

Ana Cristina Juvenal da Cruz
Angela Scalabrin Coutinho
Fernando Pocahy
(Organizadores)



COLEÇÃO
WARANÁ

SABERES PLURAIS NA EDUCAÇÃO:

DIVERSIDADE E DIFERENÇA
COMO PRÁTICAS DE LIBERDADE



SABERES PLURAIS NA EDUCAÇÃO:



**DIVERSIDADE E DIFERENÇA
COMO PRÁTICAS DE LIBERDADE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS

REITOR

Sylvio Mário Puga Ferreira

VICE-REITORA

Therezinha de Jesus Pinto Fraxe

EDITOR

Sérgio Augusto Freire de Souza

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Henrique dos Santos Pereira

Membros

Antônio Carlos Witkoski
Domingos Sávio Nunes de Lima
Edleno Silva de Moura
Elizabeth Ferreira Cartaxo
Spartaco Astolfi Filho
Valeria Augusta Cerqueira Medeiros Weigel

COMITÊ EDITORIAL DA EDUA

Louis Marmoz Université de Versailles
Antônio Cattani UFRGS
Alfredo Bosi USP
Arminda Mourão Botelho Ufam
Spartacus Astolfi Ufam
Boaventura Sousa Santos Universidade de Coimbra
Bernard Emery Université Stendhal-Grenoble 3
Cesar Barreira UFC
Conceição Almeida UFRN
Edgard de Assis Carvalho PUC/SP
Gabriel Conh USP
Gerusa Ferreira PUC/SP
José Vicente Tavares UFRGS
José Paulo Netto UFRJ
Paulo Emílio FGV/RJ
Élide Rugai Bastos Unicamp
Renan Freitas Pinto Ufam
Renato Ortiz Unicamp
Rosa Ester Rossini USP
Renato Tribuzy Ufam



Avenida Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, n. 6200 - Coroado I, Manaus/AM
Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho, Centro de Convivência – Setor Norte
Fone: (92) 3305-4291 e 3305-4290
E-mail: edua@ufam.edu.br
<http://edua.ufam.edu.br>

Ana Cristina Juvenal da Cruz
Angela Scalabrin Coutinho
Fernando Pocahy
(Organizadores)

SABERES PLURAIS NA EDUCAÇÃO:

DIVERSIDADE E DIFERENÇA
COMO PRÁTICAS DE LIBERDADE



ANPEd

Associação Nacional de Pós-Graduação
e Pesquisa em Educação

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adalberto Carvalho Ribeiro (UNIFAP)
Aldo Victorio Filho (UERJ)
Alexandre Filordi de Carvalho (UNIFESP)
Amanda Motta Castro (FURG)
Ana Cristina Juvenal da Cruz (UFSCar)
ANA LORENA BRUEL (UFPR)
Ana Lúcia Sarmiento Henrique (IFRN)
Anderson Teixeira Boanafina (FIOCRUZ)
Andréa Araújo do Vale (UFF)
Angela Maria Scalabrin Coutinho (UFPR)
Carla Biancha Angelucci (USP)
Carmen Lucia Brancaglioni (UFSCar)
Célia Maria Fernandes Nunes (UFOP)
Celia Regina Otranto (UFRRJ)
César Augusto Castro (UFMA)
Cibele Maria Lima Rodrigues (FUNDAJ)
Cláudia Rodrigues de Freitas (UFRGS)
Cynthia Greive Veiga (UFMG)
Décio Nascimento Guimarães (IFF)
Denize de Aguiar Xavier Sepulveda (UERJ)
Diana da Veiga Mandelert (UERJ)
Domingos Leite Lima Filho (UTFPR)
Edméa Oliveira dos Santos (UFRRJ)
Edineide Jezine (UFPB)
Eli Terezinha Henn Fabris (UNISINOS)
Eliana Borges Correa de Albuquerque (UFPE)
Eliane Rose Maio (UEM)
Elisângela Alves da Silva Scaff (UFPR)
Eugenia Portela de Siqueira Marques (UFGD)
Fábia Roseana Souza (UFPE)
Fabiana Eckhardt (UCP)
Fabiana Fiorezi de Marco (UFU)
Fabiano Antonio dos Santos (UFMS)
Fernando Seffner (UFRGS)
Francione Oliveira Carvalho (UFJF)
Graça Regina Franco da Silva Reis (UFRJ)
Hugo Heleno Camilo Costa (UFMT)
José Albio Moreira de Sales (UECE)
José Leonardo Rolim de Lima Severo (UFPB)
JOSE RUBENS LIMA JARDILINO (UFOP)
Juarez Thiesen (UFSC)
Karine Nunes de Moraes (UFG)
Kátia Curado (UnB)
Lia Tiriba (UFF)
Lucas Barbosa Pelissari (IFPR)
Luciana Gruppelli Loponte (UFRGS)
Luciana Pires Alves (UERJ/FEBF)
Luciana Rosa Marques (UFPE)
Luciana Velloso da Silva Seixas (UERJ)
Luciane Maria Schlindwein (UFSC)
Luís Antonio Groppo (UNIFAL)
Mairce da Silva Araujo (UERJ)
Malu Almeida (UNOESC)
Marcelo de Andrade Pereira (UFMS)
Marcelo Lima (UFES)
Márcia Soares de Alvarenga (UERJ)
Maria Arlete Rosa (Universidade Tuiuti do Paraná)
Maria Cecília Fantinato (UFF)
Maria Clarisse Vieira (UNB)
Maria Eulina Pessoa de Carvalho (UFPB)
Maria Isabel Ramalho Ortigão (UERJ)
Maria Renata Alonso Mota (FURG)
Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha (PUC -CAMPINAS)
Mariana Martins de Meireles (UFRB)
MARIANE KOSLINSKI (UFRJ)
Marilda Oliveira de Oliveira (UFMS)
Marilda Gonçalves Dias Facci (UEM/UFMS)
Marileide Gonçalves França (UFES)
Marinaide Lima de Queiroz Freitas (UFAL)
Marise Nogueira Ramos (Fiocruz)
Marlécio Maknamara (UFPB)
Mauricio Perondi (UFRGS)
Miguel Rossetto (UPF):
Nilda Stecanela (UCS)
Patrícia Corsino (UFRJ)
Paula Corrêa Henning (FURG)
Paulo Alberto dos Santos Vieira (UNEMAT)
Paulo Roberto Prado Constantino (UNESP)
Priscila Andrade Magalhães Rodrigue (UFRJ)
Rafael Marques Gonçalves (UFAC)
Reginaldo Fernando Carneiro (UFJF)
Roberto Prado Constantino (CEETEPS)
Romilson Martins Siqueira (PUC Goiás)
Rosa Hessel (UFRGS)
Rosa Lydia Teixeira Corrêa (PUC-PR)
Rosa Maria Cavalari (UNESP)
Rosana Louro Ferreira Silva (USP)
Rosânia Campos (Univille)
Rosemary dos Santos (UERJ)
Ruth Pavan (UCDB)
Sandra Kretli (UFES)
Silvani dos Santos Valentim (IFTMG)
Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues (UFMT)
Simone de Lucena Ferreira (UFS)
SIMONE MANOSSO CARTAXO (UEPG)
Shirleide Pereira da Silva Cruz (UnB)
Sirley Lizott Tedeschi (UEMS)
Sonia Lopes Victor (UFES)
Sonia Mari Shima Barroco (UEM/UNIR)
Simone Grohs Freire (FURG)
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Taísa Caldas Dantas (UFPB)
Thiago Ingrassia (UFFS)
Thiago Zanguêta (UNIUBE)
Valéria Vasconcelos (UNISAL)
Vania Finholdt Angelo Leite (UERJ)
Vania Grim Thies (UFPel)
Wellington Lima Cedro (UFG)

COMISSÃO E-BOOK ANPEd 40ª REUNIÃO NACIONAL

Alexandra Garcia (UERJ)
Alexandre Filordi de Carvalho (UNIFESP)
Angela Scalabrin Coutinho (UFPR)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Maura Corcini Lopes (UNISINOS)
Patrícia Corsino (UFRJ)
Roseane Affonso (Secretaria Acadêmica da ANPEd)

EDITORA

Angela Scalabrin Coutinho

REVISÃO TÉCNICA

Angela Scalabrin Coutinho
Roseane Affonso

REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Paula Santos

CAPA, PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Dyego Marçal

GRAVURA CAPA

Sergio Bastos

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada por Rita Cintia Pinto Vieira - CRB 11/718

S115 Saberes plurais na educação [recurso eletrônico]: diversidade e diferença como práticas de liberdade / Ana Cristina Juvenal da Cruz, Angela Scalabrin Coutinho e Fernando Pocahy (org.). – Manaus: FUA: ANPEd, 2022.
443 p.; il. color. – (Coleção Waraná).

40ª Reunião Nacional ANPEd.
Inclui dados biográficos dos autores.
ISBN 978-65-5839-088-6

1. Educação – Pluralidade. 2. Práticas pedagógicas. 3. Educação – Diversidade. I. Cruz, Ana Cristina Juvenal da. II. Coutinho, Angela Scalabrin. III. Pocahy, Fernando. IV. Série.

CDU 37

O conteúdo e a revisão dos textos são de responsabilidade dos/as autores/as.

DIRETORIA "ANPEd, PRESENTE!" 2019-2021

Geovana Mendonça Lunardi Mendes – Presidenta
Maria Luiza Süssekind – Primeira Secretária
Paulo Vinicius Baptista da Silva – Segundo Secretário
Maria Beatriz Luce – Diretora Financeira
Miriam Fábila Alves – Vice-Presidente – Centro Oeste
Ivanilde Apoluceno de Oliveira – Vice-Presidente – Norte
Claudio Nunes – Vice-Presidente – Nordeste
Valdete Côco – Vice-Presidente – Sudeste
Maura Corsini – Vice-Presidente – Sul

DIRETORIA "ANPEd, MAIS PRESENTE!" 2021-2023

Geovana Mendonça Lunardi Mendes - Presidenta
Maria Beatriz Moreira Luce - Primeira Secretária
Wilma de Nazaré Baía Coelho - Segunda Secretária
Miriam Fábila Alves - Diretora Financeira
Giselle Cristina Martins Real - Vice-Presidenta – Centro Oeste
Fabiane Maia Garcia - Vice-Presidenta – Norte
Claudio Pinto Nunes - Vice-Presidente – Nordeste
Maria Luiza Sussekkind Verissimo - Vice-Presidenta – Sudeste
Angela Maria Scalabrin Coutinho - Vice-Presidenta – Sul

MEMBROS DO CONSELHO FISCAL (2019-2021):

Titulares:

Magna França - UFRN
Maria de Fátima Cardoso Gomes - UFMG
Mário Luiz Neves de Azevedo – UEM

Suplentes:

Fabiany de Cássia Tavares Silva - UFMS
Iria Brzezinski - PUC-GO
Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel - UFF

MEMBROS DO CONSELHO FISCAL (2021-2023):

Titulares:

Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel
Maria de Fátima Cardoso Gomes
Fabiany de Cássia Tavares Silva

Suplentes:

Rodrigo da Silva Pereira
Paulo Vinicius Baptista da Silva
Karine Vichiatt Morgan



APRESENTAÇÃO PRESIDÊNCIA ANPEd

Ao longo de sua história, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd) assumiu um protagonismo na publicização da produção científica da área da Educação, tendo principalmente seus eventos, em especial suas reuniões científicas, o *lôcus* privilegiado para isso. As produções apresentadas nos eventos e conferências e os trabalhos encomendados e comunicações depois circulavam de maneira impressa sendo referências para os pesquisadores da área. Acompanhando o desenvolvimento da tecnologia, os textos impressos, que eram “fotocopiados”, deram espaço para os “disquetes”, depois “pendrives” e, concomitantemente, aos repositórios do próprio evento nos sites e portal da ANPEd.

O fato é que a produção científica produzida para a ANPEd sempre foi muito importante para o campo educacional. Atentas a isso, as diferentes Diretorias apoiaram as publicações de livros, coleções, Anais, documentos, enfim, um conjunto de materiais que hoje compõem o acervo impresso e digitalizado da associação e ajudam os pesquisadores nos balanços e estudos da área.

Cientes dessa responsabilidade, o *e-book* que aqui apresentamos materializa um sonho perseguido em duas dimensões: a primeira é a construção de uma coletânea que registra uma importante mudança na organização das Reuniões Nacionais, a mudança dos trabalhos submetidos de trabalhos completos para resumos; a segunda dimensão é o desejo de com essa coleção marcarmos o início de um processo organizado em torno de um Selo ANPEd para as publicações.

Esse Selo ainda almejado será um empreendimento futuro, do qual essa coletânea marca o início.

Como um projeto de gestão, as publicações da ANPEd são um compromisso da nossa Diretoria com a história da nossa associação e com a preocupação do seu futuro.

À frente da Associação por duas gestões, em nossa primeira gestão, ANPEd, presente! (2019-2021), enfrentamos o impensável durante dois anos. Assumimos a gestão da ANPEd em dezembro de 2019 com um plano de trabalho para os próximos dois anos, os quais, já imaginávamos, seriam muito difíceis e desafiadores diante da ofensiva de ultradireita que virou governo no Brasil. No entanto, em 16 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou que entrávamos numa pandemia provocada pela covid-19, o nomeado “novo coronavírus” (SARS-CoV-2). De lá para cá, os impactos sociais, econômicos, sanitários, políticos e científicos ainda não são mensuráveis diante das milhares de vidas perdidas.

Diante desse quadro, os desafios impostos à área da Educação soavam às vezes intransponíveis. Os ataques mais diversos à Ciência, à Educação, às Ciências Humanas, aos Intelectuais, ao Orçamento Público agudizaram-se e exigiram dos pesquisadores e das Sociedades Científicas diferentes respostas.

Tomando esse cenário como ponto de partida, a ANPEd teve que, mais uma vez, se reinventar, pensar formas diferenciadas de construir sua presença num mundo que migrou para o on-line e reinventar suas formas de resistência.

A experiência vivida e acumulada ao longo desses anos de pandemia parece muito complexa para conseguir ser capturada em poucas palavras. Desde março de 2020 tivemos que reinventar o modo de ser ANPEd, desenvolvendo outras formas de gestão, criando outras dinâmicas internas e comunicando uma outra ANPEd externamente.

No meio dessa trajetória, nosso plano de gestão foi redimensionando. Ainda que nossos princípios históricos tenham servido de base para nossas ações, os desafios eram novos e foi nesse diálogo entre o impensável e o possível que construímos esses anos de gestão. Dentro disso, guiados pela luta histórica e intransigente da ANPEd em defesa da democracia e de todos os direitos democráticos; da educação pública e gratuita; da Ciência, do pensamento científico e do trabalho de pesquisadoras/es e intelectuais; da universidade pública, da escola pública e do financiamento público para pesquisa e pós-graduação; das políticas de ação afirmativa, políticas de inclusão, de direitos humanos e de redução das desigualdades e injustiças social e cognitiva; do investimento e democratização das políticas de financiamento para a pós-graduação e a pesquisa em Educação, construímos a presença on-line da ANPEd.

Realizamos a primeira Reunião Científica Nacional da ANPEd (40ª) completamente on-line, a primeira na Região Norte, em Belém, na Universidade Federal do Pará. Uma reunião histórica, celebrando o Centenário de Paulo Freire e a Amazônia.

Nessa Reunião, assumimos o compromisso de uma nova gestão, agora com a Diretoria “ANPEd, mais presente!” (2021-2023), e, associada a diversas outras marcas da história de nossa associação, temos certeza que continuamos construindo uma ANPEd mais democrática, mais acessível, mais plural, mais diversa, mais inclusiva.

Portanto, a Coleção que apresentamos aqui, denominada de Waraná, que em língua indígena significa “vida, solo, mata, fauna, flora, palavra, sabedoria”, celebra esse encontro da ANPEd com a Amazônia. Demoramos 40 edições para levar um evento da ANPEd para a região norte, para a Amazônia, e temos muito orgulho de que em nossas duas gestões realizaremos as duas reuniões nacionais nessa região.

A primeira coletânea dos *e-books* dessa coleção é composta pelos textos completos submetidos à 40ª Reunião Anual, que teve como tema “A educação como prática de Liberdade”: cartas da Amazônia para o mundo! Essa coletânea, fruto do trabalho exaustivo dos organizadores e da comissão montada para esse fim, juntamente com o trabalho cuidadoso do nosso comitê científico, é um belo presente para nossa comunidade científica.

Além disso, enseja a expectativa com o que ainda está por vir, com nossa próxima reunião nacional no meio da Amazônia, em Manaus.

É com o peito inundado de uma esperança impaciente que entregamos uma Coletânea Amazônica como um marco para a história da ANPEd e confiantes de que estamos em vias de reconstruir a Educação Brasileira, a Amazônia e o Brasil.

“Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro!” (Belchior)

Madeira, Funchal, dezembro de 2022.

Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Presidenta da ANPEd



APRESENTAÇÃO COMISSÃO E-BOOK

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim.

Ailton Krenak¹

O presente *e-book* faz parte da primeira coletânea de *e-books* da ANPED, com o título *Waraná*², fruto da 40ª Reunião Nacional, que teve como tema “A educação como prática de Liberdade”: cartas da Amazônia para o mundo, realizada em 2021 em Belém do Pará. Esta foi, sem dúvidas, uma reunião emblemática, pela celebração do centenário de Paulo Freire, patrono da educação brasileira e um dos autores mais importantes do mundo no campo da Educação. Realizar a reunião no território amazônico também tem um valor destacável, tendo em vista a urgência da escuta, valorização e garantia dos direitos dos povos tradicionais do nosso país e da proteção da biodiversidade, que tem no território amazônico o seu maior espaço de existência e, por isso, também de disputa.

Além da celebração e defesa supracitados, em 2021 nos encontrávamos em um momento dilacerante na história da humanidade e especialmente difícil para o Brasil, tendo em vista o contexto político de ataque às políticas sociais, à ciência, à educação e o total desmonte das políticas e instituições públicas que focalizavam a mitigação das desigualdades e processos de exclusão delas provenientes. A pandemia da covid-19³ teve início em 2020, no Brasil o descaso do governo levou mais de 670 mil⁴ pessoas à morte e as consequências nefastas da ausência

¹ KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

² Em sateré-mawé Uaraná: vida, solo, mata, fauna, flora, palavra, sabedoria.

³ A covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, ele foi noticiado pela China à Organização Mundial da Saúde (OMS) em dezembro de 2019, com a informação do seu grande potencial de transmissão e alta taxa de mortalidade. No Brasil, o primeiro caso foi oficialmente notificado em fevereiro de 2020, com o registro da primeira morte em março do mesmo ano.

⁴ Informação disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 23/07/2022.

de coordenação e cooperação federal junto aos entes estaduais, municipais e distrital, ampliou significativamente as desigualdades já presentes em nosso país, especialmente o desemprego e a fome.

A pandemia levou à suspensão das atividades presenciais em vários setores. Dado o risco do contágio e as condições precárias para o seu enfrentamento, além da demora no processo de vacinação, na educação brasileira ficamos quase 2 anos desenvolvendo atividades no formato remoto, o que fez que a 40ª Reunião da ANPEd, também ocorresse nesse formato. Mesmo que tenha ocorrido *online*, o encontro e a possibilidade de diálogo em defesa da Educação, da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, dos povos tradicionais e dos seus territórios, significou um importante momento de fortalecimento das pautas acadêmico-científicas e políticas. Nesse contexto, destacamos as atividades de abertura e encerramento da reunião, em que as manifestações acadêmicas, dos movimentos sociais, dos povos tradicionais, artístico-culturais, exaltaram o nosso Brasil profundo, aquele diverso e extremamente rico e ao mesmo tempo desigual e nos deixaram como legado o lema “amazonear o mundo”.

Em 2022 ainda vivemos a pandemia e as suas consequências, lutamos por mudanças políticas que nos permitam retomar os princípios democráticos tão caros ao nosso país, e como diz Ailton Krenak, se conseguirmos continuar contando mais uma história, estaremos adiando o fim do mundo, o que nos move a seguir o caminho.

Optamos, na publicação desta coletânea que marca uma mudança na publicização das pesquisas apresentadas e discutidas no âmbito das reuniões nacionais da ANPEd, pelo caminho que se encontra com o movimento de luta e resistência, o que pode ser observado nos 5 volumes que a compõem. Esse movimento tem como ponto de partida a mudança, amplamente discutida e decidida em assembleia pela maioria das/es/os associadas/es/os participantes, de submissão de resumo expandido e não mais texto completo para apresentação nas reuniões da ANPEd.

Essa mudança levou a diretoria da ANPEd a instituir, em 2021, uma comissão de discussão sobre os encaminhamentos possíveis para a publicação de textos completos das/es/os autores/as que assim o desejassem. Aqui, havia uma preocupação especial com a participação das/es/os pesquisadores/as seniores, que ao longo da sua trajetória na ANPEd vivenciaram a prática da publicação dos textos na íntegra, além do destacado papel da ANPEd como base para análises da produção nas pesquisas em Educação.

A Comissão de Trabalho Completo, como inicialmente denominada, foi composta por 2 representações da diretoria, das coordenações de GT, do Comitê Científico e 1 representação da Revista Brasileira de Educação e da secretaria acadêmica da ANPEd. Essa comissão discutiu intensamente os possíveis encaminhamentos para os textos completos e chegou à decisão da organização de e-books, tomando como referência as subáreas⁵ da ANPEd. Na sequência, realizou o trabalho de elaboração das normas de submissão, parametrização do sistema, avaliação dos textos aprovados para apresentação na 40ª Reunião Nacional que as/es/os autores/as indicaram

⁵ Os Grupos de Trabalho (GT) da ANPEd são organizados em 5 subáreas. **Subárea 1:** GT02 – História da Educação; GT14 – Sociologia da Educação; GT17 – Filosofia da Educação e GT20 – Psicologia da Educação. **Subárea 2:** GT03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; GT06 – Educação Popular; GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais; GT22 – Educação Ambiental e GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação. **Subárea 3:** GT04 – Didática; GT08 – Formação de Professores; GT12 – Currículo; GT16 – Educação e Comunicação; GT19 – Educação Matemática e GT24 – Educação e Arte. **Subárea 4:** GT05 – Estado e Política Educacional; GT09 – Trabalho e Educação e GT11 – Política de Educação Superior. **Subárea 5:** GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita; GT13 – Educação Fundamental e GT15 – Educação Especial.

a intenção de publicação no e-book e convidou para a organização dos e-books representantes das coordenações de GTs e do Comitê Científico, por cada subárea.

Com a comissão alargada, e agora já denominada de Comissão de *E-book*, incluindo as/es/os organizadores/as, foram tomadas decisões como a estrutura dos e-books, organização de cada volume por eixos e o cronograma de trabalho. Destacamos a importância do trabalho coletivo nesse processo de tomada de decisões e efetivação da organização dos *e-books*, que nos exigiu mais do que o inicialmente previsto e nos permitiu aprender muito com todo o processo.

Organizar uma publicação que congrega contribuições com epistemologias, temas, problemáticas, abordagens teórico-metodológicas tão distintas foi um grande desafio e uma grata satisfação, tendo em consideração os múltiplos diálogos possíveis, que se intensificam a partir de agora no encontro com as/es/os leitores/as e com a constituição de novas histórias.

Alexandra Garcia
Alexandre Filordi de Carvalho
Angela Scalabrin Coutinho
Elizeu Clementino de Souza
Maura Corcini Lopes
Patrícia Corsino



APRESENTAÇÃO ORGANIZADORES/AS

O conjunto de textos reunidos neste *e-book* representa uma parcela importante das movimentações ético-políticas e epistemológicas que os Grupos de Trabalho da subárea dois vêm articulando nos encontros nacionais e regionais da ANPEd. Encontraremos aqui resultados de pesquisa e estudos que acionam marcadores sociais da diferença e/em contextos de diversidade socioambiental e política; em interface com a educação, orientam-se a pensar o presente.

