

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

CORPO REGULADO: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E SEXUALIDADES (IN)VISÍVEIS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Celso Francisco Tondin, Aline Campolina Andrade, Flávia Cristina Silveira Lemos

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4703>

Submetido em: 2022-09-02

Postado em: 2022-09-06 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

CORPO REGULADO: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E SEXUALIDADES (IN)VISÍVEIS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

CELSO FRANCISCO TONDIN¹

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4588-0553>

ALINE CAMPOLINA ANDRADE²

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9772-0287>

FLÁVIA CRISTINA SLVEIRA LEMOS³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4951-4435>

RESUMO: Este ensaio discute a Base Nacional Comum Curricular como dispositivo tanto de aproximação entre a educação e o mercado, evidenciada pela exaltação da noção de competências socioemocionais, quanto de regulação da diferença, demonstrada no apagamento das temáticas de gênero e orientação sexual em seu texto. Transversalizamos aportes da psicologia escolar de perspectiva crítica e dos estudos decoloniais como epistemologias que convergem para contribuir com a (re)construção da educação como direito humano. Dimensionamos a Base como uma coalizão de forças conservadoras (do mercado e da moral) que engendram um mecanismo que representa e sintetiza uma política educacional que expressa as imbricações entre competências socioemocionais e diversidade sexual e de gênero, de modo que, no jogo de falar/calar, mostrar/apagar, as possibilidades de existência são capturadas por lógicas sexistas, machistas, heterocentradas, racistas, capacitistas, homofóbicas, transfóbicas, xenofóbicas. A psicologia em interface com a educação é desafiada a lidar com as disputas e contradições existentes no contexto das atuais investidas neoliberais e ultrarreacionárias sobre a escola e dos movimentos de resistência e criação de modos de existência mais plurais, igualitários e justos, na tarefa de formar sujeitos democráticos e contribuir para a democratização do conhecimento científico, tornando-o potência para as populações marginalizadas.

Palavras-chave: sexualidade, competência, psicologia escolar, psicologia educacional, política educacional.

REGULATED BODY: SOCIO-EMOTIONAL SKILLS AND SEXUALITIES (IN)VISIBLE IN THE COMMON NATIONAL CURRICULUM BASE

ABSTRACT: This essay discusses the Common National Curriculum Base as a device that approximates education and market, evidenced by the exaltation of the notion of socio-emotional skills, and it regulates the difference, demonstrated in the deletion of gender and sexual orientation themes in its text. We transversalize school psychology from a critical perspective and decolonial studies as epistemologies that converge to the (re)construction of education as a human right. We design the Base as coalition of conservative forces (market and moral) that engender a mechanism that represents and synthesizes an educational policy in which the interweaving between socio-emotional skills and sexual

¹ Universidade Federal de São João del-Rei. São João del-Rei, Minas Gerais (MG), Brasil. <celsotondin@ufsj.edu.br>

² Universidade Federal de São João del-Rei. São João del-Rei, Minas Gerais (MG), Brasil. <aline.linecampolina@hotmail.com>

³ Universidade Federal do Pará. Belém, Pará (PA), Brasil. <flavialeamos@ufpa.br>.

and gender diversity is expressed, so that in the game of talk/silence, show/erase, the possibilities of existence are captured by sexist, machist, heterocentric, racist, capacitist, homophobic, transphobic, xenophobic logics. Psychology in interface with education is challenged to deal with the disputes and contradictions existing in the context of the current neoliberal and ultra-reactionary advances on the school and resistance movements and the creation of more plural modes of existence, egalitarian and just, in the task of forming democratic subjects and contributing to the democratization of scientific knowledge, making it a power for marginalized populations.

Keywords: sexuality, competence, school psychology, educational psychology, educational politics.

CUERPO REGULADO: COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y SEXUALIDADES (IN)VISIBLES EN LA BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR

RESUMEN: Este ensayo discute la Base Nacional Común Curricular como dispositivo tanto de aproximación entre la educación y el mercado, evidenciada por la exaltación de la noción de competencias socioemocionales, como de regulación de la diferencia, demostrada en la supresión de las temáticas de género y orientación sexual en su texto. Transversalizamos psicología escolar de perspectiva crítica y estudios decoloniales como epistemologías que convergen para la (re)construcción de la educación como derecho humano. Dimensionamos la Base como coalición de fuerzas conservadoras (del mercado y de la moral) que engendran un mecanismo que representa y sintetiza una política educativa que imbrica competencias socioemocionales y diversidad sexual y de género, de modo que, en el juego de hablar/callar, mostrar/borrar, las posibilidades de existencia son capturadas por lógicas sexistas, machistas, heterocentradas, racistas, capacitistas, homófobas, transfóbicas, xenófobas. La psicología en interfaz con la educación es desafiada a lidiar con las disputas y contradicciones relativas a los ataques neoliberales y ultrarreaccionarias sobre la escuela y de los movimientos de resistencia y creación de modos de existencia más plurales, igualitarios y justos, en la tarea de formar sujetos democráticos y contribuir a la democratización del conocimiento científico, convirtiéndolo en potencia para las poblaciones marginadas.

Palabras clave: sexualidad, competencia, psicología escolar, psicología educativa, política educativa.

