (PRP) nos anos de 2022 e 2023. Atualmente está inserida no Projeto de Pesquisa em Oficinas de Letramento. Suas principais temáticas de pesquisa estão vinculadas à Linguística Aplicada com ênfase na educação básica em escolas públicas. Por fim, participou como monitora do projeto Cine Seridó.

Eduardo Cristiano Hass da Silva

Professor adjunto do Curso de Turismo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (FELCS). Coordenador do Grupo de Estudos em Patrimônio Cultural e Turismo (GEPCTur) da FELCS. Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), na linha de pesquisa Educação, História e Políticas. Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), na linha de pesquisa Sociedade, Ciência e Arte e, graduado em História (Licenciatura e Bacharelado) na mesma instituição.

Francisco Igo Leite Soares

Professor adjunto da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (FELCS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutor em Ciências Ambientais (PPgSND-Ufopa), Mestre em Engenharia de Petróleo (UnP) e Bacharel em Ciências Contábeis (UERN). No âmbito da graduação, leciona nos cursos de Administração e de Turismo. Desenvolve estudos no campo da Contabilidade.

Geovania Sabrina Costa Silva

Aluna da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (FELCS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no curso de Licenciatura Dupla em Língua Portuguesa e Inglesa. Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Língua Portuguesa nos anos de 2022 e 2023 e atualmente atua como monitora na área de Literatura. Suas principais temáticas de pesquisa estão vinculadas à Literatura, com ênfase na escrita criativa e literatura contemporânea. Também participou como monitora do projeto Cine Seridó, que resultou na presente publicação.

Isabelle de Fátima Silva Pinheiro

Professora adjunta do Curso de Turismo da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (FELCS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora e Mestre em Recursos Naturais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Graduada em Turismo pela Universidade Potiguar (UnP). Tem experiência profissional nas áreas de docência, pesquisa e gestão de projetos ambientais e turísticos.

Maria da Luz Duarte Leite Silva

Doutora em Estudos da Linguagem pela UFRN, Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), em Alfabetização pela UERN e em Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Possui graduação em Letras/Português pela UFRN (2008) e Pedagogia pela UERN (2000). Atualmente é Professora do Magistério Superior da Universidade Federal do Pará (UFPA). É professora pesquisadora da linha Formação de professores, estágio e práxis educativa do grupo de pesquisa em Formação, Currículo e Ensino (FORMACE/UERN) e membro do grupo de pesquisa Formação da/o professora/o atividade teórica instrumentalizadora da práxis em diálogo com as relações étnico-raciais. Atua no nível de graduação em cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras. Orienta trabalhos relacionados com Formação do Professor, Literatura, Educação e sobre Infância e Relações Étnico-Raciais na Amazônia.

Maria Niedja Pereira Martins

Professora adjunta do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação (Dpsie) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), leciona em Cursos de Licenciaturas no nível de graduação. Tem Doutorado em Educação com ênfase em Psicologia da Educação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal. É Mestre em Educação Matemática e Tecnológica e graduada em Pedagogia pela UFPE. É membro do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática nos Contextos de Educação do Campo (GPEMCE) e do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática e Estatística (GPEME). Atualmente, suas principais temáticas de pesquisas e orientação vinculam-se aos processos de ensino e aprendizagem de Estatística e Matemática; e ao estudo das atitudes sociais face à Estatística e face à inclusão da pessoa com deficiência. Entre 2022 e

2024 atuou como professora adjunta da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (FELCS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e coordenou o projeto Cine Seridó, que culminou nesta publicação.

Murielly Karla Diniz de Medeiros

Aluna da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (FELCS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no curso de Licenciatura em Espanhol. Participou do projeto Cine Seridó como bolsista de extensão.

Rafael Nicolau de Carvalho

Professor associado da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no Departamento de Serviço Social do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA). É docente permanente do Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS) da UFPB, pesquisador e líder do Setor de Estudos e Pesquisas em Saúde e Serviço Social (SEPSASS). É Pós-Doutor pela Universidade de Salamanca, Espanha, Doutor em Sociologia pela UFPB com período sanduíche no Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade de Lisboa (ULisboa). Mestre em Serviço Social pelo PPGSS da UFPB. É especialista em Programa Saúde da Família (PSF) pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas (Facisa) e graduado em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Seus principais temas de estudos e pesquisas versam sobre as políticas de saúde mental em contexto nacional e internacional, avaliação de políticas de saúde, literacia em saúde e análise de indicadores sociais.

Rafaela Cláudia dos Santos

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sendo bolsista CAPES. É Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPCL) da Universidade do Estado do Rio Grande

do Norte (UERN). Graduada em Turismo e Letras Português pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Esteve à frente da ação de educação patrimonial “Luíza: histórias e memórias indígenas na Serra de Santana”, que recebeu o Prêmio Darcy Ribeiro (2021) do Instituto Brasileiro de Museus. É membro do Grupo de Estudos do Discurso da UERN (GEDUERN). Seus interesses de pesquisa são Análise de Discurso, trabalhos voltados para o Ensino de Língua Portuguesa e áreas afins.

Rafahel Parintins

Professor de Linguística da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutor e Mestre em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL-UNICAMP). Licenciado em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA), campus de Santarém. Líder do grupo de pesquisa Linguagem, Uso e Sociedade (LUS). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Estudos Sociocognitivos do Texto (ESCOT), liderado pelo Dr. Erik Martins (UFRN). Membro do grupo de pesquisa Cognição, Interação e Significação (COGITES), liderado pela Dra. Edwiges Maria Morato (IEL-UNICAMP, <http://cogites.iel.unicamp.br/>). Pesquisador na área de Linguística Textual, em interface com Linguística Cognitiva e Sociolinguística, em uma abordagem socio-cognitivista-interacionista da linguagem. Coordenador de eventos e projetos de ensino, de extensão e de pesquisa sobre as interações entre (a) processos de textualização, (b) cognição social e sua constituição (principalmente) por frames/enquadramentos e figuratividade e (c) processos sócio-histórico-culturais, principalmente os ligados às relações étnico-raciais, em textos produzidos em português brasileiro em contextos sociais específicos. Nesse âmbito, atualmente tem explorado também as possíveis contribuições teóricas e empíricas da dialogicidade e da performatividade para o estudo dos efeitos sociais dos textos.

Wagner Araújo Oliveira

Doutor, Mestre e Bacharel em Turismo e licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Tem experiência nas áreas de Turismo e Meio Ambiente atuando nas seguintes linhas de pesquisa: planejamento turístico, áreas naturais protegidas, inclusão social, populações tradicionais e resiliência.





Este livro foi produzido pela equipe da
Editora da UFRN em maio de 2025.