“Nossos passos vêm de longe”, afirmam tantas e tantos educadores/as que aqui se pronunciam em defesa de uma sociedade radicalmente democrática e participativa; e nossas andanças nos permitem encontros, como este que sustenta esta produção: a 40ª Reunião Nacional da Anped, que em sua realização, em momento dilacerante para o país, não deixou de exibir a força e a coragem de nosso povo e das suas origens. A insígnia de que nossos passos vêm de longe tem duas referências. A primeira é simbólica ao afirmar que a luta é antiga e que seguimos os caminhos traçados por quem veio antes de nós e nos permitiu estar aqui. A segunda referência diz respeito à experiência concreta da Marcha das Mulheres Negras de 2015, que reuniu mais de 50 mil mulheres em Brasília, de diferentes movimentos de mulheres negras do Brasil, pautando as reivindicações específicas deste grupo e que se somaram às demais demandas das pessoas que ocupam o lugar dos marcadores sociais da diferença que exigem justiça e igualdade radical para todas as pessoas.

O encontro Cartas para a Amazônia, a Educação como prática de liberdade, mobilizou duas das mais importantes vozes de nosso país: na epistemologia de uma região, nas palavras de um educador. Uma região que nos educa, que nos ensina que somos o efeito de nosso tempo, somos tudo isso que pede ar, água, terra, calor... floresta. Somos tudo isso que a Amazônia ainda nos permite ser, a despeito de todas as formas de negligência, todos epistemicídios, toda a morte que se produz em nome do progresso. É dela o ar que respiramos.

Somos todas/es Paulo Freire também. Esse educador que reinventou os sentidos das palavras, os rumos do que se faz ao ter a chance de ler os códigos de poder e os letramentos que escrevem o mundo/os mundos, é o ponto de convergência e que faz a ressonância deste encontro, corpo-educador nordestino, corpo-sertanejo, corpos-de um Brasil de muitas/es/os que não podem ser... que não têm o direito de existir.

Educação como processo, educação como prática constituinte dos modos de exercer a liberdade, o pensamento em consonância com as forças e as formas de seu povo, o povo do lugar, o povo da origem, o povo plural, o povo com seus saberes e sonhos de viver, desenha-se assim uma pedagogia da esperança. Vibra em nós a memória deste educador epistemólogo dos mais inimagináveis cotidianos da vida brasileira. Mais Paulo Freire, costuma-se dizer por aí... e muito especialmente por aqui, nesta coletânea que acompanha as cartas para a Amazônia, redigidas na 40ª reunião da ANPED.

Escrever a/na/com a educação, sentir a educação, produzir um país... amar, cuidar e proteger um povo. Temos mátria, queremos frátria. Enfrentamos a barbárie de uma crise sanitária e política sem precedentes. Nossos corpos-vidas não se renderam. Somos e nos fazemos na/com a diferença e por isso nós nos inventamos de formas diversas, plurais, locais.

Currículos, práticas pedagógicas e de conhecimento e sujeitos da/na diferença étnico-racial, de gênero e sexualidade e geracional constituem importantes balizas para pensar a educação em seus princípios fundamentais, entre eles, a liberdade e o direito à vida – como movimento reflexivo dos modos como participamos do comum que nos posiciona como uma sociedade. Essas dimensões constituem um pouco do que dizem os capítulos deste livro, livro rizoma da educação. Há outros ramos, outras linhas de expansão entre nós, aqui associadas/os/es à Anped... neste comum que, como a Amazônia, é diverso, assim como Paulo Freire, é pensamento para a/na liberdade. Seguiremos escrevendo outros destinos para nós.

Os trabalhos que se associam à seção “Currículos em disputa: educação na diversidade e diferença” nos informam conjuntos de problematizações que evidenciam a força viva do cotidiano das redes e práticas educativas. Os sentidos de um currículo estão em disputas porque a escola e as tantas outras práticas e instituições de ensino são uma arena importante sobre as (in) determinações do projeto de sociedade ou da razão de estado que nos governa (ou tenta governar).

Nessa trama complexa das disputas, reunimos um conjunto de outros textos que se dedicaram a acompanhar em perspectiva crítica a produção de “Práticas pedagógicas e formação para a docência”, apostas que evidenciam a multiplicidade de espaços-tempos e sujeitos aqui enredados/as/es. Nessa trama, muito fala-se de educar na e com a diversidade, e isso nos possibilita compreender a complexidade das condições e (im)possibilidades dos modos de fazer e viver a educação.

O eixo “Saberes da educação: epistemologias plurais e práticas de conhecimento” aparece aqui com um esteio para os desafios das práticas e processos cotidianos da formação, bem como das forças insurgentes que mobilizam dis/posições outras para pensar-praticar a vida na/com a educação. Epistemologias dissidentes, saberes plurais, sujeitos singulares, vidas e clamores da/na diferença.

Gerações em diversidade: relações, políticas e práticas na educação, traz um conjunto de textos que indicam distintas formas de pensar-habitar os cotidianos da educação. A crítica da cronologização da vida moderna e as práticas etaristas correspondem importantes desafios destes textos; eles nos convocam a pensar a rede que nos constitui, o que nos antecede, a condições para o exercício da vida a partir dos modos de regulação próprios aos ciclos da vida. Este encontro de leituras sobre gerações e geracionalidades muito tem a ver com a exigência

de pensarmos-praticarmos o presente, para todas, todes e todos que aqui estão: aqueles/as que chegaram antes de nós, aquelas/es que chegaram juntos/as/es conosco e aquelas/e aqueles que vieram e virão depois de nós.

A composição deste livro tenta aproximar modos de pensar-praticar a pesquisa e os cotidianos outros da educação de modo que o percurso da leitura possibilite encontros inusitados, são leituras de mundos outros... compõem o desejo de uma sociedade guiada pela democracia popular e participativa, na qual a diversidade e a diferença se apresentam como modos de expansão das práticas (plurais) de liberdade. Ao retomar o tema, lembramos também de bell hooks, que em diálogo com Paulo Freire, se debruçou a pensar a educação como prática de liberdade. Para tanto, ampliou as ideias em temas como afeto, amor, cultura, comunidade, representação, crítica, vida, morte, todos tendo como eixo e finalidade a educação como formação para a solidariedade. Sua postura não a eximiu de construir críticas contundentes e necessárias para a autodefinição das pessoas negras e a constituição do antirracismo. A educação foi tratada por ela como ferramenta de luta e emancipação, não por meio de negociações e propostas fáceis e vazias, mas encarando o conflito. Com ela, a afirmação de que nossa caminhada é longa nos convoca não apenas ao que nossas diferenças mostram sobre nós, mas em especial, o que podemos fazer a partir delas: “[...] a descolonização como um processo político é sempre uma luta para nos definir internamente, e que vai além do ato de resistência à dominação, estamos sempre no processo de recordar o passado, mesmo enquanto criamos novas formas de imaginar e construir o futuro” (hooks, 2019 [2014], p. 37).

Ana Cristina Juvenal da Cruz
Angela Scalabrin Coutinho
Fernando Pocahy

SUMÁRIO

SEÇÃO 1: CURRÍCULOS EM DISPUTA: EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE E NA DIFERENÇA 19

DECOLONIALIDADE COMO REFERÊNCIA EPISTEMOLÓGICA AO DEBATE EM CURRÍCULO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO 20

Oscar Ferreira Barros (UFPA)
Salomão Antônio Mufarrej Hage (UFPA)

CURRÍCULO INTEGRADO NO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO – PROEJA DO IFMA 32

Eunice Castro (IFMA)

A BNCC NAS ESCOLAS INDÍGENAS DO MUNICÍPIO DE DOURADOS-MS 45

Marta Coelho Castro Troquez (UFGD)

OS PROCESSOS CRIATIVOS NA CONSTRUÇÃO DE PERSONAGENS NEGRAS(OS) NOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL DO PNBE 50

Maria Fernanda Luiz (UFSCar)

PÁGINAS EM BRANCO NÃO CONTAM HISTÓRIAS NEGRAS: O LUGAR DAS NARRATIVAS AFRODIASPÓRICAS NOS COTIDIANOS ESCOLARES 54

Alessandra Abreu (UERJ/PROPED)
Phellipe Patrizi Moreira (UERJ)
Pâmela Cristina Tavares (UERJ – FFP)

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, POLÍTICA DE CURRÍCULO E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UMA ARTICULAÇÃO FISSURADA 58

Patrícia Rosas Porto (UNEB)
Tereza Verena Melo da Paixão (UNEB)
Avelar Luiz Bastos Mutim (UNEB)

OLHARES PARA GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO DE SERGIPE 68

Tássia Alexandre Teixeira Bertoldo (UFS)
Lívia de Rezende Cardoso (UFS)

CURRÍCULO-PERFORMANCE: PRÁTICAS DE DESEJOS NO TINDER 80

Alcidesio Oliveira da Silva Junior (UFPB)

SEÇÃO 2: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA: ESPAÇOS-TEMPOS DA/NA DIVERSIDADE 92

MOVIMENTOS ASSOCIATIVISTAS E SINDICAIS DOCENTES MARANHENSES EM TEMPOS DA TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA BRASILEIRA (1985-1986) 93

Carlos Bauer (UNINOVE)
Vanessa Amorim (SEDUC-MA)

EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES SOCIAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO CAMPO EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19 103

Salomão Mufarrej Hage (UFPA)
Iranete Maria da Silva Lima (UFPE)
Dileno Dustan Lucas de Souza (UFJF)

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE PARA/PELAS MULHERES: O MOVIMENTO #ELENÃO 114

Desirée de Oliveira Pires (FURG)
Amanda Motta Castro (FURG)

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA NOVA ABORDAGEM 124

Maria S. G. Torquato (IFMT)

PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN POPULAR PARA EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD: ESTUDIO DE CASO DEL PREUNIVERSITARIO POPULAR PAULO FREIRE 136

Amanda Motta Castro (FURG)
Carlos Guillermo Mojica Vélez (Universidad de Antioquia)

O PROFESSOR ORIENTADOR NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (SME-RJ): ENTRE PONTOS E CONTRAPONTO 145

Flávia dos Santos Cota (SME-RJ)

A LEI Nº 10.639/03 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: OUTRAS VOZES NA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO 158

Diego dos Santos Reis (UFPB)

MEMÓRIA DA ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: PRÁTICAS DOCENTES COM RELAÇÃO À PRESENÇA DA POPULAÇÃO NEGRA 162

Luan Pedretti de Castro Ferreira (UFJF)

NARRANDO E REFLETINDO: NOTAS SOBRE O PROJETO PET/PEDAGOGIA/RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ 166

Elivaldo Serrão Custódio (UNIFAP)
Eugenia da Luz Silva Foster (UNIFAP)

NO RASTRO DE TRILHAS SENSÍVEIS PARA PENSAR AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA 171

Maria Elizabete Sobral Paiva de Aquino (IFRN)

PROFESSORAS NEGRAS UNIVERSITÁRIAS: MILITÂNCIA E IDENTIDADE 176

Maria do Rosario de Fatima Vieira da Silva (SEE - SP)

RACIONALIDADE AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: PRINCÍPIOS ONTOLÓGICOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL 181

Márcia Madeira Malta (IFRS)
Elisabeth Brandão Schmidt (FURG)

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: DIÁLOGOS EMERGENTES ACERCA DA PRÁXIS PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL E DA COLÔMBIA 190

Fernanda Seidel Vorpapel (FURG)
Cláudia da Silva Cousin (FURG)

ENTRE BAMBUS E AFETOS: A CÚPULA GEODÉSICA POTENCIALIZANDO A EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL 202

Danielle Müller de Andrade (IFSul)
Elisabeth Brandão Schmidt (FURG)

SEÇÃO 3: SABERES DA EDUCAÇÃO: EPISTEMOLOGIAS PLURAIS E PRÁTICAS DE CONHECIMENTO 212

A TEORIA POR UM FIO: UM ENCONTRO DE CABEÇAS, SABERES E EPISTEMES 213

Neli Gomes da Rocha (UFPR)
Sara Wagner York/Sara Wagner Pimenta Gonçalves Junior (UERJ - FFP)

“EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE”: O SIGNIFICADO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA OS POVOS INDÍGENAS EM PERNAMBUCO? 217

Maria da Penha da Silva (UFPE)

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: POLÍTICA DA/NA ENCRUZILHADA 222

Andréia Martins da Cunha (UFMG)
Shirley Aparecida de Miranda (UFMG)

ETNOGRAFIA COSMOPOLÍTICA PARA REATIVAR VÍNCULOS ENTRE PRÁTICAS EPISTÊMICAS 226

Elisa Sampaio de Faria (UFMG)
Ana Maria Rabelo Gomes (UFMG)

GT 21 EM 2021: OBSERVÂNCIA DE CAMINHOS PERCORRIDOS NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO COM PERSPECTIVAS MULTICULTURAIS E ANTIRRACISTAS 232

Clarissa Thaís Lima da Costa (UFRJ)
Jorge Cardoso Paulino (UFRJ)
Ana Ivenicki (UFRJ)

IDENTIDADES NEGRAS NA UNIVERSIDADE 237

Tatiane de Oliveira (UFMT)

MULHERES NEGRAS E SUAS TRAJETÓRIAS NO ENSINO SUPERIOR: BREVES NOTAS DO QUE DIZEM OS ESTUDOS 243

Ana Cristina Leal Ribeiro (UFBA)

POÉTICA INTERCULTURAL NA UNIVERSIDADE GEOCULTURAL: APRENDIZAGENS COMPLEMENTARES NO ENCONTRO ENTRE MUNDOS 249

Carine Josiéle Wendland (UNISC)

REFLEXÕES ENTRE AS NOVAS SÍNTESES TEÓRICAS E O DIÁLOGO INTERCIENTÍFICO NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DOS POVOS INDÍGENAS 254

Rita Floramar Fernandes dos Santos (UFAM)
Luciane Rocha Paes (UFAM)

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA DO QUILOMBO DE TRIGUEIROS-PE: UMA ABORDAGEM TEÓRICA E SENSÍVEL SOBRE O RACISMO 259

Adlene Silva Arantes (UPE)
Romero Antonio de Almeida Silva (UPE)

SECULARIZAÇÃO À BRASILEIRA: RELAÇÕES ENTRE CULTURA POPULAR, RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA DE TRADIÇÃO NAGÔ-YORUBÁ E LAICIDADE DA ESCOLA PÚBLICA 264

Eneida da Silva Fiori (UERJ - FFP)
Luiz Fernando Conde Sangenis (UERJ - FFP)

TENSÕES ENTRE RELIGIÕES E ESPIRITUALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO POVO PIPIPÁ 269

Luiz Carlos Barbosa de Sá (UFPE)

POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ECOLÓGICA: APRENDENDO COM SABERES DAS QUEBRADEIRAS DE COCO 274

Fábio Pessoa Vieira (UFBA)

MANIFESTA: NOTAS PARA UMA EDUCAÇÃO SEM JUÍZO 287

Késia dos Anjos Rocha (UFS)
Alfrancio Ferreira Dias - Universidade Federal de Sergipe (UFS)

SEÇÃO 4: GERAÇÕES EM DIVERSIDADE: RELAÇÕES, POLÍTICAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO 297

MANIFESTAÇÕES POLÍTICAS PELO OLHAR DAS CRIANÇAS 298

Regiane Sbroion de Carvalho (UERJ)

A AÇÃO DA VEJA PARA OCULTAR OS JOVENS DO MOVIMENTO JUVÊNIL NA COBERTURA DA CRISE POLÍTICA DE 1992 318

Claitonei de Siqueira Santos (UFG)

ESCOLAS DE SAMBA E SOCIALIZAÇÃO DE JOVENS: REDES E DISPOSIÇÕES EM PERIFÉRIAS URBANAS 330

Leandro Rogério Pinheiro (UFRGS)

Vitória Sant'Anna Silva (UFRGS)

PARTICIPAÇÃO JUVENIL EM RODAS DE CONVERSA: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA AÇÃO PASTORAL UNIVERSITÁRIA 340

Gabriela Serpa Bertazzoli Guzman (UNISAL)

Fabiana Rodrigues de Sousa (UFSCar)

EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA ADULTOS MADUROS E IDOSOS: UMA ANÁLISE DE PROPOSTAS 350

Johannes Doll (UFRGS)

Leonéia Hollerweger (UFRGS)

COSTURANDO NARRATIVAS: A EXPERIÊNCIA DAS OFICINAS-POÉTICAS COM MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA 362

Débora Sara Ferreira (Unesp Rio Claro - SP)

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo (Unesp Rio Claro - SP)

SENTIDOS FORMATIVOS ATRIBUÍDOS AO ENCCEJA: MOTIVAÇÕES E PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES INSCRITOS NO DISTRITO FEDERAL 374

Rosimeire Aguiar Pereira Lopes (UnB)

Maria Clarisse Vieira (UnB)

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E REPERTÓRIOS CULTURAIS DA INFÂNCIA QUILOMBOLA 384

Susane Martins da Silva Castro (UESB)

Dinalva de Jesus Santana Macêdo (UNEB)

JUVENTUDES NEGRAS E BRANCAS E SUAS IDENTIDADES NO ESPAÇO ESCOLAR 389

Sérgio Pereira dos Santos (UFES)

Fabrizia Christiane dos Santos (UFMT)

OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS ÀS COTAS RACIAIS POR JOVENS NEGROS(AS) E BRANCOS(AS) ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO 394

Natalino Neves da Silva (UFMG)

POR CARTAS: ESCRITAS ORIGINÁRIAS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES INDÍGENAS PARA O MUNDO EM TEMPO PANDEMICO 399

Marina Rodrigues Miranda (UFSB)

Rafaella Capela Leão (UFPA)

Fábio Guss Strelhow (UFSB)

JUVENTUDES E CONSUMO: O QUE DIZEM ESTUDANTES DA EJA? 404

Peter da Silva Rosa (UFF)

Maria Jacqueline Girão Soares de Lima (UFRJ e UFF)

CORPOREIDADES GNERIFICADAS E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: AFETOS PARA UMA INFÂNCIA MÚLTIPLA 417


Thais Adriane Vieira de Matos (UFPR)

Cláudia Madruga Cunha (UFPR)

AUTORES E AUTORAS 429

SEÇÃO 1:
CURRÍCULOS EM
DISPUTA: EDUCAÇÃO
NA DIVERSIDADE E NA
DIFERENÇA





DECOLONIALIDADE COMO REFERÊNCIA EPISTEMOLÓGICA AO DEBATE EM CURRÍCULO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Oscar Ferreira Barros (UFPA)

Salomão Antônio Mufarrej Hage (UFPA)

É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. O que eu quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas, históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionantes a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (FREIRE, 2006, p. 66-67).

APROXIMAÇÃO ONTOLÓGICA ENTRE AS LUTAS LIBERTADORAS DA DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao começar este texto com Paulo Freire denunciando o racismo, o machismo e a transgressão da eticidade humana, a face decolonial e libertadora do pensamento de Freire inspira para compreender e combater as injustiças des-ocultas das *colonialidades* que se mantêm incrustadas nas estruturas sociais, políticas e educacionais que configuram uma materialidade histórica contínua entre tempos e sociedades, edificadas com mais força na atualidade.

Assumir a decolonialidade como opção epistemológica para analisar o currículo significa inicialmente ancorar o currículo num prisma de “desobediência epistêmica”, como afirma Mignolo (2008) e antes dele Quijano (1992), procurando livrar dos vínculos da racionalidade/modernidade/colonialidade que ainda perduram na universidade, na profissão docente, nas políticas de currículo e na educação básica do campo. Dessa forma, ao caminhar por dentro da perspectiva decolonial, o currículo reabre desafios mais radicais de desumanização e negação ontológica que perduram em colonialidades sobre e sob os territórios e as naturezas, alimentam uma lógica sacrificial e nos exigem abordagens mais insubordinadas para compreender as dinâmicas de desumanização no campo, especificamente nos territórios da bio-sócio-diversidade amazônicas.

Ambas as lutas da Educação do Campo e da Decolonialidade se materializaram com mais força no cenário acadêmico e político-institucional durante a década de 1990, mas suas histórias e genealogias são mais antigas e estão ligadas aos movimentos de lutas e resistências das populações indígenas, camponesas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, pescadores e movimentos sociais camponeses na América Latina, contra a desumanização, a opressão, o racismo étnico-cultural, de gênero, corpo, espírito e pedagogias coloniais.

No âmbito da Educação do Campo, a genealogia da luta política dos povos do campo por educação surge no final da década de 1990 com a criação da *Articulação Nacional Por uma Educação Básica das Escolas do Campo*, mas a luta política dos movimentos sociais camponeses é mais antiga e reflete a caminhada histórica do campesinato brasileiro, até mesmo antes das ligas camponesas na década de 1950 no Nordeste, em busca da garantia dos direitos trabalhistas e pela reforma agrária (RIBEIRO, 2010; MARTINS, 1995) e são fortalecidas com as lutas políticas e pedagógicas na Educação Popular desde 1960 (BRANDÃO, 1986; 1990).

A *Educação Popular, a Pedagogia do Movimento e a Pedagogia Socialista*, como mostra Caldart *et al.* (2002) e Caldart (2009), são matrizes epistemológicas que estão na história da luta dos povos camponeses por terra e educação, referenciando a história da própria Educação do Campo como educação que surge dos movimentos sociais, pois deu-se no contexto das lutas pela garantia da terra contra o agronegócio e o latifúndio, ligando diretamente as ações em Educação Popular com Paulo Freire (MELO NETO, 2004) na genealogia das lutas pedagógicas nos territórios camponeses, pois a educação popular buscou um processo político de transformação da cultura por meio do enfrentamento do analfabetismo de jovens e adultos no meio rural, assim como o movimento agroecológico e o movimento da economia solidária (SINGER, 2002), assim como o movimento da teologia da libertação (BOFF, 1999).

A luta por terra e direitos humanos feita pelos movimentos sociais camponeses, a partir da *materialidade vivida pelos povos do campo*, foi assumida pelo movimento de educação do campo, particularmente pela Licenciatura em Educação do Campo, como referência gnosiológica para a produção do conhecimento que represente a *luta e resistência* como estratégias teórico-metodológicas para analisar, compreender e construir as lutas pela superação das relações assimétricas de poder e dominação entre as classes sociais no campo a partir da relação capital-trabalho no território, vistos por Stedile (2008) e Fernandes (2008) como questões centrais nas lutas dos movimentos sociais camponeses.

Na década de 1980, as lutas camponesas ganham mais forças políticas e territoriais no cenário nacional a partir da articulação do *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST*, pois pautam a transformação do território camponês ligado a um projeto popular de país por meio da reforma agrária, em que a agricultura familiar camponesa, com base na agroecologia e

no desenvolvimento sustentável sem agrotóxicos, são matrizes territoriais para a construção de “outro modelo de território e de país” para sociedade brasileira, mas também matrizes pedagógicas para lutar por outro projeto de educação básica do campo.

No âmbito da Decolonialidade, por sua vez, a genealogia da produção do conhecimento decolonial ganha mais força na década de 1990 a partir dos estudos sobre a “colonialidade do poder”, possui raízes históricas vinculadas aos movimentos indígenas, negros, feministas, cabanos, homoesbotransexuais etc. na luta contra genocídios, assassinatos, escravidão, racismo, *apartheid* e machismo na África e na América Latina. Podemos dizer que desde o século de 1492, com as lutas indígenas, negras africanas e, posteriormente, com mais força, por meio das lutas cabanas na Amazônia no início do século 1800¹, seguidas das lutas feministas e passando por vários momentos históricos de antirracismo no período de 1900, as lutas decoloniais têm estado presentes nas gêneses insubordinadas das gentes que vivem nas matas, águas e terras do continente tropical.

Os estudos de Frantz Fanon (1997, 2008), Aimé Césaire (1955), Paulo Freire (1967, 1987), entre outros, expressam bem a compreensão filosófica, sociológica e política na genealogia do pensamento decolonial. Os estudos decoloniais procuram retomar uma série de problemáticas histórico-sociais que eram consideradas encerradas ou resolvidas nas ciências sociais sul-americanas, como a modernidade, o colonialismo e a colonialidade (QUINTERO *et al.*, 2019).