INTRODUÇÃO

É inegável que na sociedade capitalista o saber converteu-se em força produtiva, matéria para a acumulação de capital. Esse interesse do capital, de exploração e acumulação, incide sobre os diversos setores da vida humana, inclusive na educação, configurando políticas desse campo que a transformam de bem cultural em mercadoria. Nesse contexto, o conhecimento científico se torna alvo de disputas, investimentos financeiros e investidas ideológicas que visam torná-lo caminho para o sucesso pessoal e profissional (Ramos, 2001). Nessa relação entre ciência, mercado e Estado está em questão a produção, a propriedade, a distribuição e o uso do conhecimento produzido, o que inclui os recursos públicos aplicados, como os do setor educacional.

Pensando na relação entre o estágio atual do capitalismo e a educação escolar, Ball (2010) identifica a formação de um “currículo neoliberal global”, fruto de reformas gerencialistas do setor público, pautadas na ideia de que este precisa “aprender” com a “disciplina” do mercado, na ontologia neoliberal representada por alunas(os) e professoras(es) “empreendedoras(es)” e na visão de currículo como oportunidade de lucro. Nessa lógica, os currículos são produzidos como oportunidade também de gestão de sujeitos empreendedores, constituídos pela pedagogia das competências. No contexto dessa modulação de currículos, ao passo que competências “empreendedoras” são exigidas de estudantes e profissionais da educação, a diferença é regulada e as discussões em termos de Direitos Humanos são permeadas de retrocessos e vieses que silenciam, situados nas disputas não apenas pela transmissão do conhecimento às novas gerações, mas pela própria estruturação da sua produção.

Alguns exemplos ilustrativos e alarmantes desse engendramento são o sintagma (expressão) ideologia de gênero (Junqueira, 2019), o Projeto Escola sem Partido (Frigotto, 2017) e a escola cívico-militar (Barros, 2021), que se valem do e promovem o pânico moral para se enraizarem na educação. À medida que demonizam a figura da(o) professora(r) como aquela(e) que “ideologiza indefesas(os) alunas(os)”, iniciativas dessa natureza, adverte Frigotto (2017), ameaçam a vivência social, liquidam a escola pública como espaço de formação humana, privatizando o pensamento, e criminalizam a função docente, as concepções de produção de conhecimento enquanto formação humana e histórica e os movimentos sociais.

Se, em um primeiro momento, nos soa contraditória a afirmação, promovida pelo ideário da pedagogia das competências (Perrenoud, 1999), de um corpo presente, “criativo” e afeito à liderança empreendedora, de um lado; e o apagamento das diferenças que o constituem, promovido por projetos que impõem o silenciamento das diversidades, de outro; é justamente esse descompasso, essa ambiguidade, que caracterizam e consolidam políticas educacionais recentes e suas implicações, notabilizando uma intimidade nefasta e uma imbricação espantosa - talvez inéditas nas histórias moderna e contemporânea, ou pior, semelhantes a regimes totalitários - entre racionalidade neoliberal e regulação da diferença. E o paradoxal é que estamos em um regime nomeado como democrático, porém, excludente de grandes parcelas do povo e/ou inclusivo-excludente. A democracia neoliberal, no máximo tolera a diversidade e se interessa por ela quando pode produzir lucro com a mesma em algum contexto do mercado e da publicidade.

Nesse sentido, empreendemos uma discussão acerca das competências socioemocionais, previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Ministério da Educação [MEC], 2017), remontando-a à pedagogia das competências, e à forma como historicamente a psicologia na interface com a educação trabalhou, no processo de escolarização, o tema das emoções, e pontuamos possíveis articulações com a temática das diferenças e sexualidades. Remetemos essa articulação entre neoliberalismo e normalização das subjetividades ao processo de implementação da Lei n. 13.935 (2019), que tem desafiado os serviços de psicologia e serviço social dela decorrentes a lidarem com as disputas, contradições, oposições que se dão no contexto das atuais investidas neoliberais e ultrarreacionárias e dos movimentos de resistência a suas imposições e criação de outros modos de existência, mais plurais, igualitários e justos.

Pressupomos que as políticas educacionais incidem não apenas sobre as configurações curriculares, mas também sobre a produção de subjetividades, posto que no processo educacional engendram-se a construção e transmissão de conhecimentos e a formação de modos de ser, de viver, de

se relacionar. Por isso, entendemos que a psicologia escolar não pode ficar alheia às discussões sobre essas políticas, e nesse debate adotamos a perspectiva crítica (Meira, 2003), a partir da qual a(o) psicóloga(o) se ocupa da dimensão subjetiva do encontro do ser humano com a educação, objeto desta área da psicologia, visando contribuir com o cumprimento da função social da escola, de socialização dos conhecimentos historicamente acumulados, de modo a formar sujeitos comprometidos com a transformação social, como propõe a pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2008, 2009).

Se, a psicologia historicamente se institui como saber que nomeia sujeitos a partir de patologias e de déficits-carências, as enunciações acerca da subjetividade, afetos/emoções, gênero, sexualidades ocupam lugares tensos, em (des)construção, o que passa pela constituição da psicologia enquanto disciplina, instituição, ciência e profissão e pela própria perspectiva crítica, que não é estática, mas situada e histórica. Dessa forma, as análises ora empreendidas são acompanhadas da interseccionalidade enquanto ferramenta epistemológica que coloca em cena as relações de poder nos processos de representação de grupos, considerando as dinâmicas das intersecções entre categorias sociais, que se estruturam enquanto desigualdades, como raça, etnia, gênero, sexualidade, classe, idade, geração, território (Mountian, 2017).