Nesse sentido, o currículo na Licenciatura em Educação do Campo está situado num território tenso de disputas sobre o poder, num contexto estrutural necropolítico, misantrópico e entrópico² que sustenta uma lógica sacrificial ancorada nas “colonialidades”, historicamente contínua nas estruturas de relações sociais, políticas, econômicas e pedagógicas que orientam os marcos legais no currículo e na formação de professores na educação básica e na universidade. O currículo, nessa perspectiva, torna-se universal, pois serve como instrumento para inferiorizar e aniquilar a diversidade intercultural dos povos e movimentos sociais camponeses, quilombolas, indígenas, ribeirinhos e extrativistas dentro das políticas públicas, considerados desprovidos de existência humana e vinculados à “natureza” como selvagens, atrasados, “subdesenvolvidos”, configurando o que Vandana Chiva (2003) chamou de “monoculturas do pensamento moderno”.

Busca-se, pois, com este artigo caminhar num campo de reflexão crítica e de autocrítica sobre o currículo na Educação do Campo, indagando em que sentido a epistemologia da Decolonialidade contribui para o combate ao padrão das colonialidades do poder, ser, saber e da natureza, por meio do currículo na Educação do Campo. Discute-se a Decolonialidade como um território epistemológico para compreender o currículo e os traços das colonialidades na sociedade que definem a configuração dos conhecimentos verdadeiros, reconfigurados como “conhecimentos abissais” na formação docente.

As Licenciaturas em Educação do Campo focaram a organização do currículo por áreas de conhecimentos científicos e desenvolveram a formação de professores com base na forma-

¹ Cabano designa aquele/aquela que viveu na Amazônia no século 1800, índios, negros, tapuios, mestiços, e até brancos, homens livres pobres foragidos da justiça ou desertores das forças militares. O movimento da Cabanagem em 1835-1840 expressa muito bem a manifestação das lutas anticoloniais na Amazônia (BEZERRA NETO, 2001).

² Necropolítico porque está associado ao desejo institucional do estado de deixar morrer ou viver (MBEMBE, 2018). Misantrópico significa ódio, aversão, negação e desejo de morte sobre o ser humano, o/a outro/a e a diversidade de identidades, subjetividades e culturas. Entropia, por sua vez, significa destruição da natureza, dos biomas e da biodiversidade provocadas por queimadas, derrubadas, mineração e poluição de rios e atmosfera.

ção em Alternância Pedagógica junto aos territórios camponeses. As reflexões contidas neste artigo originam-se de uma Tese de Doutorado defendida na Universidade Federal do Pará, em 2021, sobre Currículo, Áreas de conhecimentos e Decolonialidade, na qual buscou subverter e desobedecer ao padrão moderno/eurocêntrico de colonialidades do poder, ser, saber e natureza, que envolvem os conhecimentos científicos. A essas reflexões foram acrescidas contribuições de estudos e práticas que os autores têm realizado com sua atuação como docentes no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, no Campus de Cametá, da UFPA, e nos fóruns regional e estadual de Educação do Campo onde atuam os movimentos sociais camponeses.

DECOLONIALIDADE NO COMBATE AS COLONIALIDADES DO PODER, SER, SABER E NATUREZA

Quijano (1992; 2009), Mignolo (2008), Walsh (2009), entre outros, fortalecem os estudos Decoloniais com ênfase na genealogia histórica, ontológica e epistemológica desse “pensamento de fronteira” e o situam na interpretação de como o poder e a dominação operam na sociedade atual, assumidos por um padrão de poder, ser e saber que provocam dominação, opressão e desumanização do ser humano e sua relação com a natureza.

Para Quijano e Wallerstein (1992), as colonialidades mantêm formas de estereotipar e estigmatizar, em manejos de classificações sociais hierarquizantes, os povos do campo e da cidade, os movimentos sociais e seus conhecimentos e memórias “bioculturais”, como sendo grupos in-existentes, i-legais e a-legais, inferiores, passíveis de desterritorializações, para se apropriarem e expropriarem os mecanismos de sobrevivência da ecologia, da biodiversidade, dos recursos biominerais que estão sobre e sob a terra, as águas, as florestas na Amazônia, ou nas diversas *Amazônias*³.

Esse modelo sacrificial permanece desde 1492 em nossa sul-americanidade por meio de uma “colonialidade do poder”, como chamou Quijano (2009), ou pela permanência de um “colonialismo interno”, como diz Casanova (2005), pois agora está na agenda transnacional de definições das subalternizações do poder, ser, saber e da natureza, por meio do currículo e a formação de professores. Quer dizer que a negação do *ser humano* e da *natureza* vem acompanhada da subjugação política, econômica e epistêmica do currículo e da formação de professores, justificando a extinção do diferente, das práticas sociais, conhecimentos e culturas que são inicialmente marginalizadas, criminalizadas e, posteriormente, olvidadas e exterminadas em nome da “nova-velha” política e epistemologia dominante moderna/norte-eurocêntrica, chamada por Santos (2009) de “pensamento abissal” ou no dizer de Lander (2005): uma “colonialidade do saber”.

Quijano (2009) defende fortemente essa concepção. Na sua visão, a “colonialidade do poder” é continuidade de um padrão de dominação social, política, econômica e jurídica que ocorre na esteira do projeto da modernidade e está sustentada na *construção social, mental e corporal*

³ “Amazônias” sim. A visão monocultural hegemônica tenta padronizar/homogeneizar as Amazônias. Compreendemos, pois, ser Amazônias devido suas “naturezas” e sua *heterogeneidade socionatural*, isto é, seus diferentes biomas e, dentro deles, a biodiversidade de ecossistemas e bioculturas (FIGUEIREDO *et al.*, 2007).

sobre a ideia de raça e racismo no cenário da colonialidade. Para esse autor, a “colonialidade do poder” cria uma malha de classificação das relações sociais de exploração, dominação e conflito articulados em torno da disputa pelo controle da existência social:

(1) el trabajo y sus productos; (2) en dependencia del anterior, la “naturaleza” y sus recursos de producción; (3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; (4) la subjetividad y sus productos materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; (5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios (QUIJANO, 2009, p. 96)

As posturas rebeldes e insubordinadas camponesas ajudam a entender que o poder das colonialidades estabelece um projeto civilizatório hierárquico e uma estrutura política de governo que classificou e classifica os povos e territórios como não modernos, não humanos, ou no mínimo, dotados de inferioridade e classificados por sua posição geoterritorial e étnica/cultural (cor, território, língua, cosmologias). A modernidade eurocêntrica, segundo Quijano, naturalizou e justificou um sistema de dominação com base na superioridade de identidades culturais e conhecimentos superiores, configurando-se no racismo em nossa sociedade (QUIJANO, 2009).

Assim, ao avançar nessa discussão da decolonialidade, percebemos que a colonialidade do poder opera na eliminação do *outro/outra* por meio da negação das identidades, culturas e subjetividades dos povos camponeses. Os estudos decoloniais chamam esse momento de “*colonialidade do ser*”, o que representa uma forma de dominação que significa a negação do ser humano e da diversidade de identidades étnico-culturais, criando uma situação de “corpo colonizado”, como chamou Dussel (2009), sendo padrão de referência para a hierarquização do ser branco europeu sobre o não ser do indígena e do negro, ou de modo geral, das populações camponesas.

Nesse sentido, o currículo historicamente é um território em que a colonialidade sobre o ser do/a camponês/a é reflexo justificado de uma “diferença colonial”, como diz Mignolo (2008, p 27), na qual estabelece os parâmetros de um modelo civilizatório e de classificação das populações por meio de uma posição de poder diante do “outro” para decidir onde uma cultura se localiza superior em relação aos próprios referenciais de mundo de quem as classificou.

Com base na concepção de Dussel (2009), entendemos que a “colonialidade do ser” no currículo está baseada no pensamento cartesiano de René Descartes, que construiu o corpo colonizado como uma “máquina sem qualidade”, puramente quantitativa e passível de separação da alma, como sendo o “Corpo do fazer” e a “Alma do Ser”. A separação entre corpo e alma é argumento da razão eurocêntrica de base cartesiana que considera cosmologias e ancestralidades espirituais dos povos camponeses, indígenas e negros como pertencentes à bruxaria, à feitiçaria e ao lado demoníaco do ser, considerados assim como “não seres”, pois estariam destituídos da verdadeira espiritualidade, a branca, única, universal e, conseqüentemente, destituídos de humanidade.

A escola pública do campo e da cidade, por meio do currículo, historicamente ensinou professores e estudantes, a expressão máxima cartesiana “penso, logo existo”, sem muito problematizar que essa lógica é eurocêntrica, isto é, introduz claramente a diferença ontológica, racial, étnica e epistemológica entre ser e não ser, entre europeus (brancos) e povos originários (camponeses, índios, negros, ribeirinhos etc.), na qual estabelece uma “fronteira abissal”, fazendo referência ao “pensamento abissal” (SANTOS, 2009) que dicotomiza o domínio daqueles

que possuem direitos ao saber do domínio do não direito ao saber, daqueles que pensam dos que não pensam, ou não pensam adequadamente, e dos que “existem”, porque pensam, daqueles outros que não “existem”, por que não pensam, por estarem desprovidos de “ser”, por isso, são considerados impensantes, não seres, dispensáveis e passíveis de violação e exploração (MALDONADO-TORRES, 2008).

Ao lado da colonialidade do poder e do ser no currículo, está a “colonialidade do saber”. O conceito de “colonialidade do saber” está em diferentes âmbitos da sociedade, especificamente, nas instâncias de produção e socialização do conhecimento, em que a escola pública do campo e da cidade, a universidade e outros centros de formação são e estão no centro do poder de controle, produção, apropriação e expropriação dos conhecimentos. Sobre esses centros de produção e socialização do saber, vincula-se a razão moderna eurocêntrica e a razão capitalista empresarial-financeira, ambas se mantêm como conhecimento universal na reprodução de regimes de pensamento coloniais.

A “colonialidade do saber” provoca o que Maldonado-Torres (2008) chama de “desqualificação epistêmica” da diversidade de saberes, linguagens, imaginários, representações, culturas, simbologias e cosmologias que foram criadas nas relações com a natureza e com os processos de reprodução cultural intrínsecos à lógica da vida nos territórios camponeses. Dessa forma, entendemos que o currículo moderno está subjugado ao prisma da colonialidade do saber, na qual gera uma desqualificação das epistemologias dos povos do campo como sendo um momento de negação, subalternização e controle das formas de pensamentos e sabedorias camponesas para manter a universalização do poder e do saber, através do domínio social, político, cultural e pedagógico e para edificar novo modelo de sociedade, apoiado na “naturalização das relações sociais como expressão da eficácia do pensamento moderno [...], que cria características espontâneas e naturais ao desenvolvimento histórico da sociedade” (LANDER, 2005, p. 8).

Com base na concepção de Santos e Menezes (2009, p. 10), situamos a colonialidade do saber como uma das formas que a epistemologia da ciência moderna eurocêntrica criou para estabelecer, o que foi considerado como *conhecimento verdadeiro*, o qual descredibilizou e suprimiu as práticas sociais de conhecimentos e marginalizou experiências e diversidades que foram submetidas à nova-velha epistemologia dominante. Para esses autores, a epistemologia, que conferiu à ciência moderna a exclusividade do conhecimento válido, provoca “a perda de uma autorreferência genuína como uma perda gnosiológica, mas foi também, e sobretudo, uma perda ontológica: saberes inferiores próprios de seres inferiores” (SANTOS; MENEZES, 2009, p. 10).

Assim, o modelo epistemológico do pensamento abissal gerou um “epistemicídio” (SANTOS, 2009) às formas de conhecimento das populações do campo por meio da negação, subordinação, inferiorização e extermínio dos saberes camponeses e suas práticas sociais com a natureza. Essa prerrogativa tornou-se um dos pilares da ciência moderna que buscou definir a configuração histórica das disciplinas científicas como sendo um projeto pedagógico colonial de universalização da racionalidade científica moderna como saber único e verdadeiro sobre a educação básica nas escolas do campo e nas universidades.

De modo específico, podemos descrever a colonialidade do saber com base no “maniqueísmo misantrópico”, discutido por Maldonado-Torres (2008) como aquela que sustenta a dicotomia e a negação do ser e dos conhecimentos em: *eu sou, outros não são; eu penso, outros não pensam*. Dessa forma, o privilégio de quem está no lado da linha fronteira de quem cria e sustenta o conhecimento dominante provoca a negação das faculdades cognitivas dos povos

camponeses que se encontram do outro lado da “fronteira abissal” do pensamento, que sustenta a base da negação ontológica e epistemológica, podendo ser resumida na seguinte expressão: *outros não pensam, logo não são*.

Diante do “epistemicídio” e do “pensamento abissal” (SANTOS, 2009), inerentes às colonialidades do ser e do saber, construir e afirmar um currículo voltado às populações camponesas e à diversidade de saberes criados com/entre a natureza é um desafio que merece ser problematizado incessantemente diante dos mecanismos de dominação, controle e negação desses sujeitos e movimentos sociais e suas epistemologias, pois as colonialidades têm a força de determinar e classificar como não dotados de saberes diante da sua posição geoterritorial e racial, seja na cidade ou no campo, invisibilizando outros modos de pensar, fazer e relacionar-se com a natureza.

A intensificação da apropriação, expropriação e destruição da natureza, assim como dos que estão em uso simbiótico e metabólico com ela é chamada de “colonialidade da natureza”. Hector Alimonda (2011) chama de “La natureza colonizada” este momento histórico de dominação do capital sobre a natureza e seus povos, dirigida pelas grandes corporações transacionais para o controle e exploração intensiva e desigual da natureza e dos diferentes territórios.

A natureza, ou podemos chamá-la de “naturezas”, devido a sua *heterogeneidade socionatural*, isto é, seus diferentes biomas e, dentro deles, a diversidade de ecossistemas, juntamente com os povos originários e camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, entre outros, vivem (enfrentam e resistem) mais um momento apocalíptico (misanthropia e entropia), no qual está sob forte ataque diante da subjugação inferida pelo capital (latifundiário, empresarial e financeiro), na exploração dos recursos naturais, na destruição dos ecossistemas (queimadas, derrubadas, barragens e prospecção do solo), e na aniquilação dos direitos territoriais (extinção dos direitos a propriedade, como terras indígenas, reservas extrativistas e pequenos sítios de posseiros).

A “colonialidade da natureza” se transforma, ao longo dos séculos, em uma persistente colonialidade que afeta a natureza, os territórios e os povos da Amazônia latino-americana. Segundo Porto-Gonçalves (2017, p. 16), está ligada ao projeto histórico de colonialidade na América Latina, que possui suas raízes vinculadas à expansão geopolítica do domínio europeu pelo mundo transatlântico, no final do século XV, em busca por acumulação de riquezas minerais e outros “recursos naturais”, como energia, biomassa e madeira, provocando a subjugação e extermínio das populações originárias.

Nesse sentido, defendemos a necessidade de combater a colonialidade natureza, pois esta sustenta a forma de poder sobre o domínio do território social e natural, mais especificamente, sobre o domínio da natureza e as diferentes territorialidades como madeiras, minérios, energias e biodiversidades. Abordando a questão por um ângulo da decolonialidade, percebe-se que as colonialidades do poder, ser e saber facilitaram a naturalização do controle eurocentrado dos territórios e da exploração da natureza, assim como classificou, de acordo com a suposta posição racial, “não apenas os territórios, mas também as organizações políticas de base territorial como identidades geográficas subalternizadas por sua localização geoterritorial” (PORTO-GONÇALVES, 2017, p. 35).

Nesse contexto, a vida das populações do campo e a relação metabólica que estabelecem com as naturezas e seus ecossistemas enfrentam um forte padrão de poder que opera no domínio, exploração e destruição da natureza, em busca de acúmulo incessante por terra para latifúndios de monocultura, exploração dos recursos minerais, hídricos e florestais, controlado por

grupos políticos e jurídicos, empresariais e latifundiários que tentam regular o âmbito social, econômico e educacional, baseado por um forte padrão de poder *colonial/moderno/capitalista* que radicaliza a expropriação da vida humana e da natureza no território camponês.

ROMPENDO TRINCHEIRAS E ENCRUZILHADAS NO CURRÍCULO

O currículo fortalecido pela Decolonialidade afirma a Licenciatura em Educação do Campo numa relação de reconhecimento e pertencimento social, político e epistemológico aos saberes bioculturais camponeses, quilombolas, ribeirinhos, indígenas e extrativistas que representam a interculturalidade das Amazônias e do país, pois estes tornam-se instrumentos centrais para combater as colonialidades do poder, ser, saber e da natureza, com vistas a romper e transgredir o padrão de poder da epistemologia moderna norte-eurocêntrica e do colonialismo interno. Busca-se fortalecer os *princípios epistemológicos* dos *Movimentos Sociais Camponeses* como um conhecimento produzido nas relações subalternas e insubordinadas às práticas de morte, escravidões, criminalizações e destruição das naturezas e ecossistemas bioculturais.

A abertura epistemológica do currículo de educação do campo para perspectivas críticas *outras*, como a agroecologia, a economia solidária, a geografia agrária crítica, a pedagogia do campo, a educação inclusiva e as ciências da natureza, compreendidas a partir de uma perspectiva da decolonialidade, possibilitou identificar uma plêiade de *heterogeneidades epistemológicas* que lutam a favor das populações camponesas, ribeirinhas, quilombolas, extrativistas etc. Por isso, afirmamos que o currículo do curso de Educação do Campo é um território significativo de representações éticas, políticas, pedagógicas e epistemológicas que são estudadas, socializadas, problematizadas e reconstruídas em suas abordagens formativas durante os tempos de estudo na universidade e nas comunidades camponesas. Essa heterogeneidade epistemológica realiza diferentes manejos dos conhecimentos, procurando o reconhecimento epistemológico e social no currículo do curso de Educação do Campo, assim como na própria luta do Movimento de Educação do Campo.

Entretanto, o currículo e a formação de professores na Educação do Campo no Baixo Tocantins e no país enfrentam uma questão: *a centralidade nos territórios das áreas do conhecimento “ciências da natureza”, “ciências agrárias”, “ciências humanas”, “linguagens” e “matemática”*. Em que pese a ênfase na formação de professores estar para esses campos do saber, é preciso considerar que as áreas do conhecimento são parte de um conjunto mais amplo de *diversas epistemologias científicas* que compõe o currículo e, por isso, são assim alguns dos territórios do currículo que estão realizando a formação docente na Educação do Campo, e não os únicos.

Nesse sentido, o currículo da Educação do Campo é um território com características heterogêneas, conflitivas, tensas, críticas e científicas que demarcam os manejos dos conhecimentos na formação docente. Afirmamos que o currículo da Licenciatura em Educação do Campo é um território heterogêneo de epistemologias que possibilita formação de educadores e educadoras dos movimentos sociais e dos representantes dos povos camponeses, quilombolas e ribeirinhos da Amazônia paraense por meio de abordagens insubordinadas ao modelo eurocêntrico de currículo e formação de professores, mas que tem sido trincheirado pelas encruzilhadas

das colonialidades que provocam tensões/conflitos constantes aos saberes camponeses e aos saberes científicos críticos na formação de professores.

Os estudos decoloniais do currículo na Licenciatura em Educação do Campo apontam: a) Uma luta contra as colonialidades do poder, ser, saber e da natureza na Amazônia e na configuração do currículo e das práticas de formação de professores do campo. Isso significa reconhecer o sentido das “velha-novas” colonialidades que estruturam a dimensão da política, economia, jurisprudência, educação e, sobretudo, na decisão de quem *vive e/ou morre* no território camponês, quilombola, ribeirinho e indígena. b) Lutar contra a “colonialidade pedagógica”: reprovação, ranqueamento, hierarquias de saberes, tecnificação de métodos, aligeiramento na formação e competências para o mercado de trabalho. c) Afirmação dos territórios e territorialidades amazônicas: reconhecimento dos movimentos sociais camponeses, quilombolas, ribeirinhos, indígenas e extrativistas, saberes, alteridades, identidades, culturas, agriculturas familiares, naturezas e escolas do campo. d) Fortalecer as *lutas interfóris*, isto é, uma relação entre os fóris de educação do campo, decolonialidade, educação popular, agroecologia e economia solidária.

O combate e as resistências ao modelo eurocêntrico das colonialidades no currículo e na formação de professores evidenciam que é preciso dar mais ênfase às Epistemologias Camponesas, Quilombolas, Ribeirinhas e Extrativistas Amazônicas, pois são processos de produção e apropriação de conhecimentos que são forjados desde o lugar de pertencimento do Outro/Outra como *conhecimentos originários subversivos*. São as insurgências das experiências e saberes locais que podem provocar transformações geopolíticas, pedagógicas, epistemológicas e culturais nos territórios do currículo, tendo como base a práxis dos saberes e práticas camponesas, quilombolas, ribeirinhas, indígenas e extrativistas na constituição do currículo da formação de professores do campo. Indicamos um currículo de inspiração decolonial na Licenciatura em Educação do Campo na Amazônia Paraense e no país, no enfrentamento ao capital, ao neoliberalismo e às colonialidades do poder, ser, saber e natureza que vêm negando a existência camponesa, indígena, quilombola e ribeirinha, assim como a diversidade de conhecimentos e territórios inerentes à vida no campo.

Um *currículo de inspiração decolonial* no curso e no movimento de Educação do Campo reflete as insubordinações e rebeldias de docentes, estudantes e movimentos sociais nas lutas coletivas contra as colonialidades do poder, ser, saber e natureza na formação de professores. Reflete uma configuração epistemológica heterogênea que surge diante de *interculturalidades de conhecimentos, saberes, identidades e territorialidades*, construídas no seio das experiências sociais docentes e discentes em sala de aula, nas comunidades camponesas, ribeirinhas, quilombolas e extrativistas, socializando e problematizando o conhecimento científico, assim como a afirmação de conhecimentos *locais*, a diversidade de culturas, agriculturas camponesas, identidades e subjetividades de homens e mulheres afirmando-se em gêneros, gerações, etnias e nas lutas políticas e pedagógicas por direitos e reconhecimento social.

Essas características transformam o currículo em um grande potencial de formação de professores críticos, políticos e transformadores no combate às colonialidades e ao capitalismo que se encrustam sobre os povos camponeses, quilombolas, ribeirinhos e indígenas na Amazônia Paraense no país, espelhando e reexistindo em práticas e saberes insubordinados e desobedientes.

REFERÊNCIAS

- ALIMONDA, H. **La Natureza Colonizada: Ecología política y minería en América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2011. Disponível em: www.biblioteca.clacso.edu.ar. Acesso em: 4 out. 2020.
- BEZERRA NETO, J. M. A Cabanagem. *In: ALVES FILHO, A. et al (Orgs.). Pontos de História da Amazônia*. 3. ed. rev. ampl. Belém: Paka-Tatu, 2001.
- BOFF, L. **Saber Cuidar – Ética do Humano – Compaixão pela Terra**. Petrópolis: Vozes, 1999. Disponível em: <http://www.vozes.com.br>.
- BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- BRANDÃO C. R. **O que é o método Paulo Freire**. 16. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.
- CALDART, R. S.; KOLING, E. J; MOLINA, M. (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. 2. ed. Brasília: Articulação Nacional Por uma educação do campo, nº 4, 2002 (Coleção Por uma Educação Básica do Campo).
- CANDAU, V. M. F. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- CASANOVA, P. G. Colonialismo Interno (uma redefinição). *In: BORON, A. et al. (Orgs.). A Teoria Marxista Hoje: problemas e perspectivas*. 2005. CLACSO. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715073000/boron.pdf> Acesso em: 22 mar. 2020.
- CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o Colonialismo**. Editora Presença Africana, 1955.
- DUSSEL, E. Meditações Anti-Cartesianas sobre a origem do Anti-Discurso filosófico da Modernidade. *In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Orgs.). Epistemologias do Sul*. Foz do Iguaçu/PR, n. 1, v. 1, p. 21-71, 2009. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download> Acesso em: 13 mar. 2020.
- FANON, F. **Os condenados da Terra**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1997.
- FANON, F. **Peles Negras, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERNANDES, B. M. (Org.). **Campesinato e Agronegócio na América Latina: a questão agrária atual**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- FIGUEIREDO, M. A. B.; MATTOS, J. L. S.; FONSECA, F. D. (Orgs.). **Agroecologia e Diálogo de conhecimentos: olhares de povos e comunidades tradicionais, movimentos sociais e academia**. Recife: UFRPE, 2007.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

- GROSGOUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. *In*: BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e Pensamento Afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Decolonialidade-pensamento-afrodiasp%C3%B3rico-Joaze-Bernardino-Costa/dp/8551303376> Acesso: 15 jan. 2021.
- LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocêntrismo e ciências sociais**. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires-ARG: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/> Acesso em: 12 jan. 2020
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Instituto Pensar, 2008, p. 127-167. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- MARTINS, J. S. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MBEMBE, A. **Necropolítica**. 3. ed. Rio de Janeiro: N1 Edições. 2018.
- MELO NETO, J. F. **Educação Popular: enunciados teóricos**. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB: 2004.
- MENEZES, M. P.; SANTOS, B. S. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu/PR, n. 1, v. 1, p. 21-71, 2009. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download> Acesso em: 13 Mar. 2020.
- MIGNOLO, W. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 8, p. 243-281, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2019
- PORTO-GONÇALVES, C. W. **Amazônia: Encruzilhadas civilizatórias. Tensões territoriais em curso**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.
- QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, n. 1, v. 1, p. 21-71, 2009. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download>. Acesso em: 13 mar. 2020.
- QUIJANO, A.; WALLERSTEIN, I. La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial. **Revista Internacional de Ciencias Sociales**, v. 44, n. 4, p. 583-692, 1992. Disponível em: <https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/quijanoanibal-la-americanidad-como-concepto-o-america-en-el-moderno-sistemamundial-revista.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.
- QUINTERO, P.; FIGUEIRA, P.; ELIZALDE, C. Uma breve história dos estudos Decoloniais. *Masp Afterall*. KULA. **Antropólogos del Atlántico Sur**, Buenos Aires, n. 6, 2019, p. 8-21. Disponível em: http://www.revistakula.com.ar/wp-content/uploads/2014/02/KULA6_1_GESCO.pdf.
- RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma Ecologia de Saberes**. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, n. 1, v. 1, p. 21-71, 2009. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download>. Acesso em: 13 mar. 2020.