Concordamos com Nunes (2021) que compreender a educação brasileira requer considerar dialeticamente as formações econômicas estruturais e as lutas políticas que a fundamenta; levar em conta, histórica e criticamente, a experiência política, econômica, cultural, social e educacional brasileira; enfim, explicitar “os condicionantes históricos e políticos [...] que marcaram sua gênese, instigaram sua dinâmica e constituíram, assim, sua identidade” (p. 5). Nessa direção, é imprescindível assinalar que o modelo colonial e mercantilista, associado ao projeto salvacionista católico, que impôs, de modo violento, uma cultura branca, marcada por um tipo de cristianismo conservador, heterossexual, sexista, machista, racista, patriarcal, escravocrata, prevalece sobre a nossa identidade cultural e econômica, constituída por um Estado autoritário, uma economia predatória e uma sociedade civil fragilizada que geram desigualdades recorrentes e atualizadas continuamente.

Nesse percurso histórico, se constitui um Estado violador dos Direitos Humanos e a educação como privilégio, numa verdadeira clivagem em que a escola está associada à preparação para o trabalho braçal no caso das camadas populares, e à formação para seu papel de dominação, para funções liberais e administração das suas empresas e propriedades, no caso das camadas médias e altas. Esse “ethos histórico da educação como privilégio de classe” (Nunes, 2021, p. 16) persiste do Brasil Colônia até a década de 30 do século passado, quando passa à concepção de direito de todas(os) e dever do Estado, em termos legais, mas ainda não se efetiva na realidade material até a contemporaneidade. Enfim, assevera este autor, nesse percurso delineiam-se duas matrizes políticas e ideológicas, sempre em disputa: a da educação como direito de todas(os) e como prática de construção da igualdade, da cidadania e da democracia, como esfera pública de dignidade e de humanização, contrapondo-se às narrativas pautadas no ideário de privilégio, meritocracia e na continuidade da histórica injustiça educacional e escolar (Nunes, 2021).

Diante do exposto, este ensaio visa discutir a BNCC como dispositivo tanto de aproximação entre a educação e o mercado, expressa pela noção de competências socioemocionais, quanto de regulação da diferença, evidente no apagamento das temáticas de gênero e orientação sexual em seu texto. O professor Daniel Cara (2019), coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, sintetiza esse cenário como ultraliberal e ultrarreacionário, em que a educação é tomada como insumo econômico e dispositivo disciplinador, instituindo-se a barbárie. Em contraposição, e como parâmetro para o trabalho da(o) psicóloga(o) escolar, transversalizamos aportes da psicologia escolar de perspectiva crítica (para a qual confluem a psicologia sócio-histórica e a pedagogia histórico-crítica) (Meira, 2003) e dos estudos decoloniais (Grosfoguel, 2016; Mountian, 2017) como epistemologias que convergem para contribuir com a (re)construção da educação como direito humano, num país em que a colonialidade, como matriz de poder que sobrevive ao colonialismo, tem impossibilitado a real democratização da educação pública. Entendemos, na esteira da argumentação de Quintero, Figueira e Elizalde (2019), que a integração de tradições críticas à análise da colonialidade, não lhe cria obstáculos, ao contrário, a potencializa, na compreensão de suas dinâmicas.

Para Freire (1967), a educação libertária é uma luta permanente pela ruptura da opressão de colonialidades. Portanto, desloca um currículo de privilégios que interdita a diversidade ou no máximo a tolera desde que fique integrada sob a égide da educação opressora conteudista e focada no mercado para competição e meritocracia. A crítica que transforma realidades e fabrica modos de vida emancipados, libertários e descolonizados é uma atitude relevante para Freire (1967) na leitura do mundo e de si. A alteridade e a diferença permitem se questionar a respeito de como a figura do opressor pode estar em nós naturalizada. Logo, demanda-se interrogar a si pela conversação dialógica que se implica e se analisa a implicação conjuntamente por uma perspectiva libertária.

PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS *VERSUS* PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A pedagogia das competências, cujo precursor foi o sociólogo suíço Philippe Perrenoud (1999), incide sobre a formação e profissão de professoras(es) ao propor-lhes uma nova “identidade”, por meio da superação de um paradigma educativo que supervaloriza as aulas tradicionais, de ensino conteudista, cujo intento é controlar a aprendizagem das(os) alunas(os), visando assim mudar o fato de que os conhecimentos acabam sendo pouco relevantes na vida delas(es). Para tal, propõe uma concepção mais prática de saber e mais ativa de estudante, em que a(o) docente deve dispor de competências profissionais para além do domínio dos conteúdos que ensina.

Pelo fato da noção de competência ter surgido no mundo empresarial e estar relacionada ao movimento de flexibilização e precarização do trabalho, este autor compreende a crítica a esse enfoque pedagógico de que serve à economia em detrimento da cultura (Perrenoud, 2001). No entanto, defende sua posição sustentando que as(os) professoras(es) já exercem diversas competências (sem as quais seu trabalho não seria possível) e que as desenvolvem a partir da experiência profissional, concluindo que é necessário defini-las mais precisamente, trabalhar pela profissionalização docente e reformular os programas escolares no sentido de referenciais de competências, que ele agrupa desse modo:

1. Organizar e estimular situações de aprendizagem.
2. Gerar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da gestão da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar as novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Gerar sua própria formação contínua (Perrenoud, 2001, p. 8).