SINGER, P. **Introdução à economia solidária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 2002.

SHIVA, V. **Monoculturas da Mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia**. São Paulo: Gaia, 2003.

STEDILE, J. P. **Subsídios para compreender o significado da crise alimentar mundial e brasileira**. Texto inédito. Maio, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt>.

STEDILE, J. P. **Agricultura y capitalismo**. *In: Avance del monocultivo de Soja transgênica em el Paraguai*. Assución: CEidra/Universidad Católica, 2004.

TOLEDO, V. Metabolismos rurales: hacia una teoría económico-ecológica de la apropiación de la naturaleza. **Revista Iberoamericana de Economía Ecológica**, v. 7, 2008. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Revibec/article/view/87196>.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, 2009. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/80328088/interculturalidade-catherine-walsh> Acesso em: 05 out. 2020.



CURRÍCULO INTEGRADO NO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO – PROEJA DO IFMA

Eunice Castro (IFMA)

INTRODUÇÃO

Este texto resulta de uma investigação sobre currículo integrado, sua concepção e compreensão pelos sujeitos inseridos no PROEJA. Esse tema tem sido preocupação de muitas pesquisas, sobretudo no âmbito do Ensino Médio na forma Integrada conforme tratam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012). O PROEJA se apresenta como proposta de integração da educação profissional à educação básica, envolvendo a formação de jovens e adultos que necessitam completar escolaridade articulando-se à formação profissional.

Na realização desta pesquisa, elegemos a abordagem qualitativa que põe em evidência o significado, produto de um processo interpretativo (LESSARD-HÉBERTH, 1990). Os dados foram coletados por meio da entrevista semiestruturada direcionada aos professores que atuam no Curso de Administração do PROEJA, num total de 12, envolvendo o currículo integrado, seus fundamentos teórico-metodológicos, o Decreto nº 5.154/2004 e as mudanças na concepção do currículo integrado, a integração ensino médio e educação profissional e as possibilidades de uma formação mais sólida. Dos 12 professores participantes, seis foram da base científica e seis da base tecnológica, identificados na pesquisa como P1...P12.

O Campus do IFMA de Santa Inês, *locus* de realização da pesquisa, integra a primeira fase de expansão da rede federal no Maranhão, oferta de curso pelo PROEJA desde 2008, quando da sua implantação no município, atendendo aos egressos do Ensino Fundamental, dando continuidade no processo de escolarização com profissionalização na última etapa da Educação Básica.

Para contemplar o que propomos como problemática deste estudo, estruturamos este artigo em quatro partes: apresentamos o PROEJA e o contexto de sua institucionalização; caracterizamos os participantes, o currículo integrado na visão dos participantes e, o nosso objetivo, sintetizando aspectos do currículo integrado ao PROEJA e a percepção sobre a realidade pesquisada.

O PROEJA – CONTEXTO DE SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é um campo específico que exige do Estado o cumprimento do direito ao conhecimento. Essa reflexão impõe à educação escolar seu comprometimento com a igualdade de acesso e ao conhecimento a todos, garantia de acesso à população em desvantagem na sociedade, tornando-se uma educação de qualidade social, que contribui para a superação das desigualdades historicamente produzidas, visando assegurar o acesso, permanência e êxito de todos na escola (ARROYO, 2006).

O PROEJA surge com a pretensão de preencher as lacunas existentes no quadro da educação brasileira, conforme dados da PNAD – divulgados em 2003, quando 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores com 15 anos não haviam concluído o ensino fundamental e, apenas, 6 milhões (8,8%) estavam matriculados em EJA. A partir desses dados e tendo em vista a urgência de ações para ampliação das vagas no sistema público de ensino para este público, o Governo Federal instituiu, em 2004, decretos que introduziram novas diretrizes de oferta de cursos (MEC, 2005).

Nesse cenário, o governo federal instituiu o Decreto nº 5.154/2004 articulando a educação profissional com o ensino médio, em um único currículo. Essa política de integração foi basilar na criação do PROEJA, instituído pelo Decreto nº 5.478/2005, voltado apenas ao ensino médio, sendo revogado pelo Decreto nº 5.840/2006¹. Essa política atenderia uma população excluída dos seus direitos para proporcionar formação integral, especialmente à classe trabalhadora, ampliando a oferta de cursos técnicos, prioritariamente a população com baixa escolaridade.

Assim, o PROEJA, no cenário das políticas vigentes, objetivou ofertar educação básica e profissional, buscando a superação da dualidade *trabalho manual e intelectual*, assumindo o trabalho na perspectiva criadora.

Para o cumprimento dessa política, a Lei nº 11.892/2008 de criação dos Institutos Federais prevê processos formativos em diferentes níveis e modalidades, destacando ainda que deve “ministrar educação profissional técnica de nível médio para egressos do ensino fundamental, com abrangência para o público da EJA” (BRASIL, 2010).

No Maranhão, a oferta de cursos no PROEJA, tomando por base os arranjos produtivos do Estado, “comércio e serviço”, destaca maior oferta no eixo de Gestão e Negócios. Assim, o IFMA tem se tornado o *locus* referencial da maior oferta do PROEJA no Estado do Maranhão e estabelece como meta a ser perseguida o aumento significativo da “taxa de ingresso nos cursos ofertados na modalidade jovens e adultos, por Campus”. Dos cursos do eixo tecnológico em Gestão e Negócios no IFMA, o Curso Técnico em Administração representa maior indicador de vagas ocupadas nos *campi* no PROEJA, tendo iniciado no Campus Santa Inês – IFMA em 2012.

O Currículo do Curso Técnico em Administração do *campus* Santa Inês é orientado por uma concepção política de integração do trabalho, ciência, cultura geral e tecnologia. Por meio dessa concepção, o projeto do curso técnico do *campus* reconhece o trabalho como eixo arti-

¹ O Decreto nº 5.840/2006 recomendou diversas mudanças para o programa, dentre as quais a abrangência no que concerne ao nível de ensino, incluindo o ensino fundamental e a ampliação das instituições proponentes, admitindo a oferta aos sistemas estaduais, municipais e entidades privadas do serviço social.

culador desse currículo, entendendo-o [...] como princípio educativo que é a base de toda a organização curricular.

Observamos que o plano de curso revela em seus fundamentos a concepção do currículo integrado ao apontar que “[...] a relação entre trabalho e educação constitui a essência para o desenvolvimento de competências² significativas na formação desse ser como plenamente humano, cidadão, capaz de se inserir no mundo do trabalho” (IFMA, 2012, p. 11).

OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: BREVE CARACTERIZAÇÃO

Para compreender os significados e experiências que os sujeitos reconhecem sobre o currículo integrado no PROEJA, entrevistamos os professores que atuam no curso técnico em Administração ofertado pelo campus.

Quanto aos professores, apresentamos uma síntese da formação acadêmica, atuação profissional e vínculo com o PROEJA na instituição. Participaram de forma efetiva seis professores das disciplinas científicas e seis professores das disciplinas específicas com a seguinte titulação (Tabela 1).

Tabela 1 – Titulação dos professores que participaram da pesquisa

| TITULAÇÃO | QUANTIDADE | PERCENTUAL |
|--------------|------------|------------|
| Doutorado | 3 | 25% |
| Mestrado | 6 | 50% |
| Especialista | 3 | 25% |

Fonte: NGP/Campus Santa Inês/ Elaboração própria.

Do corpo docente pesquisado que atua no PROEJA em Santa Inês, 50% têm mestrado, 25% doutorado e 25% são especialistas. Isso tem uma importância fundamental para o desenvolvimento do professor e, conseqüentemente, traz benefícios para o contexto do campus, uma vez que possibilitaria novas experiências de ensino e maior intervenção. Embora esse quadro apresente um nivelamento satisfatório da titulação dos professores, contraditoriamente fica

² Competência significa resolver um problema e alcançar um resultado com critérios de qualidade. Isso exige que o ensino seja de tipo integral: que combine conhecimentos gerais e específicos com experiências de trabalho. As vantagens de um currículo orientado à resolução de problemas são: a) se leva em conta a forma de aprender; b) se concede maior importância ao ensinar as formas de aprender do que a assimilação dos conhecimentos; c) se logra maior pertinência do que no enfoque baseado em disciplinas e especialidades acadêmicas; d) se ganha maior flexibilidade do que com outros métodos. A formação baseada em normas de competência laboral facilita a educação pela alternância, permitindo ao indivíduo transitar entre aula e a prática do trabalho. Ademais, estimula a formação contínua dos trabalhadores e propicia que as empresas respondam às expectativas de seu pessoal do ponto de vista da remuneração em face das competências alcançadas. (MERTENS, 1997, p. 37 *apud* SILVA, 2008, p. 66-67).

evidente que um dos maiores desafios enfrentados no desenvolvimento do PROEJA é ainda a necessidade de formação para esses profissionais, principalmente para o desenvolvimento do currículo integrado, que redonda no trabalho em sala de aula.

Isso nos revela o que está posto no documento-base.

Sendo a EJA um campo específico de conhecimento, exige a correspondente formação de professores para atuar nessa esfera. Isso significa que todos podem e devem independente do grau de titulação, [...] mas, para isso, precisam imergir no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer as lógicas de aprendizagem no ambiente escolar. (BRASIL, 2007, p. 36).

Além disso, na visão de Kuenzer (*apud* MARON, 2016, p. 68), “a formação de professores para atuar no ensino médio integrado merece atenção especial, uma vez que esta tem sido considerada a modalidade que melhor atende aos jovens oriundos da classe trabalhadora”.

O CURRÍCULO INTEGRADO NA VISÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como vimos, a proposta de integração no PROEJA tem como principal finalidade a formação integral do educando. Assim, torna-se imperioso pensar o currículo integrado para além de uma proposta de integração que, de acordo com Grabowski (2006), vai além de práticas interdisciplinares, ou seja, se assenta na integração orgânica entre trabalho, ciência e cultura.

A Proposta de Integração tem sido ressaltada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012). Esses educadores resgatam fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação politécnica e *omnilateral* e de escola baseados no programa de educação contra-hegemônica proposta por Gramsci. Esses “[...] fundamentos convergem para uma concepção de currículo integrado, cuja formulação converge com os propósitos de uma formação integrada”, na análise de Ramos (2011, p. 775).

Ciavatta (2012, p. 84), ao fazer uso do termo integrar no sentido da integração, propõe conceber o termo no “[...] sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo, [...] de tratar a educação como uma totalidade social”.

Por esse ângulo, a proposta do currículo integrado e a ideia de uma formação integrada têm uma historicidade de uma formação completa, ou seja, omnilateral, “[...] no sentido de formar o ser humano na sua integralidade.” (CIAVATTA, 2012, p. 86).

Adotamos como reflexão a compreensão sobre o currículo como um instrumento capaz de desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados, como um “projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais deseja-se que as novas gerações participem” (SANTOMÉ, 1998, p. 95).

Trata-se sobre a questão do currículo integrado e seus significados dadas as experiências dos docentes. A análise se baseou em quatro questões: visão sobre o currículo integrado/fundamentos teórico-metodológicos que o sustentam; mudanças que o Decreto nº 5.154/2004 favoreceu na concepção do currículo integrado; se a integração entre o EM e a EP proporciona uma formação sólida; avanços dessa integração curricular.

Ao analisar o que é o currículo integrado e os fundamentos que o sustentam, observamos que a maioria dos professores demonstrou pouca familiaridade, conforme depoimento a seguir:

Quanto ao currículo integrado eu sei muito pouco. na verdade, o IFMA trabalha com essa concepção de currículo integrado, mas até então, não fica claro pra gente esse tipo de integração (p4).

Considerando que o professor (P4) tem uma larga experiência de trabalho, estando na instituição há aproximadamente dez anos, esse é um dado preocupante, visto que o currículo integrado é a orientação de todo o trabalho pedagógico do IFMA. Como vimos, esse modelo de currículo na análise do P4 não é bem compreendido pelos professores, os principais responsáveis por seu desenvolvimento. No entendimento de Ramos (2012, p. 117), o currículo integrado “organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender”. Sobre isso, P12 expõe:

Bem, o currículo integrado é na verdade o que tenta conciliar conteúdos nas disciplinas que envolvam o campo do trabalho e que envolvam questões ligadas as múltiplas formas de conhecimento do sujeito, da arte, filosofia, sociologia, e ao mesmo tempo não apenas se limitar a questão dos conhecimentos propedêuticos, mas também pensar o mundo do trabalho, não o mercado de trabalho como tem se equivocado muito ultimamente essa concepção de integrado como integral que não é a mesma coisa. Integrado tenta construir um currículo em que as disciplinas dialogam, só que, de certa forma se tem muita dificuldade de se construir esse currículo por conta da própria dinâmica da escola. Como a escola vem construindo isso. Será que a Filosofia consegue dialogar com o conteúdo de Administração? Como dialogam? Em que momento elas dialogam? Porque o integrado não é de forma alguma que as disciplinas estejam separadas, agora o momento propedêutico e depois técnico. Como acabei de falar elas conversam, os conteúdos, eles dialogam. Então eu penso que o currículo integrado é isso, tentaram unir, construir um currículo em que a propostas do trabalho se relacione com a educação. E a proposta desse currículo pelo que eu entendo é justamente a autonomia do sujeito, compreendendo claramente que a questão do ser social nas bases teóricas dos documentos e que constrói as diretrizes sobre o currículo integrado que fala do ser social, fala do trabalho como categoria fundante do ser social não tem como pensar outros complexos do ser social sem também está relacionado com o trabalho, e a educação é um desses complexos que se relaciona com o trabalho (P12).

O relato sobre o currículo integrado na visão de P12 se assenta na compreensão do trabalho em Lukács (1978 *apud* CIAVATTA 2012, p. 92), que recupera em Marx como atividade ontológica de caráter estruturante do ser social, isto é, como valor extrínseco ao ser humano, ou seja, é “[...] o trabalho como princípio de cidadania, no sentido de participação legítima nos

benefícios da riqueza social, que se distingue das formas históricas e alienantes, de exploração do trabalhador, presentes na produção capitalista” (CIAVATTA, 2012, p. 92).

O documento-base, ao se referir à necessária intersecção entre educação e trabalho na organização do conhecimento, nos mostra o entendimento de que nessa intersecção se compreendem as múltiplas dimensões. Assim,

a qualificação nunca é apenas “profissional” (dimensão técnica), mas sempre “social” (dimensão sociolaboral), destacando ser a qualificação nessas duas dimensões com foco nas ações de formação com finalidades de inserção autônoma e solidária no mundo do trabalho. (BRASIL, 2007, p. 46).

As referências que os professores trazem sobre o currículo integrado nos parecem pouco articuladas quando indagamos sobre os fundamentos que balizam esse currículo. O que se busca é a compreensão do trabalho como eixo articulador desse currículo, entendendo que o PROEJA se assenta na concepção de integração, tendo o trabalho como princípio educativo.

Essa compreensão do trabalho como fundamento do currículo integrado ainda é pouco assimilada e por vezes desconhecida por parte dos professores entrevistados. Apesar de a educação para a formação integrada estar presente desde as bases de uma concepção de integração proposta pelo Decreto nº 5.154/2004, quando indagamos sobre os fundamentos teórico-metodológicos do currículo integrado, percebemos que 92% não compreendem, o que revela um desconhecimento quase total do universo pesquisado. “Desconheço” (P5). “Não sei, desconheço” (P3). Apenas 8% fazem conexões do fundamento desse currículo.

O P12 ainda sugere que o ideal seria primeiro entender de onde partiu a ideia do trabalho e a ligação com a educação.

A base é de onde partiu a ideia e a importância do trabalho como categoria fundante do ser social. [...] na perspectiva da formação na ideia do trabalho, e então, claro, Gramsci é o autor que trata sobre a formação da cultura, do processo hegemônico, da necessidade de se construir uma cultura e da relação do trabalho com a educação. Gramsci talvez seja a conexão que liga a educação com a proposta educacional ligada ao currículo integrado. (P12).

Trata-se, pois, do pensamento de Gramsci sobre o trabalho. Nosella (2010) assevera que trabalho como princípio pedagógico na visão de Gramsci é o momento educativo da própria liberdade humana, concreta e universal.

Sobre a questão acerca de o Decreto nº 5.154/2004 ter favorecido mudanças, 75% desconhecem. Apenas 17% afirmaram conhecer e 8% não responderam. Isso pode ser justificado pela incompreensão da concepção do currículo integrado, visto que o Decreto nº 5.154/2004 objetiva resgatar a articulação entre escola e trabalho por meio de uma proposta pedagógica que permita o acesso ao saber enquanto totalidade, ao mesmo tempo teórico e prático (KUENZER, 1992).

O currículo, da forma como tem sido construído, vem trazendo problemas estruturais. Essa visão é enfatizada por P12:

Vem a reforma do ensino médio agora por meio de decreto e jogou por água a baixo toda a luta histórica de muitos anos por um currículo integrado, trazendo de volta a velha perspectiva da educação para o mercado de trabalho onde quem estuda a educação sabe que essa concepção era justamente que favorecia essa diferença de classe, essa desigualdade de classe que existe uma educação para o pobre e uma educação para o rico (P12).

No depoimento do P12, estão presentes elementos que sustentam o real movimento da construção do referido decreto, bem como uma preocupação com retrocessos nesses últimos tempos com as mudanças que diretamente afetam o currículo, principalmente no campo político.

O entrevistado P12 acrescenta ainda que

O Decreto 5.154/2004 trouxe mudanças importantes porque as condições que estão postas agora que era de onde a gente estava partindo para tentar lutar por mudanças. Pelo menos os educadores participaram dos movimentos e a gente precisava de algo, de algum lugar, alguma referência para refazer, discutir, reinventar. e a referência que se tinha [...] Então por maiores problemas que tenha a forma, o decreto ainda assim é o diferencial que a gente tinha para começar a partir dali questionar e tentar reconstruir uma ideia de currículo (P12).

Verifica-se nesse relato que o professor faz referências significativas a respeito do Decreto nº 5.154/2004 que coadunam com os aspectos de sua gênese no contexto de lutas por mudanças num processo contraditório de sua construção. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 22), a gênese das controvérsias que cercaram a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a construção do Decreto nº 5.154/2004 se deu nos movimentos e nas lutas dos anos 1980, principalmente pelo processo de redemocratização já existente no país e pela “remoção do entulho autoritário” presente no Decreto 2.208/97 revogado.

Assim, a proposta do Decreto nº 5.154/2004 objetiva, segundo Kuenzer (1992, p. 106), “[...] resgatar a articulação entre escola e trabalho, por meio de uma proposta pedagógica que permita o acesso ao saber enquanto totalidade, e, portanto, ao mesmo tempo teórico e prático”, buscando a superação da dualidade estrutural existente entre a formação geral e a formação profissional.

Como vimos, o decreto em referência possibilitou transformações importantes para a construção do currículo integrado numa perspectiva da integralidade em sua totalidade. Na visão de Ciavatta (2005, p. 17), “[...] a aprovação do Decreto 5.154/2004 trouxe a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não trouxe a garantia de sua implementação”. Assim, podemos perceber que mesmo tendo contribuído em uma visão de romper a dualidade existente fruto da imposição do Decreto nº 2.208/97, na medida que propõe a integralidade, as respostas obtidas pelos entrevistados sobre as mudanças promovidas por esse Decreto foram de 72% de total desconhecimento do seu teor. Isso pode ser justificado por não terem os fundamentos e conhecimentos da concepção do currículo integrado já evidenciado, visto que o Decreto nº 5.154/2004 tornou-se referência para a mudança estrutural dessa forma de organização curricular.

Nesse contexto, indagamos se a integração entre o ensino médio e a educação profissional proporciona uma formação sólida.

Com relação se há integração entre o Ensino Médio e a Educação profissional e se esta proporciona uma formação sólida, 50% afirmaram que sim, 42% que não e 8% não opinaram. Nesse caso, percebeu-se na fala do P5 a indissociabilidade da teoria e prática, questão basilar do currículo integrado, “aquele que tem como base a compreensão do real como totalidade histórica e dialética” (RAMOS, 2012, p. 117).

Sim, a gente percebe que quando um aluno possui a parte teórica que seria as disciplinas básicas e essas disciplinas associadas aos conhecimentos específicos das áreas técnicas e tecnológicas o desenvolvimento desse aluno tanto na parte intelectual quanto na parte profissional desenvolve mais rápido. A gente percebe que depois que o aluno consegue vislumbrar que a teoria que ele estudou é aplicada na área que ele vai exercer a profissão se torna significativo esse conhecimento empírico que ele tem em sala de aula. Então é um bom momento da gente conseguir fazer a teoria e a prática (P5).

Percebe-se que a ideia de integralidade via interdisciplinaridade, conforme Lopes e Macedo (2011), atinge um nível de profundidade ao mesmo tempo ampla e sintética, capaz de fazer emergir potencialidades ocultas nos alunos.

De acordo com o documento-base, a finalidade precípua da política de integração é essencialmente a capacidade de proporcionar a formação integral do educando. Fica evidente a seguir na fala de P5 que integrar não significa apenas justapor, mas compreender a relação das partes na totalidade.

Na visão de Ramos (2012, p. 116), “[...] o conhecimento não é de coisas, entidades e seres, mas sim, das relações que se trata de descobrir, apreender no plano do pensamento”. Nesse caso, percebeu-se na fala do professor a relação indissociável da teoria com a prática, questão relevante do currículo integrado.

Destacamos também depoimentos que explicitam a ausência de formação sólida na prática. Isso nos impele a discutir acerca da falta de compreensão ainda perene no campus sobre a vinculação entre educação e trabalho como referência primordial para a educação profissional, como esclarece a própria LDB, ao comentar que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996, p. 14).

Nesse sentido, o depoimento a seguir do docente traz elementos dessa percepção, afirmando que a integração entre o ensino médio e a educação profissional da forma “como está posto atualmente não proporciona uma formação sólida”, entretanto, não podemos descartar a sua importância, mesmo com todas essas dificuldades, de conceber o trabalho como categoria precípua, posto que é princípio educativo, compreendendo-o, como afirma Souza Júnior (2009, p. 130), numa posição ontológica, que busca a gênese e o sentido dos conhecimentos no ato complexo que funda o ser social, o homem “[...] é o criador de si mesmo”, isto é, “se autoimpõe pelo trabalho, sendo os conhecimentos produtos do trabalho”. Portanto, “o trabalho é a essência do homem” (DIAS, 2009, p. 115), ou seja, “[...] o que o homem é, é-o pelo trabalho” (SAVIANI, 2013, p. 104).