No campo crítico à utilização da escola como dispositivo de manutenção do status quo, como entendemos que faz a pedagogia das competências, lançamos mão dos postulados do filósofo e pedagogo brasileiro Dermeval Saviani (2008, 2009), idealizador da pedagogia histórico-crítica, de base materialista histórico-dialética. Partindo da definição da especificidade da educação, que é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [seres humanos]” (Saviani, 2009, p. 13), esta teoria e método pedagógico se referencia na prática social, sendo esta ponto de partida e de chegada da educação. Sendo assim, no processo de ensino e aprendizagem, de início se dá a identificação do modo como a prática social se apresenta, e, pela mediação do trabalho pedagógico, são trabalhados os elementos teóricos e práticos buscando que as(os) estudantes desenvolvam a prática social de acordo com esse novo predicado, o do conhecimento científico (Saviani, 2008, 2009).

É nessa perspectiva que o autor refere que o papel social da escola é apresentado como o de socialização do saber sistematizado, ou seja, esta instituição se ocupa do conhecimento científico, do saber metódico, elaborado, e expressa que isso não retira da cultura popular a primazia sobre a cultura erudita. Ao contrário, é do conhecimento com elementos de espontaneidade, não elaborados como ciência, fragmentados, da cultura popular que a erudita parte; é do que está dado de maneira espontânea na vida real que a ciência extrai a matéria prima para suas formulações. E é pela ação da escola que se dá a passagem do saber do senso comum ao saber sistematizado, num movimento dialético no qual a mediação pedagógica acrescenta novas disposições às veiculadas inicialmente pelas(os) estudantes, que

permitem a apropriação de novas maneiras por meio das quais se podem manifestar os próprios conteúdos do saber popular (Saviani, 2008).

Enquanto a pedagogia das competências se apresenta como racionalização da profissão de professoras(es) e oxigenação dos saberes e da cultura (Perrenoud, 2001), seus críticos denunciam que a educação é aqui tratada de modo empresarial, tecnocrática e utilitarista, portanto, instrumento de manutenção do sistema capitalista, desigual e injusto como se caracteriza. Já a pedagogia histórico-crítica tanto se contrapõe às pedagogias tradicional, nova e tecnicista (teorias não-críticas) quanto supera as teorias crítico-reprodutivistas (que desvelam os determinantes sociais e enfatizam o papel reprodutor da educação, em relação à sociedade, mas secundarizam, desvalorizam o papel da escola na transformação social), ao apostar na possibilidade de uma educação transformadora da realidade social à medida que a cultura letrada se acrescenta à popular, deixando de ser posição de privilégio das elites e passando a ser potência para as populações marginalizadas (Saviani, 2008, 2009).

BNCC: APAGAMENTO DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO E EXALTAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A BNCC atende preceitos da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) de que “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum” (art. 210) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, 1996), que prevê que todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) “devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (art. 26).

Moreno (2016) sinaliza que um aporte significativo para a impulsão da Base foi dado pelo chamado Movimento pela Base Nacional Comum da Educação, criado a partir do Seminário Internacional Liderando Reformas Educacionais, em abril de 2013. “Esse movimento foi idealizado por fundações e instituições mantidas pela iniciativa privada, que defendem um redirecionamento da educação nacional com vistas a adequar os processos formativos às exigências do mercado, com uma proposta educacional mais pragmática e técnica” (p. 10). Tais exigências se referem tanto ao interesse ideológico em determinar os currículos, formando indivíduos (consumidores) adaptados ao padrão de sociedade global, que enseja o consumo incessante de bens e ideias; quanto ao intento de unificação curricular enquanto unificação do mercado educacional que comercializa materiais didáticos (físicos e digitais), consultorias e gerenciamentos em “parceria” com instituições públicas (Moreno, 2016).

Finalmente, o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, elaborado a partir da Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2010, contém as metas 2 e 3, que tratam respectivamente da universalização do ensino fundamental de 9 anos (para toda a população de 6 a 14 anos) e do ensino médio (para toda a população de 15 a 17 anos). Estas metas apresentam como estratégias (2.2 e 3.3) a “implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular” (Lei n. 13.005, 2014).

O texto da BNCC contou com quatro versões, publicizadas em 2015 (primeira), 2016 (segunda) e 2017 (terceira e quarta). A última versão, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e publicada pelo MEC como Resolução CNE/CP nº 2 (2017), contempla apenas os ensinos infantil e fundamental, uma vez que o ensino médio foi retirado a partir da terceira versão, tendo em vista que, o governo de Michel Temer (PMDB) - empossado presidente depois do denominado, pela narrativa oficial, impeachment (31/03/2016) da presidenta Dilma Rousseff (PT) - promoveu uma reforma que este denominou de novo ensino médio.

A BNCC se apresenta como um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (MEC, 2017, p. 7). É estruturada em torno de dez competências gerais, que consistem na mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores “para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do

trabalho” (MEC, 2017, p. 8), e as habilidades são especificadas em práticas, cognitivas e socioemocionais.