Com base nessa contribuição importante para o pensamento do P12, o trabalho é a categoria indissociável na construção dessa integração, a qual deve ser considerada pelos sujeitos formadores, que são os professores. Nesse sentido, esclarece:

[...] como é complicado, a gente estar tratando isso nas instituições e eu percebo muito sem base, sem conhecimento do que é trabalho, da importância do trabalho. O que se tem em mente é o mercado, eles não falam do trabalho, eles não falam o que significa o trabalho. Há um discurso vazio de entendimento, eu acho que tem um problema também da formação, eu acho que a formação também é algo decisivo por isso eu acho que os quadros eles estão muito deficientes. Os quadros hoje talvez pela própria dinâmica do capital onde cada vez mais tem reduzido têm fragmentado os currículos das universidades, as grades dos cursos universitários cada vez mais precários formando um novo sujeito que os chama de precarizado. É um sujeito onde tem a formação superior, mas a formação extremamente precária descartando vários debates importantes para a autonomia dos sujeitos (P12).

Portanto, o trabalho como forma de mercadoria na lógica da produção capitalista tem adentrado tempos, espaços e conteúdo da formação humana, restringindo a possibilidade de levar o indivíduo à experiência capaz de conhecer e interagir com o mundo de maneira autônoma e reflexiva. Desse modo, o resultado da adequação da formação às regras do mercado manifesta-se na forma de integração, por meio da qual se cria uma identificação com as formas de exercício do poder que se estabelecem na sociedade (SILVA, 2008).

Baseada nessa configuração da percepção do modelo que está posto, a sua resposta sobre a integração proporcionar ou não uma base sólida de formação é a seguinte:

Então, dentro da minha experiência no modelo que está posto ele propicia uma forma melhor do que os outros concorrentes, inclusive é uma formação que aí é mais por conta mesmo da estrutura que se tem com relação às demais escolas, contudo eu acho muito precário, eu acho que como está posto atualmente não, [...] mas a ideia do currículo integrado ela é importante e tem que ser defendida e retomada e aí acho que vou voltar de novo a hipótese, não pode ser abandonada, ela tem que continuar é um teorema aberto esse currículo integrado então a gente tem que continuar com esse teorema (P12).

Torna-se essencial também perceber nesse cenário que o currículo tem sido um dos elementos da cultura escolar que mais tem incorporado a racionalidade dominante na sociedade do capitalismo, pois tem se mostrado impregnado da lógica posta pela competição e pela adaptação da formação às razões do mercado, como vimos no depoimento a seguir:

Eu acho que na minha concepção não seria bem a palavra adequada, sólida, mas a palavra adequada seria “formação adequada” porque visto que nós estamos vendo aí o Brasil onde você precisa de multifuncionalidades e eu acho que essa modalidade consegue atender muito mais essa multifuncionalidade do que apenas o ensino médio propriamente dito (P7).

Observa-se que a lógica do mercado desde a década de 1990 coloca sobre os indivíduos a responsabilidade de exercer as múltiplas funções requeridas ao profissional. Do ponto de vista de Bertolino (2002, p. 2), “[...] a multifuncionalidade é categoria indispensável ao perfil do trabalhador para esses tempos, considerando as novas demandas do mercado”. Assim, vemos o que confere ao sujeito aspectos da multifuncionalidade.

Hoje o profissional deve ser multifuncional, isso significa ter visão macro e agir integralmente. Em síntese, a multifuncionalidade não só é vantagem, mas uma meta que as empresas têm perseguido e que até procuram inculcar esse perfil em seus funcionários. Ela é uma exigência do mercado de trabalho, considerando que o profissional deva ter muito mais do que só o desenvolvimento de tarefas e funções pertinentes ao cargo, mas, principalmente, a capacidade de aprender novos conhecimentos e estar preparado para oferecer soluções aos diversos problemas enfrentados pela organização (BERTOLINO, 2002, p. 2).

Não há como negar, entretanto, que esse discurso traduz para o currículo do Ensino Médio, sustentado em Silva (2008, p. 121),

[...] uma visão funcionalista da sociedade e das relações sociais baseadas na ideia de desenvolvimento social e de progresso que não questiona a forma alienada do trabalho que gera a exclusão social e subordina a educação escolar aos restritos imperativos do mercado. Assim sendo, [...] adquire uma finalidade legitimadora das mudanças ocorridas na sociedade em favor do reordenamento da lógica capitalista.

Vista dessa forma, a concepção de uma formação “adequada” e não “sólida” traduz na visão de Ramos (2001, p. 244) uma crença na relação linear da escolaridade-formação-emprego em que a “[...] escolaridade e formação se transformaram, na verdade numa aposta incerta, em que as perspectivas de emprego ou autoemprego, dependem, exclusivamente de atributos individuais. Portanto, desloca a importância da educação do projeto de sociedade para o projeto de pessoas”. Outro aspecto a considerar se expande para a Interdisciplinaridade como uma ação pedagógica unitária. Na visão de Veiga (2016, p. 84), a organização do currículo integrado “[...] não é uma questão exclusivamente técnica; sobretudo, é uma questão social e política”, pois nesse modelo de currículo as relações são menos hierarquizadas, conferindo maior trânsito entre as disciplinas por meio de uma visão interdisciplinar.

Compreendendo que as diversas áreas devem dialogar, buscamos entender na visão dos docentes como essa integração curricular acontece no PROEJA. Na concepção de P5, “*acredito que essa integração não acontece*”, e ressalta:

Infelizmente eu tive só uma vivência e não foi com a área técnica que a gente trabalhou interdisciplinarmente, foi com três disciplinas do eixo comum, Filosofia, História e Matemática. Com os professores da área técnica falta esse tipo de trabalho você discutir o planejamento ou o coordenador do curso de Administração, pensar junto com os professores no momento de discussão do plano onde a gente pode naquele determinado conhecimento que o aluno tem que construir no processo. (P5)

A forma de possibilitar melhores condições para a integração é pensar o trabalho na escola por meio de ações interdisciplinares como ponto de articulação entre os saberes. Na visão de Guy Palmad (*apud* GALLO, 2000, p. 26), embora a interdisciplinaridade³ conceitualmente tenha

³ Guy Palmade (*apud* GALLO, 2000, p. 26) afirma: “[...] integração interna e conceitual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas com o objetivo de dar uma visão unitária de um setor do saber; (Soler) intercâmbios mútuos e integrações recíprocas entre as várias ciências”.

presente um enfoque de visão única do saber, ainda é perceptível no campo do conhecimento uma justaposição em que ocorre uma “cooperação de caráter metodológico e instrumental, não de uma integração conceitual e interna”, propriamente dita.

Observamos que são muitos os desafios propostos diante do universo distinto da EJA, pois, como cita P12:

O docente que nunca deu aula, não tem experiência nenhuma e se depara com a EJA o que acontece, é que vai dá a mesma aula que dá para o médio, dá para a EJA. Eu não estou dizendo que temos que rebaixar o currículo, talvez o objetivo central do Proeja não seja o mesmo objetivo central do adolescente. Nós deveríamos rever e tentar descobrir qual o objetivo de fato da EJA, isso tem que ficar claro para se pensar os problemas porque é uma totalidade. Tem que pensar na totalidade, desde as políticas institucionais, desde o material didático, desde a formação docente, quer dizer são um leque de fatores e não só um (P12).

É com essa visão da totalidade, no sentido de compreender os processos, caminhos, entraves, desafios para a integração da educação profissional à educação básica e superação da dualidade do trabalho manual e intelectual, que surge a modalidade de ensino PROEJA. O programa propõe uma organização curricular de superação de modelos tradicionais e uma estrutura de currículo que leva em consideração a organização dos tempos e espaços desses sujeitos (BRASIL, 2007).

Na percepção dos professores, o PROEJA ganha novos olhares:

[...] é um programa de maior relevância, eu digo isso porque eu tenho uma irmã que tem maior vontade de voltar a estudar, eu até digo assim pra ela essa questão da EJA que se enquadra bem na pessoa dela, assim como várias pessoas que eu conheço. Então essas pessoas que largaram de estudar estão agora adultas até mesmo trabalhando ou fora do mercado que voltar a estudar. Esse é um grupo bom pra elas, a EJA, se enquadra bem (P2).

A EJA ele dá essa motivação para a pessoa ir além do conhecimento. Uma forma de ver a vida bem diferente do que eles tinham antes (P10).

O PROEJA é uma porta de acesso principalmente para os jovens e adultos com as características mencionadas por P2 e P10. Percebemos na fala de P10 que a experiência que o programa propicia aos alunos possibilita ultrapassar os limites do conhecimento tácito com prospecção para outros horizontes que se faz possível por meio da escolarização com profissionalização, ou seja, da “[...] **formação integral do educando**” (BRASIL, 2007, p. 35).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caracterizamos o PROEJA desde a sua institucionalização ancorado pelo Decreto nº 5.840/2006, que institui o programa com maior abrangência e apresentamos as concepções dos

docentes sobre o currículo integrado, evidenciando que a maioria não compreende os seus fundamentos. Também destacamos a compreensão da interdisciplinaridade como categoria deste currículo pelos docentes.

Pretendeu-se nesta pesquisa analisar o currículo integrado o PROEJA. Por esse motivo, considerou-se um grande desafio não só metodológico, mas pedagógico, investigar o currículo integrado e como ele se articula no IFMA – Campus Santa Inês, *locus* desta pesquisa, em um programa que busca consolidar-se como uma política definitiva e perene e que, como política pública, torna-se radicalmente desafiadora, pois exige maior comprometimento de todos.

Notamos que o programa é visto como um princípio da inclusão, uma vez que busca garantir o reestabelecimento do direito à educação com a inserção numa Instituição que visa à formação integrada como proposta da articulação da formação geral e profissional em uma única matrícula, proporcionando a profissionalização e a inserção no mundo do trabalho. Apesar de o programa ter a conotação inclusiva, reconhecida pelos docentes e discentes, especialmente no campus Santa Inês, reconhece-se a necessidade de reformulação do plano do curso Técnico em Administração, considerando alguns aspectos inerentes à própria natureza na EJA, postos em evidência, como o horário de funcionamento do curso e o fato de o público ser constituído, em sua maioria, por trabalhadores.

Compreendendo que o campo do currículo por si só se encontra permeado por muitos desafios para a sua própria compreensão, mas o que se buscou foi realmente compreender e situar o currículo integrado do PROEJA nesse percurso.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. SOARES, L. *et al.* (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB nº 9.394/1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Programa de integração da educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de jovens e adultos Ensino Médio – PROEJA**. Documento Base. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2010.

BERTOLINO, V. (2002). **O profissional multifuncional**. Publicado em: 21 de setembro de 2002. Disponível em: <http://www.secretariando.com.br/carreira/carr-30.htm>. Acesso em: 12 jun. 2013.

CIAVATTA, M. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 01 out. 2021.

- ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M. (Org.). **Ensino Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.
- DIAS, D. S.; ARANHA, A. V. O trabalho como princípio educativo na sociabilidade do capital. *In*: ARANHA, A. V. S.; MENEZES, A. J. *et al.* **Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci**. São Paulo: Xamã, 2009.
- FRIGOTTO, G.; CAIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GRABOWSKI, G. **Ensino médio integrado à educação profissional**. MEC/TVEscola. Boletim 07 Salto para o futuro, 2006.
- GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. *In*: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). **O sentido da escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO – IFMA. **Plano do Curso Técnico em Administração na modalidade PROEJA integrado ao ensino médio**. Santa Inês, MA, 2012.
- KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortês, 2011.
- LESSARD-HÉBERTH, M. *et al.* **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Tradução de Maria João Reis. Lisboa: INSTITUTO PIAGET, 1990.
- MARON, N. M. W. **Formação docente do PROEJA**. Curitiba: CRV, 2016.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. (PROEJA). 2005. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/proeja>. Acesso em: 23 abr. 2016.
- NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- RAMOS, M. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.
- RAMOS, M. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set. 2011.
- RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M. (org.). **Ensino Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.
- SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a. (Coleção memória da educação).
- SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SILVA, M. R. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SOUZA JÚNIOR, H. P. S. A centralidade ontológica do trabalho como essência da educação e dos conhecimentos. *In*: MENEZES, A. J.; ARANHA, A. V. S. *et al.* (Org.). **Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci**. São Paulo: Xamã, 2009.
- VEIGA, I. P. A. **Educação superior: políticas educacionais, currículo e docência**. Curitiba: CRV, 2016.



A BNCC NAS ESCOLAS INDÍGENAS DO MUNICÍPIO DE DOURADOS-MS

Marta Coelho Castro Troquez (UFGD)

INTRODUÇÃO

Este trabalho é produto de pesquisa cadastrada e vinculada à programa de pós-graduação em educação de universidade pública federal, a qual investiga práticas curriculares em escolas indígenas e articula-se à proposta de estreitar interlocuções entre universidades, Secretaria de Educação e escolas indígenas que compõem a Rede Municipal Pública de Ensino (REME) de Dourados, Mato Grosso do Sul (MS), como forma de aprofundar o debate referente às relações educativas disseminadas nacionalmente e seus efeitos nas localidades que se apresentam realidades complexas, como é o caso das escolas indígenas.

No cenário atual, as discussões que envolvem o currículo oficial destinado à educação básica têm ganhado força em termos de políticas governamentais por meio das orientações advindas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal documento tem sido apresentado como norte diretivo para mudanças nos currículos estaduais, municipais e escolares por todo país. Como discutido por Nicoletti, Nunes e Nicoletti (2021, p. 36): “o processo de criação da BNCC foi longo, trabalhoso e, por muitas vezes, conflituoso, pois atravessou vários governos e concepções do mundo, de vida, de ser humano e de educação distintas”. De acordo com Gersem Baniwa, um dos 12 indígenas que participaram da elaboração da última versão da BNCC, “educadores indígenas e quilombolas, seus aliados e especialistas se debruçaram para domesticar o documento, tornando-o menos eurocêntrico e brancocêntrico” (BANIWA, 2019, p. 47).

Embora tenha sido, de certa forma, aguardada por muito tempo e já anunciada na Constituição Federal (CF) de 1988, a BNCC, aprovada em 2017, suscitou muitos questionamentos da comunidade acadêmica, sobretudo pela “centralização e intensificação dos princípios do mercado que se materializaram nos processos de sua elaboração” (SAUL; GARCIA, 2016, p. 1189), entre outros fatores. A própria Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), à época, desencadeou a campanha “#Aqui Já Tem Currículo!”¹, no sentido “dar voz

¹ Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/anped-lanca-campanha-aqui-ja-tem-curriculo-o-que-criamos-na-escola>. Acesso em: jun. de 2021.

às escolas, contrapondo-se a propostas verticais e homogeneizadoras de construção curricular, reforçando a luta pela democratização da educação” (SAUL; GARCIA, 2016, p. 1189).

No que concerne à educação escolar indígena, como uma das modalidades da educação básica nacional, possui diretrizes específicas que trazem princípios e orientações no sentido de garantir o respeito a suas línguas maternas e processos próprios de ensino e aprendizagem, conforme garante a CF (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996). A educação escolar indígena adquiriu, a partir de lutas advindas do campo indígena e indigenista, o estatuto de ser específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue e de ser realizada em escolas indígenas por professores indígenas, com gestão escolar indígena, com currículos e materiais didáticos diferenciados (TROQUEZ, 2019). De acordo com suas diretrizes (BRASIL, 2012), os currículos da Educação Escolar Indígena devem ser organizados em uma perspectiva intercultural, “ser flexíveis” e adaptados aos contextos socioculturais das comunidades indígenas.

Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de apreender o processo de implantação da BNCC e de compreender os efeitos dos encaminhamentos curriculares verticalizados no contexto educacional indígena. Nesse sentido, voltamos nosso olhar para o município de Dourados, o qual possui uma das reservas indígenas mais populosas no estado do MS. Assim, questionamos: como tem ocorrido o processo de implementação da BNCC no município de Dourados-MS no que tange às escolas indígenas? E como as escolas indígenas têm respondido a esse processo?

Por meio de técnicas de análise documental e observação participante (entre os anos 2017 e 2020), buscamos analisar o processo de implementação da BNCC nas escolas indígenas do município de Dourados-MS, com ênfase nas decisões adotadas pela SEMED, instância responsável pelos encaminhamentos e/ou repasses técnico-pedagógicos da REME e, ainda, dos posicionamentos das escolas indígenas.

A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

É perceptível um grande esforço, desde 2017, por parte do governo federal e parceiros do setor privado, a partir de considerável número de documentos e recursos técnico-digitais para orientar a implementação da Base. Documento de caráter normativo, que define um conjunto progressivo de aprendizagens que todos os alunos (crianças, adolescentes e jovens) devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica.

Nessa direção, as Redes de Ensino brasileiras têm recebido, gradativamente, materiais pedagógicos (livros didáticos, manuais, cartilhas etc.) para fins de suporte e visibilidade para a “ideia” de garantia dos direitos de aprendizagem essenciais (BRASIL, 2017), atrelada ao desenvolvimento de competências gerais. Junto a isso, busca-se vincular uma postura “autônoma” por parte de cada sistema/rede de ensino e unidades escolares, no que se refere à adequação da BNCC à realidade local. No caso específico da educação escolar indígena, indica-se que

[...] isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem

desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares (BRASIL, 2017, p. 17).

Diante disso, importa compreender como os sistemas/redes de ensino brasileiros têm se organizado para atender tais princípios de forma a respeitar os posicionamentos tendo em vista as particularidades e adversidades que se apresentam em um país tão diverso e extenso, territorial, regional e culturalmente falando como é o Brasil.

O município de Dourados, MS, possui uma população de aproximadamente 222.949 habitantes e a reserva Indígena de Dourados possui uma população em torno de 16.000 pessoas das etnias Kaiowá, Guarani e Terena. A REME, em 2020, atendia um total de 27.819 alunos. Nesse universo, há 6 escolas municipais indígenas. Nestas escolas há 3.006 indígenas matriculados na educação infantil e no ensino fundamental (10,8% do total de alunos).

De acordo com a Lei Municipal nº 3.619 de 2012, art. 2º, serão consideradas escolas indígenas “as localizadas em terras habitadas por comunidades indígenas e ou escolas que atendem exclusivamente alunos indígenas”. Ainda, na mesma lei, art. 12, aponta-se que “A educação escolar indígena deverá ser organizada com a participação das comunidades indígenas, observadas as suas especificidades étnicas e o respeito pelas suas necessidades, história, tradição e cultura” (DOURADOS, 2012), o que envolve a elaboração do regimento escolar e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada escola em sua relação intrínseca com a comunidade na qual está inserida.

A construção de políticas públicas específicas de educação escolar indígena no município de Dourados é resultado de lutas e mobilizações de professores indígenas articuladas aos movimentos nacionais em defesa da educação diferenciada. A história da educação escolar na Reserva Indígena de Dourados revela sua vinculação inicial a políticas indigenistas marcadas por vieses etnocêntricos, práticas civilizatórias voltadas à homogeneização cultural e integração dos indígenas à sociedade envolvente (SOUZA, 2013; TROQUEZ, 2015). A CF de 1988 e as conquistas legais que a seguiram, como a Resolução MEC/CNE nº 03 de 1999, que criou a categoria de escola indígena (BRASIL, 1999), marcaram um processo de mudanças. Isso fez com que o estado de MS e o município de Dourados organizassem as escolas indígenas sob suas responsabilidades. Desde o ano 2001, a Prefeitura de Dourados mantém uma gestão específica na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) composta por professores indígenas para tratar das políticas de educação escolar indígena. A partir de então, num processo de relação de forças constantes, sobretudo por conta das sucessões de governos municipais e de diferentes gestões, as escolas indígenas vêm procurando buscar o equilíbrio entre a igualdade e a diferença no sentido de atenderem as normatizações legais e oficiais para a educação básica e, ao mesmo tempo, não negligenciar os princípios da especificidade, da diferença, da interculturalidade e do bilinguismo e/ou multilinguismo, direitos adquiridos com muita luta.

Nesse cenário, as escolas indígenas douradenses seguem, conforme a dinâmica da comunidade a qual pertencem, mas sem desconsiderar as determinações traçadas via SEMED, sendo instância regulatória e fiscalizadora das ações implementadas.

No que diz respeito à implementação da BNCC no âmbito municipal, verificamos que esta vem sendo realizada dentro da organização sinalizada nacionalmente. Todas as redes de ensino devem rever seus respectivos currículos, tendo como caminho a (re)elaboração dos PPPs de cada escola pública. Em atendimento à determinação nacional, a SEMED optou por seguir o calendário estipulado (BRASIL, 2018) pela BNCC.

Por esse caminho, no ano de 2019, a SEMED implantou o PPP *on-line*² – organizado por marcos situacional, conceitual, operacional e plano de ação –, formato de elaboração/revisão dos projetos que são inseridos na mesma plataforma no intuito de orientar o preenchimento do diário docente *on-line*³ – espaço virtual em que os professores inserem seus respectivos planejamentos – e de acesso dos gestores e demais profissionais de educação. Com essa orientação, as escolas indígenas no município de Dourados também têm se mobilizado para cumprir as determinações de revisão dos seus respectivos PPPs.

Doravante, os documentos construídos evidenciam o esforço das escolas em buscar equilibrar a questão dos “direitos de aprendizagem” dentro de uma perspectiva de currículo mínimo e as orientações anteriormente traçadas, a exemplo dos referenciais e diretrizes nacionais para as escolas indígenas.

CONSIDERAÇÕES

Os resultados do trabalho evidenciam que o município de Dourados segue as determinações nacionais na implementação da BNCC. No que diz respeito aos atores das escolas indígenas (professores e gestores), estes procuram atender às orientações e solicitações da SEMED, mesmo com algumas dificuldades, sobretudo as que dizem respeito ao uso da internet na reserva indígena. Mas também buscam realizar atividades de formação e discussão coletiva sobre os pressupostos da escola indígena e suas relações com a BNCC. Estes têm clareza de seu papel de protagonistas na construção de uma educação diferenciada para seu povo/comunidade e podemos observar que a BNCC parece representar para eles mais um documento que devem conhecer, “seguir” e gerir segundo seus modos próprios de ser. Neste contexto, são muitos os desafios.

REFERÊNCIAS

BANIWA, G. BNCC e a diversidade indígena: desafios e possibilidades. *In*: SIQUEIRA, I. C. P. (Org.). **BNCC: educação infantil e ensino fundamental**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 38-55.

BRASIL. **Constituição**. Coleção Legislação Brasileira. Brasília, DF, 05 de out. 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: [poder legislativo], 23 de dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. **Resolução nº 03, de 10 de novembro de 1999**. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação, 1999.

² Para maiores detalhes sobre a iniciativa. Disponível em: <https://www.midiamax.com.br/publieditorial/2019/plataforma-digital-do-projeto-politico-pedagogico-e-lancado-em-dourados>. Acesso em: set. de 2019.

³ Disponível em: <http://www.dourados.ms.gov.br/>. Acesso em: set. de 2019.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – educação é a base. 3. versão. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/União dos Dirigentes Municipais de Educação, 2017.

BRASIL. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular** – Orientações para o processo de implementação da BNCC. Ministério da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/União dos Dirigentes Municipais de Educação, 2018.

DOURADOS. **Lei nº 3.619, de 12 de setembro de 2012.** Lei que institui e regulamenta a educação escolar indígena no Município de Dourado. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal. Diário Oficial no 3.328. Dourados-MS: SEMED, 2012.

SAUL, A.; GARCIA, A. Apresentação do dossiê temático: Aqui já tem currículo: produções e experiências educativas pelo direito à diferença e a justiça social e cognitiva. Políticas e práticas curriculares nas escolas: resistindo e (re)existindo ao poder hegemônico. **Revista e- Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 1184-1192, out./dez.2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: jun. 2021.

SOUZA, T. de. **Educação escolar indígena e as políticas públicas no município de Dourados (2001 – 2010).** Campo Grande: Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

TROQUEZ, M. C. C. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico:** a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005). Dourados: Editora da UFGD, 2015. *E-book*.

TROQUEZ, M. C. C. Currículo e materiais didáticos para a educação escolar indígena no Brasil. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 9, n. 25, p. 208-221, jan./abr. 2019.