O documento se refere, assim, a todo o território nacional - prevendo a garantia de igualdade - e respeitando as regiões e suas especificidades - a partir da prerrogativa de equidade (MEC, 2017). Entretanto, diversas críticas feitas por representantes de entidades, como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), segundo as quais, as lógicas empresariais e privatistas foram tomando, com o desenrolar dos trabalhos de elaboração da Base, os espaços da discussão pública acerca deste documento, nos quais, em embate, forças progressistas afirmavam a educação como direito humano.

Esse fenômeno de perda da característica democrática da construção da BNCC e de afirmação da educação não como direito universal e dever do Estado, mas como bem mercantil - no âmbito da defesa da livre iniciativa no mercado de bens educacionais - é exacerbado, se articula e se fortalece pela ação dos representantes religiosos, políticos e empresariais ultrarreacionários que lograram êxito na retirada dos termos gênero e orientação sexual (a partir da terceira versão do texto), resultando em nenhuma menção a eles no documento aprovado, no qual constam somente conceitos gerais como diversidade, direitos humanos, pluralidade, igualdade e equidade. O MEC justificou que a omissão da temática da diversidade sexual e de gênero não compromete o respeito às diferenças porque estaria prevista nas “competências gerais”, e foi uma medida que buscou o equilíbrio entre as forças interatuantes no debate; ao contrário, analisamos que a decisão se deu para atender a interesses específicos e revelou uma inflexão no movimento de afirmar as diferenças em direção à criação de consensos e negação da imprevisibilidade do espaço escolar.

A busca por inculcar no discurso social a visão utilitarista e mercantil de educação data pelo menos dos anos 1990, quando a pedagogia das competências incidiu sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, e tem sido difundida por grandes corporações do mercado financeiro e produtivo, como o Movimento Todos pela Educação, criado em 2006 (Moreno, 2016). Esta teoria tem marcado políticas educacionais brasileiras, e como demonstramos, é o caso da BNCC. Como marca do atual contexto social e político, em que pautas moralistas se ampliam e se complexificam, nota-se que os apagamentos relativos à diversidade sexual e de gênero incidem desde o Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005, 2014) e são reafirmados na Base (MEC, 2017).

Segundo Corti (2019), “reformas curriculares são o modelo preferido de Estados neoliberais quando propõem (ou encenam) mudanças educacionais” (p. 52), devido ao seu baixo custo em relação às mudanças estruturais, seu alcance em termos de marketing, privatizações e redução de investimentos. Nessa conjuntura, as diversidades são capturadas por diferentes porta-vozes, alheios ou não ao trabalho direto nas escolas, como dispositivo cuja retórica é investida pelo capital, definindo contornos acerca dos modos legítimos e ilegítimos de exercício das sexualidades.

Nesse processo, a produção de conhecimentos e de subjetividades está em jogo como território em disputa para a delimitação desses contornos. Dimensionamos, assim, a Base como uma coalizão de forças conservadoras (do mercado e da moral) que engendram um mecanismo que representa e sintetiza uma política educacional na qual se localizam, convergem e se expressam as imbricações entre gênero, orientação sexual e competências socioemocionais, de modo que, no jogo de falar/calar, mostrar/apagar, são capturadas, por lógicas hegemônicas (sexistas, machistas, heterocentradas, racistas, capacitistas, homofóbicas, transfóbicas, xenofóbicas etc.), as diversas possibilidades de existir, sentir, perceber o mundo, reagir, estar, valorar, comportar-se, relacionar-se afetiva e sexualmente.

Currículos preveem e as(os) professoras(es) têm sido convocadas(os) a formarem suas(seus) alunas(os) não apenas do ponto de vista cognitivo, mas também do desenvolvimento emocional. Tal movimento envolve, segundo Silva e Rosa (2020), uma contradição: por um lado, abordar a temática das competências socioemocionais em documentos oficiais possibilita o reconhecimento da importância da formação emocional e a responsabilidade da educação escolar acerca desse aspecto formativo, desestabilizando perspectivas de sua neutralidade; por outro lado, a abordagem socioemocional na BNCC se fundamenta na captura das subjetividades da classe trabalhadora em prol da ordem meritocrática, que se sustenta numa sociabilidade pautada no esforço

individual e na naturalização das relações, dos modos de se colocar no mundo e da intencionalidade das práticas escolares. Está em questão, para as autoras, o papel inerentemente formativo da educação escolar, isto é, a qualidade da relação que os indivíduos estabelecem com o mundo.

IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DA(O) PSICÓLOGA(O) ESCOLAR

Até aqui, duas linhas foram traçadas em nossa reflexão que toma a BNCC como analisador do período histórico que estamos vivendo, como expressão do modo como forças políticas, econômicas e sociais diversas interatuam, em embate: 1) o apagamento, a invisibilização da temática de gênero e orientação sexual, e 2) a ascensão, a exaltação das competências socioemocionais; ambas neste documento oficial. E é nesse emaranhado que a psicologia, em sua interface com a educação, é chamada a lidar com as (ins)estabilidades das dicotomias razão e emoção, corpo presente e ausente, corpo aprisionado e liberto, no inter jogo controle e resistência, imposições e insubordinações, submissões e rebeldias. É nesse sentido que estamos acionando a perspectiva crítica em psicologia escolar e os estudos decoloniais como ferramentas para a promoção de reflexões sobre os percursos (im)possíveis da(o) psicóloga(o) na escola.

A Lei n. 13.935 (2019), fruto de longa trajetória de luta de entidades e profissionais da psicologia e serviço social, prevê que as redes públicas de educação básica de todo o país contem com serviços de ambas as áreas, nos quais, por meio de equipes multiprofissionais, serão desenvolvidas “ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais” (art. 1º, § 1º). No processo de sua implementação, Souza, Tondin, Cunha e Silva (2021) identificam que vários pontos carecem da atenção das(os) profissionais, dos quais destacamos duas expectativas de gestoras(es) da educação em relação a esses serviços: o foco no desenvolvimento de competências socioemocionais e o enfrentamento das violências nas escolas.

Meira (2003) aponta que perspectivas críticas em psicologia escolar teceram questionamentos, a partir das décadas de 1970/1980, acerca de visões idealistas e subjetivistas, que tratam os afetos/emoções como fins em si mesmo desarticulados das relações sociais que lhes são constitutivos. Esse movimento acabou por promover o afastamento da grande maioria de autoras(es) críticas(os) em relação a essa temática, o que deixou o espaço escolar aberto a teorias e práticas psicológicas direcionados pelo pensamento liberal, que naturalizam e universalizam as noções de subjetividade, relações humanas e sociedade, isto é, não as situam histórica, política e socialmente, como o faz a psicologia sócio-histórica (Meira, 2003).

No atual contexto, fundamentado pela lógica neoliberal, a dimensão afetiva é apropriada pelo discurso das competências, reatualizando modos de vida condizentes com a aproximação entre educação e mercado. Ratier (2019) afirma que a BNCC reforça o paradigma da eficiência e produtividade e o enquadramento disciplinar das(os) alunas(os), a partir da prevenção dos afetos considerados indesejados, como a raiva e a rebeldia.

O discurso hegemônico na educação é o da prevenção e tratamento das violências, entendendo-as como patologias individuais (de alunas/os com “personalidades antissociais”) e/ou sociais (de famílias “desestruturadas” e de comunidades “desintegradas”). Desprovido de uma visão crítica acerca da complexidade e multideterminação desse fenômeno, o trabalho da psicologia com as práticas de violência incorre em lógicas individualizantes e culpabilizantes (das/os estudantes, suas famílias e comunidades), estruturando-se em estratégias de ajustamento de condutas destes entes, movidos pelas premissas de criminalização da pobreza e das culturas populares. Essa

individualização da problemática nos corpos de crianças e em famílias negras e pobres desconsidera os determinantes sociais, econômicos, históricos, culturais etc. que concorrem para (re)produção das violências, e, pior ainda, criminaliza questões educacionais e pedagógicas, podendo até resultar em judicialização dos problemas escolares e familiares (Souza et al., 2021, p. 40).

Bonamigo (2008), ao “conceber as violências como configurações contemporâneas, vinculadas à imprevisibilidade e aos riscos que compõem o mundo atual” (p. 204), permite-nos compreender como o medo (tão estimulado pelos discursos ultrarreacionários e tão produzido por medidas de governos neoliberais, como a desregulamentação do trabalho) atua como indutor e justificador de políticas autoritárias de controle social, em estratégias de gestão das violências que implicam em tecnologias de vigilância e controle. Nesse entendimento, a demanda pelo trabalho de psicólogas(os) junto às práticas violentas em escolas são mais um apelo ao disciplinamento de corpos e de otimização das suas potências para a indução do modo de vida capitalista, coadunando a formação de competências socioemocionais com a prevenção às violências na formatação de corpos e mentalidades adequados a uma determinada performance desejada pelo modelo econômico neoliberal e controlados pelas novas moralidades em ascensão.

De outra perspectiva, acolhemos sim essas demandas (competências socioemocionais e combate às violências) apresentadas pelas(os) gestoras(es) educacionais, porém, fazemos uma torção nelas, e as relacionamos com o apagamento das temáticas de gênero e orientação sexual na BNCC. Para tal, valemo-nos de pontos de vista críticos e pós-críticos, nos quais comparece a interseccionalidade como recusa a práticas estigmatizantes, criminalizantes, adaptacionistas e medicalizantes, de modo a interrogar a padronização de competências, diferenças e sexualidades, colocando em cena as categorias sociais definidoras dos limites desses conceitos. Se a produção de conhecimento historicamente legítima a categorização de sujeitos, forjando padronizações e normalizações, desconstruí-las passa pela problematização dos processos colonizadores, marcados por genocídios/epistemicídios, que camuflam diversidades epistêmicas em nome de estruturas de conhecimento eurocentradas, pretensamente universais, não situadas (Grosfoguel, 2016).

Compreendemos que as investidas (em certa medida bem sucedidas, mas não sem resistência de atrizes e atores dentro e fora das escolas) de setores ultrarreacionários da sociedade visando à eliminação dos debates acerca da diversidade sexual e de gênero nas escolas fazem parte do processo de esvaziamento e silenciamento da escola como espaço de discussão crítica, de formação de sujeitos democráticos. Portanto, inviabiliza o cumprimento de sua função precípua de formação humana integral, para a cidadania emancipada.