OS PROCESSOS CRIATIVOS NA CONSTRUÇÃO DE PERSONAGENS NEGRAS(OS) NOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL DO PNBE

Maria Fernanda Luiz (UFSCar)

O presente artigo apresenta parte dos resultados finais de pesquisa de doutorado em andamento cujo objetivo é analisar os processos criativos de construção das(os) personagens negras(os) presentes em livros de literatura infantil e infantojuvenil brasileira, selecionados pelo PNBE para os anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública, sob a perspectiva de autoras(es). A pesquisa se dá por meio da análise de títulos distribuídos pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) nos anos de 2008, 2010 e 2012.

O PNBE integrou a política pública educacional de incentivo à leitura que disponibilizou livros de diferentes gêneros literários, de autoria brasileira e estrangeira, bem como materiais de pesquisa e de referência a professoras(es) e estudantes de escolas públicas brasileiras. O referido programa desenvolvido desde 1997 e extinto em 2014 deu sequência a outras ações de incentivo à leitura e à formação de leitoras(es) iniciadas na década de 1980, como o Programa Nacional Sala de Leitura, o Proler, o Pró-Leitura, o Programa Nacional Biblioteca do Professor e o PNLD Literário.

A escolha da presente investigação deriva dos resultados da minha pesquisa de mestrado associada à minha prática docente junto de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a realização da pesquisa apresentada neste artigo, foi necessário realizar o levantamento dos livros de literatura infantil e literatura infantojuvenil, ilustrados com personagens negros e que compõem os acervos selecionados e distribuídos pelo PNBE nos anos de 2008, 2010 e 2012.

No que tange à metodologia, aplicamos um questionário respondido virtualmente pelas(os) autoras(es) e para o aprofundamento das respostas e análise inicial desses questionários, realizamos uma entrevista por meio de videochamada com cada uma(um) das(dos) autoras(es) dos livros selecionados para a pesquisa.

Essa é uma pesquisa de natureza qualitativa e apresenta um desenho metodológico considerando três aspectos: Revisão bibliográfica; Levantamento e construção dos dados; Análise dos dados. A organização dar-se-á da seguinte forma: 1ª fase – Etapas iniciais (Levantamento, Produção e Análise dos dados iniciais da Pesquisa), 2ª fase – Etapas Intermediárias (Exploração e Extensão dos dados iniciais) e 3ª fase – Etapas Finais (Interpretação dos resultados da pesqui-

sa). Nessa apresentação nos detemos nos dados obtidos na 2ª fase, nos acervos distribuídos pelo PNBE para as escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental dos anos de 2008, 2010 e 2012. No ano de 2008, temos um conjunto de cinco acervos de 20 livros cada e nos anos de 2010 e 2012 um conjunto de quatro acervos com 25 livros cada. A partir da análise de cada acervo de cada ano encontramos um total de 300 livros de Literatura Infantil/Infantojuvenil dos quais 16 deles com personagens negros e de autoras(es) brasileiras(os). Desse universo, após contato com editoras, autoras(es) e ilustradoras(es), nos foi necessário fazer um recorte para assim chegar no *corpus* desta pesquisa. Dessa forma, analisaremos 03 livros de maneira aprofundada cuja identificação está presente no quadro apresentado após as referências.

Entendemos que a produção literária dirigida ao público infantil não só exerce a função de contar histórias, mas serve como instrumento de um projeto educativo e ideológico dirigido às crianças. Historicamente, esse projeto lidou com uma ideia imagética de criança cujo fenótipo é branco, uma vez que, através do texto presente nos livros de literatura infantil/infantojuvenil e das imagens apresentadas, busca formar cidadãos que têm como modelo humano o homem adulto, de pele branca, cristão, rico.

É sabido que as personagens negras aparecem com mais evidências na literatura voltada para o público infantil e juvenil ao final da década de 1920 e início de 1930 e ainda em condições subalternizadas e inferiorizadas.

Somente a partir de 1975 é que vamos encontrar uma produção de literatura infantil mais comprometida com uma outra representação da vida social brasileira; por isso, podemos conhecer nesse período obras em que a cultura e os personagens negros figurem com mais frequência. O resultado dessa proposta é um esforço desenvolvido por alguns autores para abordar temas até então considerados tabus e impróprios para crianças e adolescentes como, por exemplo, o preconceito racial. O propósito de uma representação mais de acordo com a realidade nem sempre é alcançado. Embora muitas obras desse período tenham uma preocupação com a denúncia do preconceito e da discriminação racial, muitas delas terminam por apresentar personagens negros de um modo que repete algumas imagens e representações com as quais pretendiam romper. Essas histórias terminavam por criar uma hierarquia de exposição dos personagens e das culturas negras, fixando-os em um lugar desprestigiado do ponto de vista racial, social e estético (JOVINO, 2006, p. 187).

Embora a memória do processo de escravização da população negra seja um fato, ele não é o único. Por isso, é importante construir-se outras referências positivas sobre a África e sobre a população negra. É por isso que nosso escopo teórico debate sobre a constituição da literatura infantil/infantojuvenil denominada, no interior da pesquisa, de uma “literatura infantil/infantojuvenil negro-brasileira”, cuja epistemologia encontra-se em formação, mas o delineamento é de que seja constituída por autoras(es) autodeclaradas(os) negras(os) e que constituem politicamente sua subjetividade por meio da noção de negritude, a qual permite a expressão de subjetividades, vivências e pontos de vista trazidos para as narrativas voltadas à crianças negras, modificando e promovendo outra forma de produção literária.

A partir da leitura dos livros selecionados para esta pesquisa, identificamos não apenas narrativas cujo as(os) personagens negras(os) estivessem na condição de escravização, submissão e subalternização, mas também livros cujo as(os) personagens negras(os) vêm de África ou da diáspora, ou ainda, histórias que valorizam as mitologias e as religiões de matriz africana. Há negras(os) que são reis e rainhas, príncipes e princesas. Vemos também personagens que valorizam os cabelos crespos ou de estilo *black*.

Assim, embora ainda seja recorrente, no espaço escolar, o uso dos livros *Menina bonita do laço de fita* e *O menino Marrom*, há também nas bibliotecas escolares livros de literatura infantil/infantojuvenil que trazem personagens negras(os) em outra perspectiva. E se talvez, em outro momento, os livros citados anteriormente tenham tido algum destaque e relevância, eles carregam em si problemas que precisam ser conhecidos, uma vez que temos materiais de melhor qualidade. E mesmo que ainda minoritários em quantidade, como identificamos no acervo do PNBE, existem no espaço escolar livros que apresentam outra perspectiva do ser negra(o) e não trazem em si os problemas que é possível identificar nesses livros, isso, conseqüentemente, abre a possibilidade para que crianças de todos os pertencimentos étnico-raciais vivenciem uma subjetividade plural exercendo plenamente a sua cidadania de forma que possam contribuir para a correção de desigualdades, para a desconstrução de estereótipos e conseqüentemente para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Nesse sentido, sendo a escola um espaço onde o racismo está fortemente estabelecido, entendemos que os livros de literatura infantil/infantojuvenil, mesmo em seu caráter estético e literário de inestimável valor nas mãos de educadoras(es), se tornam um recurso pedagógico utilizado na educação de crianças negras e não negras.

Acreditamos, portanto, que por meio do que chamamos em nossa pesquisa de Literatura infantil/infantojuvenil negro-brasileira, será possível oportunizar o reconhecimento e a valorização da História e Cultura do povo negro como também potencializar a efetivação das políticas públicas voltadas à educação das relações étnico-raciais no espaço escolar. É possível dizer que essa literatura ainda tem um caráter afirmativo e precisa debruçar-se numa representação positiva do ser negra(o). Através dela percebemos a desconstrução dos papéis hegemônicos que exotizam, objetificam, estigmatizam e inferiorizam pessoas negras.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. P. B. Revelações que a escrita não faz: a ilustração do livro infantil. **Revista eletrônica do grupo de pesquisa em cinema e literatura**, v. 1, n. 7, Ano VII, p. 328-341, dez./2010.

ABREU, A. P. B. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Biblioteca da Escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 10 set. 2017.

CUTI, L. S. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

FERNANDES C. R. D. A seleção de obras literárias para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2006-2014. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, Brasília, n. 51, p. 221-244, maio/ago. 2017.

JOVINO, I. S. Literatura Infanto-Juvenil com Personagens Negros no Brasil. In: SOUZA, F.; LIMA, M. N. **Literatura Afro-brasileira**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 179-217.

LIMA, H. P. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

NEGRÃO, E. V. A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 86-87, nov. 1987.

NEGRÃO, E. V. Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 52-65, maio 1988.

NEGRÃO, E. V.; PINTO, R. P. **Olho no preconceito**: um guia para professores sobre racismo em livros para crianças. São Paulo: FCC/ DPE, 1990.

SILVA, L. C.; SILVA, K. G. O negro na literatura infanto juvenil brasileira. **Revista Thema**, vol. 8, número especial, p.1 - 13, 2011.

SILVA, M. A. M. **A descoberta do Insólito**: Literatura Negra e Literatura Periférica no Brasil (1960-2000). Tese (Doutorado em Sociologia) – Unicamp, Campinas, 2011.

QUADROS

Quadro 1 – Livros da literatura infantil/infantojuvenil escrito por brasileiras(os) com personagens negras(os) selecionados e distribuídos pelo PNBE analisados na pesquisa

| LIVROS DO PNBE ESCRITO E ILUSTRADO POR BRASILEIRAS(OS) | AUTORA (AUTOR) | ILUSTRADORA (ILUSTRADOR) | ANO DA SELEÇÃO | ACERVO | EDITORA |
|--|---|-------------------------------|----------------|----------|---------------------------------|
| Os três presentes ágicos | Rogério Andrade Barbosa | Salmo Dansa | 2008 | Acervo 1 | Record Editora Record Ltda |
| Betina | Nilma Lino Gomes | Denise Cristina do Nascimento | 2010 | Acervo 4 | Mazza Edições |
| Lendas da África Moderna | Rosa Maria Tavares Andrade e Heloísa Pires Lima | Denise Cristina do Nascimento | 2012 | Acervo 3 | Elementar publicações e Editora |

Fonte: A partir da lista de acervos distribuídos disponibilizada no site do PNBE.

PÁGINAS EM BRANCO NÃO CONTAM HISTÓRIAS NEGRAS: O LUGAR DAS NARRATIVAS AFRODIASPÓRICAS NOS COTIDIANOS ESCOLARES

Alessandra Abreu (UERJ/PROPED)

Phellipe Patrizi Moreira (UERJ)

Pâmela Cristina Tavares (UERJ – FFP)

Puxa, eu sempre quis ler um livro assim, que o preto não fosse nem pobre, nem escravo, nem feio, nem castigado por ninguém. É tanta coisa braba que metem a gente que fico arrepiado só de lembrar (Juan, 16 anos).¹

Iniciamos este texto empoderando a voz do Juan, um estudante de uma escola pública municipal de São Gonçalo, na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, *sujeitopraticante*² que integrou as nossas rodas de conversas e que nos auxiliou na compreensão do lugar ocupado pelo negro nos livros de literatura e no acervo de outras obras disponíveis dentro dos muros do espaço escolar, que versam sobre as relações étnicorraciais³.

¹ Como forma de atender aos padrões de ética da pesquisa, as conversas foram gravadas com a autorização de seus/suas participantes, bem como foi respeitado o anonimato dos/as jovens envolvidos/as nas atividades, cujos respectivos nomes foram alterados em consonância com eles e elas.

² A opção por juntar as palavras, como *espaçotempo*, *teoriaprática*, *aprendizagemensino*, ressaltando-as, em itálico, toma como base as justificativas teóricas dos/das pesquisadores/as do campo dos estudos com os cotidianos e suas buscas por encontrar outras formas de dizer e pensar a ação docente. Aglutinando palavras comumente escritas de forma separada, com sentidos polarizados pela lógica moderna, buscamos problematizar a própria dicotomização, em busca de construir outros olhares para compreender o cotidiano como espaço de produção de conhecimento.

³ Compreendemos que adesão à junção da expressão étnico-racial representaria, para além da união de palavras, uma crítica político-epistêmica da visão dicotômica entre os referidos conceitos, bem como argumentou Nilma Gomes (2011). Segundo a autora, tal ação “*significa que, para compreendermos as relações étnico-raciais de maneira aprofundada, temos de considerar os processos identitários vividos pelos sujeitos, os quais interferem no modo como esses se veem, identificam-se e falam de si mesmos e do seu pertencimento étnico-racial*” (GOMES, 2011). De acordo com a professora-pesquisadora, o processo da autoidentificação dos/as negros/as não está associado à maneira como são vistos/as pelos outros. No contexto brasileiro, costumam-se entender raça a partir dos aspectos fenotípicos de um povo (cor de pele, cabelo, nariz, boca), esquecendo de complexificar as dimensões históricas, culturais, ancestrais, simbólicas e territoriais dentro dos/as quais estão inseridos/as. Trata-se, portanto, de uma tentativa, iniciada na terminologia, de provocar reflexões e problematizações das consequências do racismo em nossa sociedade.

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada com dezessete jovens estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola municipal, no período entre 2018 e 2019, tendo as rodas de conversas como procedimento teórico e metodológico. Como professores/as que pesquisam no/com o cotidiano escolar, acreditamos no diálogo como lugar onde os sujeitos se assumem como narradores/as e compartilham experiências. “A experiência, a narrativa e o diálogo são para mim indissociáveis e complementares, os fios que formam o tecido da pesquisa” (SERPA, 2010, p. 4). No movimento de interlocução com as experiências compartilhadas pelo grupo, o diálogo surge como lugar de tecitura, onde é permitido relacionar as diferentes narrativas e experiências e refletir sobre elas. Benjamin (1994, p. 198) afirma que “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores”. Nessa perspectiva, compreendemos, bem como escreveu Serpa (2010, p. 3): “As rodas de conversas, metodologia bastante utilizada nos processos de leitura e intervenção comunitária, consistem em um método de participação coletiva de debates acerca de uma temática”.

Em uma de nossas rodas de conversas, convidamos os/as jovens para narrarem suas experiências com a literatura infantil. Inicialmente, percebemos que tais recordações trazidas por eles e elas eram lacunares e escassas. Daí surgiu a ideia no grupo de procurarmos bons livros que abordassem temas que despertassem o interesse daquele público. O jovem Juan foi o primeiro a encontrar um site no *YouTube* que lhe chamou a atenção:

Esse aqui parece ser 10, vou compartilhar com vocês. É de uma professora da rede municipal de São Paulo que gosta de contar histórias para os seus alunos, ela diz que não aguenta mais histórias de princesas e busca no seu canal apresentar os livros que seus alunos mais gostam. A booktuber diz que não concorda que literatura infantil seja boba, menor e livro pra criança, indica vários livros que tratam de representatividade e diz que muitas crianças se sentem tristes, porque não atendem ao padrão Disney de beleza. Ela indica nesse vídeo que compartilhei com vocês dez livros, mas eu fiquei com vontade de ler quatro. Uma princesa nada boba do Luiz Antônio. Uma menina negra que tem vergonha de si mesma e que descobre as princesas africanas que tem histórias mais legais que as princesas que ela já conhece. Black Power de Taió é um livro de Kiusan de Oliveira e conta a história de uma menina de 6 anos e tudo o que ela leva no seu black Power, no seu black Power ela carrega toda a sua ancestralidade, toda a sua história, a história da sua família. Fala da relação com as outras crianças e que tem pena de quem não entende o cabelo crespo. Puxa, eu sempre quis ler um livro assim, que o preto não fosse nem pobre, nem escravo, nem feio, nem castigado por ninguém. É tanta coisa braba que metem a gente que fico arrepiado só de lembrar. Ver um black Power irado, valorizado em um livro é fenomenal. Ih, tem também [...]. Gostei de conhecer essas histórias, achei algumas bobinhas e outras muito legais. Fiquei com vontade de ler um monte de livros para criança (Juan, 16 anos).

A narrativa do Juan na apresentação que ele faz para o nosso grupo sobre o canal “Compartilivros”, que conheceu em uma pesquisa rápida pela internet, nos ajudou a pensar sobre a necessidade de divulgação de mais trabalhos que evidenciem a história do povo negro num entendimento como Bakhtin e o seu círculo compreendem a cultura na “perspectiva da alteridade e das relações dialógicas como o espaço de vivência do ato ético na esfera cotidiana e da consolidação da estética, bem como a instância dos entraves sociais” (MIOTELLO; PAJEÚ, 2018, p. 775), reconhecendo que existem nas escolas poucas histórias onde o povo negro se sinta representado, ignorando assim o próprio processo de formação do povo brasileiro. O estranhamento

de Juan ao encontrar um livro de literatura infantil que empodere a figura do negro nos remete a pensar sobre o quanto é importante para a criança se reconhecer em uma história. Quando ele narra: “sempre quis ler um livro assim, que o preto não fosse nem pobre, nem escravo, nem feio, nem castigado por ninguém”, me leva a pensar: será que a escola cooperou para que o Juan e outros jovens tivessem uma experiência negativa com o livro durante a infância?

A narrativa do Juan em diálogo com os outros jovens sobre como pouco é presente na escola a literatura que abordam temas étnicorraciais ou que simplesmente evidenciam o negro como um sujeito da nossa cultura e ator principal da história do povo brasileiro. Percebemos, portanto, que se faz necessário um compromisso com a luta contra o racismo e contra a subjetividade que reconhece o branco como etnia universal e que, tantas vezes, ignora o racismo que se manifesta no cotidiano escolar e assume o silêncio diante de posturas e práticas racistas no espaço da escola, desde a primeira infância até a juventude.

A Lei Federal nº 10.639/03, promulgada em 09 de janeiro de 2003, pelo então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que proporcionou uma alteração no Artigo 26-A da Lei 9394/96 a respeito das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabeleceu a obrigatoriedade do ensino acerca da História e Cultura Afro-brasileira, bem como Africanas, nas instituições educacionais de ensino fundamental e médio, tanto públicas quanto privadas. Em 2008, dando continuidade a esse fazer histórico, foi sancionada também a Lei nº 11.645/08, que ratificou o regimento da Lei nº 10.639/03 e incluiu novos aspectos com o objetivo de contemplar também as populações indígenas.

Nesse sentido, Freitas (2015) defende que a implementação de leis como estas é uma tentativa de implodir a hegemonia do eurocentrismo no sistema educacional brasileiro, possibilitando o estudo ou o (re)surgimento de outras fontes históricas e literárias. Para essa pesquisadora, a representação do negro na Literatura canônica no Brasil, geralmente, dissemina uma ideologia fundamental do racismo brasileiro, trata as questões étnicorraciais como o mito de democracia racial e representa as raças por uma tendência hierárquica nos quais povos indígenas e negros também são representados de forma distorcida e inferiorizada, comparada às representações dos povos de ascendência europeia. A instituição de hierarquias é uma das estratégias mais eficazes em um processo de opressão de um povo (FREITAS, 2015, p. 166). A literatura nessa perspectiva opera como um instrumento de poder, tanto de manipulação como de força, para buscar uma ruptura com uma visão hierarquizada, hegemônica e eurocêntrica dos saberes circulantes e acessíveis para os/as estudantes nos acervos escolares, bem como fomentar o debate sobre a reduzida diversidade de obras e autores/as que narram suas lutas, memórias e relações identitárias dos povos negros.

Durante a mesma roda de conversa, o jovem Cristian, em diálogo com a história do Juan, nos conta: “Eu só fui conhecer livros assim depois que eu mesmo fui procurar na internet, quando eu era criança ninguém nunca me mostrou”. Essas narrativas nos mostram que esses jovens reivindicam uma contra história centrada na sua própria realidade. Histórias reais, nas quais eles possam ser vistos, que tratam o negro como protagonista e ator social da nossa história, destacando a sua importância na formação da cultura brasileira, precisam se fazer mais presentes no nosso cotidiano educacional. Para Freitas, “a produção poética negra inclina-se em direção a um exercício memorialístico que recorre às memórias individuais e coletivas, narrativas oficiais e contra-narrativas, literaturas de minorias e literaturas canônicas” (2015, p. 201).


Ainda hoje, pleno século XXI, uma grande parcela de leitores e leitoras, principalmente estudantes do Ensino Fundamental e Médio, são condicionados/as na escola a lerem apenas

obras de escritores homens consideradas os cânones da tradição literária brasileira, tais como: Monteiro Lobato, Machado de Assis, José de Alencar, Carlos Drummond de Andrade, Graciliano Ramos, Castro Alves, entre outros. Autores que possuem posições privilegiadas por terem suas obras consideradas as mais representativas da tradição literária no Brasil e, portanto, cânones da literatura brasileira. Importante pensar que as obras consideradas os cânones brasileiros são signos ideológicos, portanto, são dotadas de índice de valor e ocupam um lugar de destaque na sociedade. É preciso pensar que o saber que professores/as e alunos/as buscam e organizam nas suas práticas cotidianas não está somente nas obras canônicas, mas também na vida, na arte, na cidade, nas plataformas digitais e no mundo.

As conversas com os/as jovens praticantes nos instigaram a compreender os enunciados de suas falas. Nossas conversas ganharam ecos e ressonâncias para um posicionamento político diante da situação de exclusão que vive os povos negros no Brasil e o lugar ocupado pelas narrativas afrodiaspóricas nos cotidianos escolares.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução: Aurora F. Bernardini *et al.* 4. ed. São Paulo: Unesp/Hucitec, 2014b.
- FREITAS, I. S. **O ponto e a encruzilhada: a poesia negra rasurando a memória, a história e a literatura oficial através da intertextualidade**. 221f. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- GOMES, N. L. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. **Portal Geledés**, 27 ago. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-lei-10-63903/>. Acesso em: 20 maio 21.
- MIOTELLO, V; PAJEÚ. H. M. A compreensão da cultura pelo ato responsável e pela alteridade da palavra dialógica nos estudos bakhtinianos. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, v. 60, n. 3, p. 775-794, set./dez. 2018.
- SERPA, A. Pesquisa com o cotidiano: caminhos da formação da professora pesquisadora. **Rev. Est. Pesq. Edu.**, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, jul./dez. 2010.



EDUCAÇÃO AMBIENTAL, POLÍTICA DE CURRÍCULO E O PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO: UMA ARTICULAÇÃO FISSURADA

Patrícia Rosas Porto (UNEB)

Tereza Verena Melo da Paixão (UNEB)

Avelar Luiz Bastos Mutim (UNEB)

INTRODUÇÃO

O presente texto está dividido em três seções temáticas para discutir a Educação Ambiental (EA) no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que esta é a política nacional para o currículo vigente e que direciona os diálogos, as intercessões entre os sistemas de ensino, as áreas de conhecimentos, os componentes curriculares, o trabalho dos professores e os conteúdos a serem abordados na Educação Ambiental ao longo da escolarização do cidadão brasileiro.

Dessa forma pretendemos evidenciar as fissuras existentes na articulação entre a Educação Ambiental, a Política Nacional para o currículo, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e dos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentáveis (ODS) situando as consequências para a política educacional e a sociedade.

Nesse debate almejamos situar o campo da Educação Ambiental crítica em consonância com os pressupostos das teorias críticas e pós-crítica de currículo e a conjuntura social, argumentar sobre o jogo de forças que influenciou na elaboração da BNCC criando assim, rupturas na política nacional de currículo e assim demonstrar como essas fraturas na articulação de EA e a BNCC reverberam no PPP, no trabalho escolar, na política educacional e na sociedade.

Para tanto, os procedimentos metodológicos envolveram a pesquisa de análise documental e bibliográfica a partir de materiais já existente, constituído de livros e artigos científicos, que permitiram a investigadora fazer uma cobertura amplificada da legislação brasileira estabelecendo um diálogo com autores do debate pedagógico contemporâneo, para o encadeamento de ideias e a compreensão da desqualificação da importância da Educação Ambiental Crítica no contexto da política educacional nacional brasileira (GIL, 2017).

TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO

Na contemporaneidade, a macrotendência crítica da Educação Ambiental vem reunindo mais condições de analisar, explicar e educar o cidadão, pois tem como diferencial adotar a concepção de ambiente como socioambiental, ou seja, a sociedade e natureza na sua interação de reciprocidade, onde uma modifica, interfere na outra. Nessa perspectiva teórica, Layrargues e Lima (2011, p. 11) discorrem que

A vertente *crítica*, por sua vez, aglutina as correntes da Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental. Apoiar-se com ênfase na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental. Todas essas correntes, com algumas variações, se constroem em oposição às tendências conservadoras e comportamentais analisadas, procurando contextualizar e politizar o debate ambiental, articular as diversas dimensões da sustentabilidade e problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade que experimentamos local e globalmente.

É a macrotendência crítica que busca a transformação social, ou seja, atinge a raiz do problema, enfatiza a contextualização histórica da relação do ser humano com a natureza, pois a partir dela podemos compreender melhor como se deu a evolução da relação do homem com a natureza e a importância de mudar a estrutura social que visa à exploração do homem em relação à natureza e do homem em relação ao trabalho de outros seres humanos.

No campo da teorização curricular, destacamos as teorias críticas e pós-críticas que abrem um diálogo direto, harmônico e alinhado com a Educação Ambiental crítica. Nas teorias críticas do currículo realizam-se a problematização das concepções naturalizadas de mundo, de pedagogia e de currículo, focalizando as experiências vividas. Para ampliarmos o entendimento acerca das teorias em destaque, buscamos os esclarecimentos em Silva (2015, p. 30):

As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. [...] As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

Assim, as teorias críticas de currículo nutrem-se da hermenêutica, da autobiografia, da fenomenologia, evidenciando que a sociedade prescinde da dominação de classe, denunciando o conflito estabelecido entre grupos que detêm os bens de produção e os grupos que apenas têm a força de trabalho para negociar e, nesse sentido, quem detém os bens de produção se apropria da força de trabalho do proletariado.

As teorias pós-crítica de currículo entendem a realidade como uma produção discursiva, uma produção de significados. Os estudos culturais vão dizer que nas relações sociais a cultura

está no centro, que toda prática social, toda produção humana é uma produção da cultura e nesse ponto não existe uma cultura melhor do que a outra, pois todas são relevantes, todas as práticas culturais precisam ser analisadas, discutidas e têm o direito de serem representadas ao participarem da experiência escolar ao terem o seu espaço no currículo. Para entendermos melhor as teorias em questão, respaldamos nosso entendimento em Silva (2015, p. 90):

A tradição crítica inicial chamou a nossa atenção para as determinações de classe no currículo. O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. [...], o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente.

Vale ressaltar que as transformações sociais geraram mudanças na função social da escola, na noção de cultura e de currículo. O currículo deixou de ser apenas uma questão técnica e se transformou em uma questão política, pois se tornou um campo de luta pela validação dos significados, porque o que está posto é o tipo de cidadão que está sendo formado. Segundo os estudos de Trein (2012, p. 295),

É oportuno, [...] discutir em que contexto mundial e nacional os diversos posicionamentos sobre a EA ocorrem e quais são seus desdobramentos no ambiente escolar. Contemporaneamente, a escola está marcada por uma cultura do desempenho, pela precariedade do trabalho docente e pela fragilização do compromisso ético-político que dá sentido à identidade profissional dos professores que exercem uma educação crítica.

Nesse sentido, em análise entre a relação do Estado com a escola, percebe-se limitações, pois há um conflito ético e moral que causa distorções entre o que é individual e coletivo, que impacta nos princípios e finalidades da Educação Ambiental. Essas instituições que têm a função social de inserção do cidadão crítico na sociedade, na ótica dos estudos críticos da Educação Ambiental, não têm cumprido o seu papel à medida que se formula documento norteador do currículo nacional que torna a educação ambiental como um elemento figurativo, ficcional, distanciando-se dos objetivos da proposta de política pública, que deve cumprir a função de produzir uma base nacional para a formação do sujeito político, do sujeito ecológico. Dessa forma, Trein (2012, p. 296) chama a atenção para uma importante reflexão:

Por isso hoje podemos nos interrogar sobre o que há de comum entre as questões que afetam o mundo do trabalho e as que afetam o ambiente. Interrogamo-nos também de que forma articulamos historicamente os processos crescentes de dominação da natureza e em que medida estabelecemos uma estreita relação entre esses processos e a exploração dos próprios seres humanos, sob o modo particular de organização material e social da vida que se conformou como o modo de produção capitalista.

Nesse sentido, a Educação Ambiental configura-se em um apêndice que repercute negativamente para a formação do cidadão crítico brasileiro. Posto isso, essa situação traz consequências repletas de deturpações na formatação dos currículos nacional, estaduais e municipais que se materializam nas escolas, pois há um movimento de distanciamento do objetivo principal da política que é de promover a conscientização de forma aprofundada dos reais motivos que causam o contexto de desequilíbrio ambiental planetário. A conscientização que é produzida a partir da BNCC traz como perspectiva a alienação do sujeito, amputando o âmago da conjuntura do meio ambiente enquanto uma necessidade da formação para um convívio coletivo sustentável, o que promove um processo de atrofia do pensamento crítico do sujeito, produzindo um cidadão deficiente para atuar no dia a dia, criando uma cidadania despolitizada.

Por conta do esvaziamento da formação política dos brasileiros, alguns debates são reduzidos a meras opiniões, o argumento deixa de ter fundamento e referência de validação. Dessa forma, dá-se o escoamento das resistências e do diálogo, no qual os privilégios são priorizados em detrimento de direitos, onde a precarização do trabalho, das relações sociais e do planeta é o que está em voga para estabelecer os interesses corporativos do sistema capitalista, assim como sinaliza Trein (2012, p. 298) em suas análises:

A história recente tem demonstrado o quanto o capital tem sido capaz de emergir sempre renovado das crises, o que mostra que seu declínio e o seu fim não são inexoráveis e a sua superação não se dará, necessariamente, em direção a “um mundo melhor”. Porém, o que observamos é que os limites do desenvolvimento do capitalismo se agudizaram para além da contradição fundamental entre capital e trabalho. A crise ambiental interdita caminhos para o desenvolvimento econômico capitalista de forma ainda não vivenciada, pois hoje atinge dimensões planetárias.

Por esse prisma, o discurso da consciência vem se transformado, exclusivamente, pela corresponsabilização individual, escamoteando o cerne da questão que é o distanciamento dos reais propósitos das ações institucionais, incidindo na escola o discurso e uma práxis pedagógica que fissuram no currículo da Educação Ambiental, produzindo atitudes periféricas em torno do que deveria ser o essencial, causando a devastação do capital ambiental e humano da sociedade.

A BNCC E O JOGO DE FORÇAS QUE FISSUROU A FORMAÇÃO CRÍTICA E POLÍTICA DO CIDADÃO PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Os documentos curriculares costumam ser um tema bastante controverso cheio de binarismos de posições a favor e contra. Assim, faremos uma análise desse processo, entendendo o lugar que esses documentos estão ocupando. A serviço de quem eles estão? Como dialogam com a teorização do currículo? O documento curricular tem se tornado objeto de disputa, uma vez que este almeja projetar o sujeito de um modo, por isso tanta disputa em torno do texto que caracterizará a política curricular vigente. Nessa direção, Silva (2015, p. 149-150) afirma que

Em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Para se falar em política ambiental, é preciso considerar processos de aprendizagem, capacitação e educação ambiental. Assim, é papel e dever do Ministério do Meio Ambiente organizar e estruturar ações educadoras com a definição de diretrizes da EA e a integração de setores, diálogos, práticas e políticas públicas, bem como o Ministério da Educação, que tem nas escolas brasileiras o seu público-alvo.

O que se apresenta como política curricular é o conhecimento a ser ensinado, é o saber que as crianças, jovens, adultos e idosos que passam pela escola têm que aprender. O que está em pauta é a identidade do sujeito, da pessoa que ocupará um lugar na sociedade, por isso torna o debate sobre política curricular tão instigante.

A BNCC assume um discurso pedagógico curioso, a narrativa das competências e habilidades que ganhou muita visibilidade, reorganizou os currículos e trouxe um contexto neoliberal para o discurso pedagógico, se alinhando com uma pedagogia neoliberal. O documento da BNCC está organizado em competências gerais e específicas, por componentes curriculares, em unidades temáticas que se desdobram em objetivos de conhecimento.

Segundo Brasil (2017), a BNCC tem um caráter normativo, é a referência nacional obrigatória para os processos de elaboração de currículos, de materiais didáticos, de políticas de formação de professores, que visa promover uma padronização nos conteúdos trabalhados na educação básica em todo o país para resgatar a unicidade entre estes, de modo a tentar reverter o processo de fragmentação em que se encontra o conhecimento científico escolar. Ela também estabelece os critérios para a avaliação em larga escala e concursos públicos e demanda a (re) elaboração curricular nos sistemas de ensino.

Em relação à Educação Ambiental no contexto da BNCC, a partir da pesquisa de (BEHREND; COUSIN; GALIAZZI, 2018), foi mapeada a inserção da Educação Ambiental na última versão da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental visando compreender o que se mostra de referência sobre a Educação Ambiental, uma vez que algumas temáticas da EA estão desaparecendo nas disputas pela formulação da política de currículo para Educação básica.

Segundo as autoras Behrend, Cousin e Galiuzzi (2018), sobre as temáticas Degradação ambiental, Equilíbrio Ambiental, Importância Ambiental e o Papel ambiental escrito na BNCC, que possui 600 páginas de documento, encontra-se apenas uma citação. Sobre as temáticas que se referem sobre a Conservação Ambiental, Diversidade Ambiental, Qualidade Ambiental e Socioambiental, encontram-se no documento inteiro apenas duas citações. Sobre Sustentabilidade Socioambiental, encontram-se três citações e, por fim, sobre Consciência Socioambiental, encontram-se cinco citações.

Diante desse cenário, evidencia-se o escoamento da temática ambiental dentro do documento que norteia a elaboração dos Planos de aula, dos Planos de ensino e os Projetos Político-Pedagógicos, o que corrobora para um debate infecundo, se distanciando da necessidade de se ter a Educação Ambiental dentro de um currículo, capaz de proporcionar uma formação

crítica e política do cidadão, e que coloca o professor apenas como um coadjuvante nessa organização, deixando os estudantes dispersos sobre algo que deveria ser fundamental em sua formação escolar, o desenvolvimento do sujeito ambientalmente responsável, ecológico e sustentável.

No bojo dessa discussão, é imprescindível evidenciarmos a importância da Educação Ambiental no Projeto Político-Pedagógico das escolas, uma vez que essa ação garante direitos, norteiam ações que aguçam a solidariedade, a equidade e o respeito aos direitos humanos através de processos democráticos.

O Projeto Político-Pedagógico tem um potencial muito grande, muito forte para fortalecer a Educação Ambiental nas escolas, pois contribui bastante para a promoção das ações na escola e dos educadores. Nesse bojo, pensar nas possibilidades do PPP para a educação ambiental é muito importante, pois ele traz discussões sobre conceitos, reflexões sobre a educação e o currículo, de forma democrática e participativa, para orientar ações, tornando-o um plano pedagógico, que documenta o processo educativo da instituição.

O Projeto Político-Pedagógico também tem características metodológicas para desenvolver a Educação Ambiental e seus projetos, pois se constitui como meio, como caminho para o alcance dos objetivos educacionais e seus fins, pois através dele é possível avaliar capacidades, limitações e criticar os pressupostos quanto à sua utilização.

A criação do Projeto Político-Pedagógico já é em si uma ação afirmativa da educação ambiental, pois a participação das pessoas da instituição na elaboração constitui o desenvolvimento da educação ambiental, pois o processo de construção do projeto é educativo na medida que promove a reflexão sobre as necessidades do mundo, da sociedade e a partir desse debate estabelece as prioridades educativas para a formação do educando, permitindo o estabelecimento de um processo formativo que gera o enraizamento da educação ambiental.

Contudo, da forma que a Educação Ambiental é apresentada na BNCC, reduz muito a ação do PPP no que diz respeito ao trabalho com a Educação Ambiental no currículo escolar conforme concentra o conhecimento ambiental para as áreas das Ciências da Natureza e da Geografia, o que fere gravemente a premissa da transversalidade dos saberes ambientais. Segundo Baiôcco (2020, p. 89),

Por meio do ensino da Geografia, o aluno deve compreender que ele é parte integrante do ambiente, entendido também como agente ativo e passivo das transformações das paisagens terrestres, sobretudo, contribui para a formação de uma consciência conservacionista e ambiental não somente em seus aspectos naturais, mas também culturais, econômicos e políticos.

O trabalho escolar com a temática ambiental não pode ser reduzido pela forma como está prescrita na BNCC, pois a EA compreende um território inter e transdisciplinar, sendo então do interesse de todos os componentes curriculares. Nesse sentido, urge para os professores, para os educadores ambientais, retomarem o leme dessa história. A Educação Ambiental praticada nas escolas do Brasil não pode ser refém de um discurso alienante para salvar a estrutura do capitalismo que é a responsável pelos desmandos que ameaçam a sustentabilidade e a ecologia. Nessa direção, Trein (2012, p. 298) problematiza a questão sinalizando que

O que procuramos expressar até aqui é o contexto de crise socioambiental em que as práticas educativas se realizam ao considerar o compromisso social de que se revestem, no sentido de problematizar as relações que temos estabelecido historicamente com a natureza. Como temos construído conhecimentos sobre a realidade, que leituras de mundo temos feito e em que medida elas se constituem em leituras crítico-reprodutoras ou se convertem em crítico-transformadoras?

Dessa forma, a sociedade do capital transformou a natureza e o discurso da sustentabilidade em uma ferramenta de dominação e exploração, fazendo escambo com a Educação Ambiental e o conhecimento científico, tecnológico. Estes se incorporam a uma sociedade do capital e, ao invés de trazer melhorias ambientais, muitas vezes acirram as desigualdades e os desequilíbrios. Nesse sentido, materializa-se o conflito ético-institucional entre o Estado, a política de currículo através da BNCC e a escola, que tem desconfigurado os verdadeiros propósitos da Educação Ambiental.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA, POLÍTICA NACIONAL DE CURRÍCULO DO BRASIL E OS OBJETIVOS PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA ONU: UMA INTERLOCUÇÃO DESARTICULADA

A agenda 2030 é um plano de ação que visa o estabelecimento de compromissos em buscar melhorar a vida de todas as pessoas do mundo em prol de um mundo mais sustentável, resiliente, com qualidade de vida. O instrumento da agenda são os dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Criados pela ONU, da qual a UNESCO faz parte, preconiza disseminá-los para envolver mais comunidades, visando entender seus objetivos e metas e ver como podem ser alcançados através da educação (ONU, 2021).

Concordamos com a posição de Loureiro (2012) quando coloca que a relação entre sustentabilidade e educação é repleta de polissemias que precisam ser analisadas, pois,

Se reconhecermos que não há transformação social sem educação (que sozinha não faz “milagres” nem é a salvação), qualificá-la no sentido da apreensão de premissas que garantem a reflexão sobre as questões postas pela ecologia política, e que são afetas à sustentabilidade, é evidentemente algo pertinente e necessário diante dos desafios contemporâneos (LOUREIRO, 2012, p. 75).

Dessa forma, Loureiro (2012) questiona se de fato precisamos de educação para o desenvolvimento sustentável, educação para a sustentabilidade, educação para o meio ambiente ou se apenas precisamos de uma educação ambiental que garanta o direito à vida, tendo a educação como princípio elementar da formação humana. Assim, pensar em educação, crise ambiental e sustentabilidade relaciona-se a analisar também a crise societária, a relação sociedade-natureza e o processo de banalização da vida como forma de expansão do capitalismo, pois o produto

desse sistema é uma sociedade inviável, que destrói, associada à produção de riquezas que promovem a abundância para poucos.

Nesse debate, destaca-se a escolha do padrão de desenvolvimento brasileiro atual, feita pelo governo federal, que elegeu prioridades econômicas de base liberal, altamente conservador e em certo aspecto profundamente fascista, que considera a população como um excedente problemático, que atrapalha o desenvolvimento da sociedade. Concordamos com Trein (2012, p. 306) quando afirma:

Ao mencionar, brevemente, problemas que dizem respeito ao currículo e à avaliação queremos apenas apontar exemplos de questões que ainda não foram suficientemente tematizadas pelos educadores ambientais. Pensamos que, ou será de dentro do campo educacional que emergirá um vigoroso campo da EA, ou alimentaremos a perplexidade de que as políticas públicas para a EA continuem sem saber qual é o seu verdadeiro lócus de pertencimento.

Em paralelo a esse contexto, a ONU emitiu um alerta ao planeta, em formato de relatório, através de painel intergovernamental para o impacto do aquecimento global, que revela um cenário bastante pessimista em relação às mudanças climáticas, sendo necessário agir rápido, pois é uma emergência global causada pela atividade humana. O mundo está a um passo de entrar em colapso climático de acordo com os especialistas que elaboraram o estudo (CHESTNEY, 2021).

Dessa forma, para implementar os 17 ODS e suas metas, se faz necessário um processo intenso de discussão sobre os rumos da educação ambiental que, nesse contexto, precisa ser crítica, emancipatória, para conseguir capilarizar, enraizar um novo modelo de desenvolvimento sustentável, pois o vigente nunca garantiu o alcance de uma vida saudável. Contudo, Loureiro (2012, p. 76) pensa de forma mais aprofundada a relação das EDS e a Educação Ambiental e nesse sentido traz uma reflexão complexa:

[...] se refere a inadequação do principal argumento da ONU, ao promover a década da educação para o desenvolvimento sustentável [...], para justificar a adoção desse termo. As Nações Unidas e os propagadores da terminologia afirmam que este é mais pertinente para o enfrentamento dos problemas contemporâneos, pois dialogam com a economia e com as questões sociais em geral, o que nem sempre é verdadeiro para a educação ambiental, sendo importante enfatizar a indissociação entre o social e o ecológico.

Com o ocultamento da Educação Ambiental na BNCC se torna ainda mais frágil o desenvolvimento da consciência crítica e política dos brasileiros, uma vez que se intensifica a anulação da discussão política e do ensinamento dos conhecimentos ambientais. Dessa forma, “acompanhado pelas políticas desenvolvimentistas do setor econômico ditadas pelos organismos internacionais, o Brasil experimenta reformas no campo da política educacional [...] que abrangem o lugar da educação como um meio para o desenvolvimento das nações” (LIMA, 2020, p. 42).

Dessa forma, como o Brasil conseguirá garantir os pressupostos da EA na educação para os ODS em um contexto de desmonte da educação ambiental e de suas políticas? Como poderemos vislumbrar o alcance de resultados em 2030 se só nos restam nove anos e estamos

atrasados? Nessa perspectiva Trein (2012, p. 298) reflete sobre os descaminhos históricos e seus despropósitos que geram a atual crise socioambiental:

o modo de produção capitalista gerou relações destrutivas com consequências para os seres humanos e o meio ambiente onde aqueles exercem seu trabalho de forma alienada. [...] ganham grande sentido de realidade no Brasil do século XXI quando o Estado e o Capital se unem em torno de um projeto de desenvolvimento e modernização cada vez mais predador de natureza e da classe trabalhadora.

Nesse sentido, é muito importante sinalizar que a Política Nacional de Educação ambiental sofre com o terrível processo de desmonte promovido pelo governo federal, que tem fragilizado as políticas de currículo dos estados e municípios. “O reducionismo deu lugar ao uso do termo sustentabilidade, compreendendo a perspectiva de uma política de continuidade da EA, porém restrita, dimensionada mais aos elementos que preceitua do desenvolvimento sustentável” (LIMA, 2020, p. 45).

Como podemos fortalecer as discussões ambientais na Agenda 2030, que é um documento que precisa ser olhado, analisado, discutido, e/ou refutado pela Educação Ambiental para que seja possível a materialização de formas de contribuição. Nesse sentido, o currículo está para muito além das competências, habilidade e conteúdos, pois também envolve as relações que se estabelecem dentro do ambiente escolar e de inseri-las a partir do Projeto Político-Pedagógico.

CONCLUSÃO

A Educação Ambiental está prevista em políticas públicas curriculares. Contudo, no momento da formulação do documento curricular, o contexto de influências trouxe uma discussão teórica sobre o currículo que influenciou, objetivou pessoas por teorias curriculares (teorias conservadoras, críticas e pós-críticas de currículo) que interferiu na concepção política curricular, nas ações, transformando o currículo em uma forma de selecionar e de organizar os conhecimentos. As teorias de currículo oferecem formas de análise social que reverberam na produção dos currículos e das políticas curriculares.

Nesse contexto situamos as vulnerabilidades da Educação Ambiental que após a BNCC saiu de um lugar de fala empoderador, franco e profícuo, para se situar no espaço do estreitamento das ideias, para o obscurantismo como pauta de política pública na educação, dentro de um repertório muito importante para a sociedade, muito valiosa para a formação política do cidadão ambientalmente implicado. A quem interessa o esvaziamento do debate ambiental?

A reflexão sobre a temática ambiental no contexto da Base Nacional Comum Curricular serve de alerta para o tipo de tendência da Educação Ambiental apontada no documento, que se desarticula da política de estado e com a luta planetária em torno dessa causa e que se torna apenas a expressão da política dos governos que já ocupam o lugar de poder nacional. A Educação Ambiental não pode ser um adereço solto dentro de um documento.

É imprescindível a construção de um pensamento crítico complexo que trabalha com os modos de pensar, com atenção as dimensões do plural, do ético, da contradição, ordem e desor-

dem, ou seja, que ofereça uma nova modalidade de apreensão e aproximação da realidade, com todas as instituições, todos os conceitos e concepções sem distorções institucionais e com vias a formação do sujeito político, pois com essa organização, pode-se desorganizar o sistema caótico, perverso, precário e desigual instaurado, onde o meio ambiente tornou-se uma mercadoria no modelo precarizado de capitalismo.

REFERÊNCIAS

BAIÔCCO, B. V. Uma análise da Educação Ambiental na evolução das ciências geográfica e sua influência na BNCC. *In*: FREITAS, Joana Lúcia Alexandre (Org.). **A escola, o currículo e as práticas de ensino a partir da BNCC**. V01. Linhares: Faceli, 2020, p. 89-

BEHREND, D. M.; COUSIN, C. S.; GALIAZZI, M. C. Base Nacional Comum Curricular: O que se mostra de referência à Educação Ambiental? **AMBIENTE & EDUCAÇÃO Revista de Educação Ambiental**, Edição Especial para o X Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental – EDEA, v. 23, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/viewFile/8425/5469>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, versão final. Brasília: MEC, 2017.

CHESTNEY, N. Relatório climático da ONU deve emitir alertas severos sobre aquecimento global. **Portal G1**, [S. l.], 5 out. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/natureza/noticia/2021/08/05/relatorio-climatico-da-onu-deve-emitir-alertas-severos-sobre-aquecimento-global.ghtml>. Acesso em: 27 set. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. Mapeando as macro-tendências políticopedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. *In*: ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 6., Ribeirão Preto, 2011. **Anais...** Ribeirão Preto, 2011. Disponível em: https://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/biblioteca/educacao_ambiental/Layrargues_e_Lima_-_Mapeando_as_macro-tend%C3%Aancias_da_EA.pdf. Acesso em 21 de junho de 2021.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed.; 6. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

TREIN, E. S. A educação ambiental crítica: crítica de que? **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, 2012.



OLHARES PARA GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO DE SERGIPE

Tássia Alexandre Teixeira Bertoldo (UFS)

Lívia de Rezende Cardoso (UFS)

INTRODUÇÃO

Dentre as discussões suscitadas na aprovação de documentos como o Plano Nacional de Educação (2014-2024), da Base Nacional Comum Curricular (2017) e da Base Nacional de Formação de Professores (2019), estão aquelas permeadas por discursividades atreladas às racionalidades conservadora e neoliberal (CARDOSO *et al.*, 2019; PIRES, CARDOSO, 2020) em torno das diversidades, das quais destacamos as de gênero e sexualidade. Isso se evidencia, igualmente, nos processos de elaboração dos currículos estaduais e municipais para a educação básica quando apontam para um retrocesso em torno da diversidade e da diferença na constituição dos sujeitos e uma concepção de gênero que retoma a defesa de uma naturalização da constituição de homens e mulheres.