Uma educação e uma escola que se esvaziam de formação crítica, em que educadoras(es) e educandas(os) se relacionam e interatuam de modo alienado e alienante, retira-lhes a percepção dos determinantes sociais que configuram o processo educacional, no caso brasileiro (re)produtor de desigualdades econômicas e socioculturais. E como preconiza a pedagogia histórico-crítica, a consciência destes determinantes revela a dependência da educação em relação à sociedade onde se realiza (Saviani, 2009). E é a consciência dessa relação entre educação e sociedade que nos faz afirmar que não é à toa e sem consequências (devastadoras) que os arautos do neoliberalismo e do ultrarreacionarismo disputam a produção de sentidos acerca do processo de escolarização, incidindo sobre as políticas educacionais, sobre as quais pautam seus interesses econômicos, políticos, culturais e morais, sua cosmovisão. Isso, de acordo com os estudos decoloniais, “implica necessariamente a subalternização das práticas e subjetividades dos povos dominados” (Quintero et al., 2019, p. 5), que “se estabelece a partir de dois eixos estruturais baseados no controle do trabalho e no controle da intersubjetividade” (p. 5).

Uma educação escolar que se pauta no desenvolvimento das competências socioemocionais configura uma formação humana modelada pelo capital. Pela pedagogia das competências, como se posiciona Ramos (2001, p. 26), os indivíduos são ensinados a combinar o saber, o saber fazer e o saber ser, resultando em um “ser capaz de” (aquilo que devem fazer ou estar em condições de fazer); são formados em termos comportamentais visando o desempenho efetivo e eficaz que alcance o padrão de resultados desejados pelo capitalismo. Enfim, essa formação combina conhecimentos, experiências e comportamentos com foco em resultados de interesse mercantil.

Essa formação humana precária (posto que, ao colocar os indivíduos a serviço do capital, não os humaniza), quando se articula com a interdição da discussão sobre a diversidade sexual e gênero no meio escolar, reitera a desvalorização e a desqualificação das diferenças, operando na invisibilização, hierarquização e inferiorização das experiências das mulheres e da população LGBTQIA+.

(Re)produzindo a lógica patriarcal, machista e heteronormativa (classista e racista, também), as escolas se mantêm como espaços em que são perpetradas diversas formas e níveis elevados de discriminação contra aquelas(es) que subvertem o sistema hegemônico da sexualidade. Nesse ponto, é que demarcamos o recrudescimento da naturalização das violências do/no cotidiano escolar, aquelas mesmas que as(os) gestoras(es) da educação pretendem que sejam enfrentadas. Perante isso, questionamos: como fazer o enfrentamento das violências e como pensar a dimensão socioemocional e o corpo (ambos exigidos pela racionalidade das competências) sem discutir gênero e orientação sexual como temas que as transversalizam, e também sem problematizar e desconstruir as bases estruturantes das relações desiguais em nossa sociedade?

Sinalizamos assim, que iniciativas que impedem discussões sobre a diversidade sexual e de gênero - que envolvem as categorias diferença, diversidade, inclusão, exclusão, igualdade, desigualdade, gênero, sexualidade, masculinidades, classe social, raça etc. - resultam na reificação da educação como dispositivo de manutenção de formas subalternas de existência, de não reconhecimento e ocultamento das experiências das mulheres e de não heterossexuais. O não reconhecimento das experiências afetivo-sexuais para além da heterossexualidade masculina, como possibilidades legítimas de experimentação da sexualidade, é fomento para práticas de violência nas/pelas escolas e outros ambientes sociais, que vão desde formas sutis de violação psicológica até feminicídios e homicídios homo/lesbo/transfóbicos. Por isso, reivindicamos que preconceitos contra a diversidade sexual e de gênero sejam discutidos na/pela educação, e concordamos com Seffner (2013) que as ações escolares devem, além de valorizar essa diversidade, “tocar no estatuto da heteronormatividade” (p. 145).

Gomes (2012) provoca, em uma “perspectiva de descolonização” (p. 104) dos currículos e das escolas, uma micropolítica de ruptura epistemológica, para a possibilidade de transformar representações e práticas de modo a conectá-las à vida social, indagando os lugares de poder que estruturam relações de hierarquização do conhecimento, entendendo a educação como campo de articulação tenso entre teoria e prática. Para a autora, a descolonização do currículo implica, assim em: confronto, conflito, negociações e produção de algo novo, se articulando a outros processos de descolonização. Pensamos aqui, a possibilidade de se pensar a descolonização da psicologia em sua interface com a educação.

A sexualidade e a diversidade/diferença compõem e atravessam as relações (inter)subjetivas do/no cotidiano escolar. Ao colocar em cena o movimento entre universal e particular, micro e macropolítica, subjetividade e relações sociais, e anunciar a possibilidade de enfrentamento às desigualdades a partir do que Sawaia (2009) pontua como uma práxis ético/estética comprometida com a transformação social, o trabalho da(o) psicólogo(a) no contexto educacional está em questão justamente no ponto em que pensa seu objeto, portanto, sua função social contextualizada e situada política e eticamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a psicologia escolar atenta para o encontro do ser humano com a educação, este envolve as intercessões do processo formativo, incluindo as categorias sociais como gênero, raça, classe e sexualidade, mediadoras das subjetivações e objetivações (im)possíveis no contexto neoliberal e ultraracionário contemporâneo. E, se as políticas educacionais consolidam ou desestabilizam o que está instituído, afirmações (das competências socioemocionais) e omissões (da diversidade sexual e de gênero), como no caso da BNCC, não são produtos do acaso ou de neutralidades, mas fazem parte de um projeto político que promove modos de vida fascista.

À psicologia e à educação cabem, em diálogo, a desafiadora tarefa de formação de sujeitos democráticos e de democratização do acesso ao conhecimento científico, cumprindo a função social da educação como potência para a emancipação das populações marginalizadas. Nossa reflexão pretende provocar desestabilizações dos efeitos produzidos pelas conjugadas medidas neoliberais e ultraracionárias sobre os currículos escolares e as subjetividades que engendram, a fim de potencializar as (re)existências que se processam no “chão” das escolas brasileiras e apostar que se articulem com os movimentos sociais que abalam as diversas estruturas sociais de matriz das colonialidades. Com efeito, transformar modos de viver, de sentir, de pensar, de agir e de se relacionar

traz a marcação ideológica como potência e não enquanto negatividade da educação, pois, permite tensionar as práticas educativas e apontar as singularidades das mesmas. Um currículo libertário é efeito da liberdade como produção agonística das práticas e não como origem essencialista do ser, sendo que a educação do esperar possibilita acreditar na ruptura com a colonialidade como exercício ético e estético de invenção de outros olhares e leituras, pela educação; como prática de liberdade.

REFERÊNCIAS

- Souza, S. M. B., Tondin, C. F., Cunha, L. H. S., & Silva, P. C. L. (2021). Psicologia e Serviço Social na educação básica de Minas Gerais a partir da Lei n. 13.935/2019: trajetória e contribuições. In M. G. D. Facci., A. A. Anache., & R. F. L. Caldas (Orgs.). *Por que a Psicologia na Educação? Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização* (pp. 33-51). Curitiba: CRV.
- Ball, S. J. (2010). Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. *Espaço do Currículo*, 3(1), 485-498. Recuperado de <https://bit.ly/36AWE2Z>
- Barros, A. L. de A. (2021). Educar para continências ou para contingências? Práticas e sentidos de cidadania na escola cívico-militar. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC. Recuperado de <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/21445>
- Bonamigo, I. S. (2008). Violências e contemporaneidade. *Revista Katálysis*, 11(2), 204-213. doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802008000200006>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Corti, A. P. (2019). Ensino Médio: Entre a deriva e o naufrágio. In F. Cássio (Org.), *Educação contra a barbárie: Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar* (pp. 47-52). São Paulo: Boitempo.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Frigotto, G. (Org.). (2017). *Escola “sem” partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP. Recuperado de <https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2018/11/gaudencio-frigotto-ESP-LPPUERJ.pdf>
- Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, 12(1), 98-109. Recuperado de <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>
- Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: Racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49. doi: <https://doi.org/10.1590/s0102-69922016000100003>
- Junqueira, R. D. (2019). A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa. In F. Cássio (Org.), *Educação contra a barbárie: Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar* (pp. 135-140). São Paulo: Boitempo.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm

Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia SocioHistórica. In M. E. M. Meira, & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: Teorias críticas* (1a ed., pp. 13-77). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Ministério da Educação (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília: MEC. Recuperado de <https://bit.ly/3K3Tx1U>

Moreno, J. C. (2016). História na Base Nacional Comum Curricular: Déjà vu e novos dilemas no século XXI. *História & Ensino*, 22(1), 7-27. doi: <http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.2016v22n1p07>

Mountian, I. (2017). Reflexões sobre metodologias críticas em pesquisa: Interseccionalidade, reflexividade e situacionalidade. *Psicologia Política*, 17(40), 454-469. Recuperado de <https://bit.ly/3NBeK5x>

Nunes, C. (2021). Estado, educação e economia no Brasil: Matrizes histórico-políticas dos projetos atuais em disputa, a Pedagogia das Competências e Habilidades versus a Pedagogia do Direito à Educação e dos Direitos de Aprendizagem. *Revista Exitus*, 11(1), 1-39. doi: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2015v1n1ID1702>

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio Revista Pedagógica*, 17, p. 8-12.

Quintero, P., Figueira, P., & Elizalde, P. C. (2019). *Uma breve história dos estudos decoloniais*. São Paulo: MASP, Afterall.

Ramos, M. N. (2001). *A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação?*. São Paulo: Cortez.

Ratier, R. Escola e afetos: Um elogio da raiva e da revolta. In F. Cássio (Org.), *Educação contra a barbárie: Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar* (pp. 151-157). São Paulo: Boitempo.

Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192

Saviani, D. (2008). *Pedagogia histórico-crítica* (10a ed., rev.). Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2009). *Escola e democracia* (41a ed.). Campinas: Autores Associados.

Sawaia, B. B. (2009). Psicologia e desigualdade social: Uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 364-372. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000300010>

Seffner, F. (2013). Sigam-me os bons: Apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 145-159. doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100010>

Silva, C. R. da, & Rosa, J. M. (2020). A educação escolar, dinâmica de formação do caráter e a concretização do processo de formação dos valores pessoais. *Interação em Psicologia*, 24(3), 385-395. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/riep.v24i3.73094>

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autor 1 – Coordenador do projeto, participação ativa nas discussões, investigação, metodologia e escrita (primeira versão, revisão e edição).

Autora 2 – Participação ativa nas discussões, investigação, metodologia e escrita (primeira versão, revisão e edição).

Autora 3 – Escrita (revisão e edição).

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os(as) autores(as) declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.