Como educadoras e em nossas pesquisas sobre currículos, dialogamos com o campo multicultural que busca evidenciar os processos de sujeição, dominação e resistência em culturas específicas. Inspiramo-nos, para isso, em estudos foucaultianos, feministas e teorizações queer. Nesse sentido, operamos com o conceito de diversidade, sobretudo de gênero, corpo e sexualidade, a partir de uma perspectiva pós-moderna. Colocamos em suspeição as microrrelações de poder, os universais antropológicos, a descorporificação da consciência, a racionalidade científica e as práticas normativas que constituem o sujeito da modernidade. Questionamos dimensões de gênero, corpo e sexualidade das subjetividades almeçadas em currículos de ciências naturais.

Entendemos gênero como uma espécie de maquinaria, apoiada em diferentes discursos que circulam culturalmente, que criam sujeitos específicos de uma sociedade (LAURETIS, 1994). É preciso, nessa compreensão, separar gênero da diferença sexual e da sexualidade para entendê-lo como produto de variados discursos. Desse modo, articulamos o que diz Teresa de Lauretis com as problematizações feitas por Judith Butler (2010a), buscando desnaturalizar o sistema sexo/gênero/sexualidade. Esse sistema foi objeto das análises de Michel Foucault, especificamente o que ele denominou por dispositivo da sexualidade, que consistiu em “reduzir o sexo à sua função reprodutiva, à sua função heterossexual e adulta e à sua legitimidade matrimonial” (2010, p. 114) com o advento de um projeto biopolítico de modernidade.

A partir desses conceitos, buscamos compreender como construções de gênero e sexualidade são abarcadas no âmbito educacional e, sobretudo, em currículos de ciências e biologia por considerarmos que esses currículos foram sempre vistos como privilegiados para abordar tais questões. Nosso objetivo é, mais especificamente, analisar como a diversidade de gênero e sexualidade é proposta no Currículo de Sergipe, documento construído a partir da formulação da BNCC (2017). Corazza (2001) justifica a análise de currículos formais e oficiais por entender o discurso curricular com função governamental, que inscreve formas de ação sobre as condutas e relações individuais e coletivas, habilitam os indivíduos a viverem tipos particulares de experiências e a se tornarem determinados tipos de sujeitos para atingir certos objetivos sociais e políticos.

Partindo desses pressupostos, questionamos: a Biologia ainda é o lugar das discussões de diversidade de gênero e sexualidade? Para desenvolvê-la, trazemos na próxima seção um breve contexto histórico da produção do Currículo de Sergipe de um modo geral para os diferentes níveis de ensino. Em seguida, apresentamos análises dos textos introdutórios do currículo e do componente curricular de Ciências e Biologia, além dos objetos de conhecimento e habilidades previstas para os componentes biológicos. Por fim, tecemos algumas argumentações a partir dos estudos empreendidos acerca desse currículo e suas implicações na produção de subjetividades.

DA BNCC AO CURRÍCULO SERGIPANO: CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADES

Em 1996, com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), se instituiu a política educacional brasileira (BRASIL, 1996), delimitando que a organização e administração da educação ficariam a cargo de cada nível de governo. No tocante às questões de gênero e sexualidade, a LDB não trouxe explicitamente normas que discutissem e muito menos problematisassem as construções de gênero.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) trouxeram orientações por área em vários cadernos, tornando-se um marco nas questões de diversidade. Incluíram um volume que tratou especificamente da temática da diversidade sexual, sobre o qual Nardi (2008) aponta a recomendação da transversalidade em todas as disciplinas e articulação da temática da orientação sexual e relações de gênero com outros temas, como ética, saúde, ecologia e pluralidade cultural. Posteriormente, o primeiro Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) foi aprovado com a garantia da organização de currículos que assegurassem a pluralidade da identidade do povo brasileiro, o desenvolvimento da cidadania, as diversidades regionais, étnicas e culturais entre suas diretrizes gerais.

Alguns outros instrumentos legais foram aprovados posteriormente neste sentido da inclusão, dos quais podemos destacar a Lei nº 12.796, de 2013, junto com a Lei nº 11.645 de 2008, que incluem a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e as Diretrizes Curriculares Nacionais: para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em 2004; para a Educação em Direitos Humanos; para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica; para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e para Formação de Professores Indígenas, todas em 2012.

Na atualização do PNE, vemos alguns retrocessos ganharem espaços e tomar formas na composição das metas do atual plano decenal de Educação. A progressão dos debates sobre a educação para as relações de gênero despertou várias críticas e ataques, gerando tensionamentos e modificações na redação final do PNE (BRASIL, 2014), que se disseminou nas discussões em torno dos Planos Municipais e Estaduais de Educação. Esses ataques ao que chamam “ideologia de gênero” partiram de movimentos conservadores e promoveram um pânico moral por defenderem que essa suposta ideologia fere a dignidade do matrimônio, o respeito ao direito à vida e a constituição da família (JUNQUEIRA, 2017).

A proposição da existência de uma “ideologia de gênero” não corresponde ou resulta do campo dos Estudos de Gênero ou dos movimentos feministas e LGBTQIA+. Ainda de acordo com Junqueira (2017), é uma invenção católica que surgiu no Pontifício Conselho para a Família e de conferências episcopais, entre a década de 1990 e no início dos 2000. O uso do termo “viralizou” nos anos seguintes dentro das manifestações conservadoras, que no Brasil estão bastante ligadas também às igrejas evangélicas, contra políticas sociais, reformas jurídicas e ações pedagógicas que pudessem promover os direitos sexuais, enfrentar preconceitos, prevenir violências e combater discriminações.

Esses embates merecem destaque na discussão deste capítulo, pois representam o cenário vivido nos últimos anos e que influem diretamente na composição das Políticas Públicas Educacionais atuais e nos respectivos documentos oficiais, entre eles no Currículo Sergipano que analisamos. Em meados de 2017, o MEC entregou a última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional da Educação (CNE). A BNCC, no entanto, chegou aos conselheiros com alterações, dentre elas foram retirados os termos “gênero” e “orientação sexual” de trechos específicos. A versão anterior a esta, por sua vez, estabelecia como um dos objetos de conhecimento “[...] corpo, gênero e sexualidade nas tradições religiosas” e definia que as escolas deveriam “[...] discutir as distintas concepções de gênero e sexualidade segundo diferentes tradições religiosas e filosofias de vida” (BRASIL, 2016, p. 29).

Após discussões entre 22 conselheiros, 19 votaram pela retirada das temáticas. Assim, deixaram de compor os objetos de conhecimento do documento final, sendo incluído o eixo “princípios e valores éticos”, que tem como umas das habilidades “[...] reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana” (BRASIL, 2016, p. 459). As alterações e exclusões afetaram também as competências gerais e habilidades para as Ciências Naturais.

Encontramos na BNCC o reconhecimento à diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças, principalmente citando a diversidade humana e cultural. A diversidade no documento remonta saberes e vivências culturais, conhecimentos e experiências, escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, assim os alunos devem se fazer respeitar e promover “o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p. 10).

Nas competências específicas para as Ciências Naturais, a diversidade se coloca como aspecto étnico e cultural humano a ser valorizado e respeitado na aplicação dos princípios da evolução biológica e no cuidado com o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e o respeito à diversidade. Formas de viver o gênero e a sexualidade não se colocam como expressão de identidade, marcador de diversidade ou traço de diferença.

A palavra gênero na BNCC aparece apenas como textual, discursivo, literário jornalístico, publicitário, entre outras caracterizações ligadas às linguagens, não da forma que discutimos. Já sexualidade aparece nos anos finais do ensino fundamental e apenas na área de Ciências Naturais relacionada à reprodução e ao autocuidado com o corpo na perspectiva de saúde sexual e reprodutiva. Assim, é elencado o objeto de conhecimento “mecanismos reprodutivos e sexualidade” a partir do qual estudantes devem ser hábeis em comparar os diversos métodos contraceptivos para escolher o método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST). Entre as habilidades, está também a seleção de argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, socio-cultural, afetiva e ética).

Percebemos como a dimensão da sexualidade na BNCC está restrita ao trinômio corpo/saúde/doença e à educação sexual, que desta vez se dirige ainda mais ao autocuidado e ao exame de si mesmo como forma de autogoverno numa perspectiva higienista. O campo da Biologia para a BNCC continua a ser o lugar da sexualidade humana nos conteúdos escolares, desde que restrito a esses aspectos, já as relações de gênero não encontram espaço nem mesmo aí, como se as características biológicas sexuais encerrassem toda a discussão de gênero.

A importância e a preocupação em manter esses termos nos documentos devem-se aos efeitos que a ausência dessas expressões pode produzir, dentre eles, uma visão reducionista do assunto. Segundo Junqueira (2017, p. 26), corre-se o risco de “[...] promover uma restauração do estatuto da ordem sexual tradicional e reforçar as disposições relativas às normas de gênero, à heterossexualidade obrigatória e à heteronormatividade”. Essas alterações acabaram repercutindo nos planos municipais e estaduais de Educação, que deveriam prever o que seria da área nos próximos dez anos.

Importante destacar que para analisar políticas da educação é preciso compreender, como apontado por Cardoso *et al.* (2019), sua importância dentro do projeto social de Estado que está sendo implementado, pois as alterações no currículo oficial nacional ao longo das três últimas décadas expressaram os conflitos na arena política. Enquanto evocavam por uma formação democrática, também carregaram a regulamentação de propósitos educacionais que atendessem ao mercado privado e aos parâmetros internacionais de eficiência travestidos em competências e habilidades. Foi nesse cenário e contexto que ocorreu a aprovação do Currículo de Sergipe o qual nos propomos a analisar neste trabalho.

Após a homologação das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, em dezembro de 2017, a BNCC tornou-se o documento normativo que se autodefine como “o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 5). Em 2018, em todos os estados brasileiros, deu-se início a reelaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais. Não diferente disso, nosso estado iniciou a formulação do chamado Currículo Sergipano. Após as fases denominadas de Consultas Públicas e Seminários “Dia D”, em dezembro de 2018, o Currículo de Sergipe é homologado. Nesse mesmo período, a BNCC para o Ensino Médio é homologada e em 2019 iniciou-se processo de elaboração de uma proposta para o currículo de cada estado e em 2020 etapas semelhantes às do ensino fundamental ocorreram. Porém, o documento aguarda aprovação do Conselho Estadual de Educação para homologação, que foi prevista para dezembro desse mesmo ano.

DIVERSIDADE NO CURRÍCULO SERGIPANO

Como discutem Macedo e Ranniery (2018) ao analisar os endereçamentos das políticas públicas, a ampliação dos pontos de identificação vem tornando a tarefa de endereçar o outro como um sujeito abstrato cada dia mais difícil. Seguindo essa ideia, o emaranhado de seres e de vidas, nunca plenamente formados, sempre constituídos em relação, pode permitir a rearticulação das políticas em educação para o desfazer do cidadão humano trabalhador abstrato e tornar cada vez mais, mas nunca permanentemente, problemáticos os compromissos das políticas curriculares com a normatividade.

Porém, Rodrigues e Abramowicz (2013) afirmam que a diversidade nas políticas educacionais acabou por ser entendida como uma forma de governo exercido pela política pública no campo da cultura, como estratégia de apaziguamento das desigualdades e de esvaziamento do campo da diferença, considerando que a diferença teria como função borrar identidades e quebrar hegemonias. Assim, corroborando Silva (2010), uma perspectiva que se limite a afirmar a existência da diversidade não pode servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. Pois nesse sentido, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição, no caso de tolerância ou respeito.

O Currículo de Sergipe garantiu a inclusão das temáticas de diversidade de gênero e sexualidade, mas está pautado na perspectiva de reconhecimento, naturalização e apaziguamento. Esse currículo afirma ter como base oito princípios norteadores, sendo eles: Colaboração, Respeito à diferença, Criticidade, Inclusão, Equidade, Autonomia, Sustentabilidade e Criatividade. Sobre Respeito à diferença, é dito:

Saber lutar, combater a discriminação e o preconceito que afetam a autoestima do estudante, isso se reflete no aprendizado e pode ser uma das causas da desistência do aluno. É uma atitude que precisa ser encampada pela coletividade, não é uma responsabilidade só de quem é discriminado, a escola precisa ser o espaço que proporcione a reflexão e mudança de postura (p. 11).

O princípio Inclusão seria: “Participar da garantia do direito de todos à educação. Concretiza-se na igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos” (p. 11).

Silva (2000, p. 99) chama atenção para pensarmos diversidade e diferença como uma estratégia que compreenda e assuma o fato de a diversidade não conseguir “fornecer os instrumentos” que questionem a destinação das pessoas em determinados grupos, fixando-as “em determinadas identidades culturais e que as separam por meio da diferença cultural”. Antes de apontar o respeito e a tolerância, é preciso deixar claro como a diferença é produzida e para isso é preciso uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença que tenha “a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença” (SILVA, 2000, p. 99), como o Currículo de Sergipe aponta ao conceituar os princípios dois e quatro.

Ainda na Introdução, afirma-se, dentre tantas diversidades citadas, que se deve “reconhecer a dimensão histórico-social das construções de gênero e de orientação sexual, do mesmo modo, as implicações dos processos culturais de “normatizações” (p. 28). Logo em seguida, há a ressalva de que

Os modos de estar no mundo demarcam uma estética, uma ética, uma posição política, mesmo quando não se tem consciência disso. Não compete ao projeto escolar, em temas sensíveis como sexualidade, gênero e religiosidade defender esse ou aquele caminho. Aos educadores, fica a tarefa de organizar e coordenar ambientes de aprendizagens que oportunizem às crianças e aos adolescentes o desenvolvimento da autoestima, o respeito por si e pelo outro, independente das travessias subjetivas que todo cidadão tem o direito de realizar, devendo, inclusive, intervir dentro dos parâmetros e dos propósitos educacionais, para que a caminhada de cada um não coloque mediante risco a dignidade de si e dos que, ao lado, fazem também sua jornada (p. 29).

É possível observar a tentativa de reduzir as possibilidades de discussões apenas à condição de respeito e tolerância, quando se parecia reconhecer a existência de normas de comportamento. Além disso, joga para a individualidade de cada um as “travessias subjetivas” e enfoca no “risco à dignidade” a chance de gerar um certo silenciamento por medo da indignação ou desrespeito a alguém. Cardoso (2012) chama atenção para o fato de essas formas acabarem disfarçando que os currículos já são produzidos por discursos generificados e heteronormativos.

Em uma busca geral pelo termo “gênero” no documento, encontramos 259 indicações. Destas, 3 foram encontradas no componente Educação Física, 1 em Língua Inglesa, 1 em Geografia, 1 em História e 2 em Ciências da Natureza. Todas as outras referiam-se a gêneros textuais. O termo “mulher” foi encontrado em 15 situações, sendo 2 em Educação Física, 3 em Geografia, 4 em História e as outras em contextos que não se referiam a conteúdos do currículo. O termo “feminino” ocorreu 10 vezes e teve distribuição semelhante ao termo anterior, enquanto o “masculino” apareceu apenas 2 vezes e no componente Educação Física. Para o termo “sexual”, foram encontrados 13 locais, sendo 4 na Introdução do documento, 1 na Introdução do componente Matemática e todos os outros em conteúdos de Ciências. Para o termo “Diversidade”, a busca indicou 114 resultados, dos quais 20 estavam na Introdução do Documento, 5 em Artes, 8 em Educação Física, 15 em Língua Inglesa, 2 em Língua Portuguesa, 7 em Geografia, 11 em História, 7 em Ciências Naturais, 2 em Matemática e 13 em Ensino Religioso. Em 26 situações desse total, o termo diversidade foi empregado para outras conotações que não a diversidade cultural.

Evidenciamos que discussões em torno das construções de gênero, sexualidade e diversidade não são exclusividades, portanto, das ciências naturais ou dos saberes biológicos. Há um avanço, sobretudo na área de Humanidades, em apontar questões como a história de movimentos sociais, a luta do feminismo, embates culturais entre gêneros, a ausência ou presença das mulheres na política e na história. Essas discussões em disciplinas específicas sinalizam uma atualização dos conteúdos a partir do que vem sendo recomendado por pesquisas feministas sobre a produção dos conhecimentos pelas ciências (MATOS, 2008).

Nas Competências Específicas das Ciências Naturais, a competência 7 indica a necessidade de “Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias” (p. 472). Nos Objetivos, segundo esse documento,

busca-se “estimular o estudante por meio da prática da investigação científica e ampliar a visão de si e dos seres vivos e interação com o ambiente e seus fenômenos naturais” (p. 477). Afirma ainda que, à medida que avançam nos anos escolares,

percebem-se uma ampliação progressiva da capacidade de abstração e da autonomia de ação e de pensamento, em especial nos últimos anos, e o aumento do interesse dos alunos pela vida social e pela busca de uma identidade própria. Essas características possibilitam a eles, em sua formação científica, explorar aspectos mais complexos das relações consigo mesmos, com os outros, com a natureza, com as tecnologias e com o ambiente; ter consciência dos valores éticos e políticos envolvidos nessas relações; e, cada vez mais, atuar socialmente com respeito, responsabilidade, solidariedade, cooperação e repúdio à discriminação” (p. 478-479).

Nesses trechos, há um apelo à aplicação dos conhecimentos científicos nas vidas sociais e na constituição de percepções sobre si mesmos/as, de modo responsável para consigo e com os outros. Quando apresentados assim, sem uma contextualização do processo de produção da ciência, através de conteúdos aparentemente neutros e não intencionados, o ensino dos conhecimentos científicos pode contribuir para o governo das condutas no sentido de perpetuação de desigualdades de gênero e padronização de corpos e sexualidades (CARDOSO, 2018). Como se daria esse processo reflexivo e de tomada de decisões suscitado por esse currículo sem o exercício de problematizar práticas e saberes normativos que permeiam a ciência?

A crítica feminista às ciências biológicas, mesmo proveniente de diferentes vertentes, considera-as uma produção de seus/suas criadores/as e, portanto, carregadas de características de gênero, raça, classe social e cultural (HARDING, 1996). Tal crítica aponta a passividade dos atributos femininos na fertilização (MARTIN, 1996), a secundarização do citoplasma no desenvolvimento embrionário e da ação materna no ambiente (KELLER, 2006), o dimorfismo e comportamento animal, sobretudo primatologia e evolução (SCHIEBINGER, 2001), a visão androcêntrica da sexualidade e da saúde (MARTINS, 2020) e a exclusão de mulheres ou o silenciamento de suas atividades na história antiga e atual dos círculos científicos (BANDEIRA, 2008).

Desse modo, as pesquisas sinalizam que o conhecimento científico produzido em torno da Biologia é atravessado por normalizações culturais. Assim, argumentamos que, mesmo que não listem conteúdos explícitos de gênero, corpo e sexualidade humana, ainda assim, os currículos de ciências e biologia estão enredados em relações de poder, são permeados de endereçamentos, engendram formas específicas de viver gêneros, corpos e sexualidades. Furtar-se de problematizar como esse conhecimento é produzido, como um campo específico de inteligibilidade é solicitado para falar sobre os corpos, como apenas algumas narrativas são autorizadas, é compor um currículo normativo.

A partir da análise das Unidades Temáticas e de seus respectivos Objetos de Conhecimento e Habilidades, encontramos algumas possibilidades, mesmo não explicitadas no documento, de discussões sobre as temáticas de interesse deste capítulo. Em “Vida e Evolução”, para o Objeto de Conhecimento “Programas e indicadores de saúde pública”, espera-se o desenvolvimento da habilidade de

Interpretar as condições de saúde da comunidade (ribeirinha, quilombola, indígena e cigana) da cidade ou estado com base na análise e comparação de indicadores de

saúde (como taxa de mortalidade infantil, cobertura de saneamento básico e incidência de doenças de veiculação hídrica, atmosférica entre outras) e dos resultados de políticas públicas destinadas à saúde” (p. 501).

Há também a habilidade de “Reconhecer a importância do autoconhecimento do corpo do autocuidado e da autoestima como mecanismos importantes para a prevenção e promoção da saúde física e mental da população” (p. 502).

Porém, apenas algumas nuances da saúde são autorizadas e, assim, apesar de outras abordagens terem condições para acontecer, não têm espaço indicado. Evidenciamos o não pronunciamento, por exemplo, do problema de saúde pública que é o aborto não legalizado ou as condições e ofertas de terapias hormonais para pessoas trans. Esses silenciamento se dá porque o conjunto de saberes disponibilizados pelos discursos biológicos, higiênicos, estatísticos e médicos pensa a vida cotidiana como uma existência “recoberta pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida” (FOUCAULT, 2010, p. 152). Para permanecerem vivos/as, alunos/as e professores/as são solicitados/as a investigar o ambiente, a alimentação, a saúde, o corpo e a segurança. Ao disponibilizar saberes úteis para se avaliar os riscos, o sujeito é visto como um “empresário de si” em busca de fortalecer o seu “capital-humano” (FOUCAULT, 2008b, p. 311). Como um sujeito apto a viver em seu cotidiano, a pesquisá-lo, a extrapolar os limites espaciais da escola e inserir-se no mundo como um sujeito investigativo, um sujeito da biopolítica (CARDOSO, 2018).

Ao final da trajetória escolar, esse currículo deseja que “tenham condições de serem protagonistas na escolha de posicionamentos que valorizem as experiências pessoais e coletivas, e representem o autocuidado com seu corpo e o respeito com o do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva” (p. 479). No Objeto de Conhecimento “Preservação da Biodiversidade”, apresenta a habilidade de “Discutir a evolução e a diversidade das espécies com base na atuação da seleção natural e a seleção artificial sobre as variantes de uma mesma espécie, resultantes de processo reprodutivo e seus impactos na sociedade atual” (p. 507).

O sexo apresentado nesse currículo é o sexo que está a favor da evolução das espécies, posto como sexo natural, normal e perfeito. Um sexo entendido como inerente a todos os seres de qualquer espécie, como algo, portanto, natural e biológico, “expressando as necessidades fundamentais do corpo” (WEEKS, 2010, p. 39). Assim também as práticas sexuais, sob as verdades científicas constituídas, trarão normalidade e perfeição aos/às seus/as praticantes. Por entendermos que “através de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüente a transformamos em históricas” (LOURO, 2010, p. 11), vemos essa verdade científica sobre o sexo não como algo “pré-discursivo, anterior à cultura” (BUTLER, 2010a, p. 25), mas sim como uma produção cultural em torno do biológico, como uma construção produtiva. Isto é, o sexo produz efeitos e “ser sexuado é estar submetido a um conjunto de regulações sociais, é ter a lei que norteia essas regulações situada como principal formador do sexo, do gênero, dos prazeres e dos desejos” (BUTLER, 2010a, p. 143). O sexo torna-se mais que uma característica biológica dada. O sexo é uma categoria reguladora que governa sujeitos. Uma visão reprodutiva e evolucionista sobre os corpos, as sexualidades e os gêneros que está presente em outros currículos, naturalizando padrões e fomentando certas formas de vida, inclusive por técnicas artificiais de seleção de caracteres em embriões (PARANHOS; CARDOSO, 2020).

Para os Objetos de Conhecimento “Mecanismos reprodutivos” e “Sexualidade”, são explicitadas habilidades que se relacionam com temáticas de gênero e sexualidade:

Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a formação e atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso que envolve pessoas e sentimentos que precisam ser percebidos e respeitados.

Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças ou Infecções Transmissíveis Sexualmente (ITSs).

Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção enfatizando a ocorrência das principais DSTs do estado de Sergipe.

Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) respeitando a diversidade de gênero, de orientação sexual e compreendendo a sexualidade como ampla complexa e íntima (p. 504).

Apesar de permanecer a abordagem higienista acerca da sexualidade que historicamente acompanha as disciplinas ciências e biologia, o currículo estudado abriu possibilidade para aspectos culturais dessa dimensão: transformações na puberdade, o reconhecimento da diversidade de gênero e sexual e, implicitamente, prevenção de abusos. O que não fica claro é o peso do determinismo biológico e engendramento de gênero nessa abordagem quando se discute hormônios, sistema nervoso e sentimentos, contracepção e relações sexuais. Essa preocupação justifica-se no fato de, na educação, os corpos serem convencidos a ganhar contornos de prescrição e homogeneização, anormalizando-se tantos outros modos possíveis, barrando movimentos e trânsitos (VASCONCELOS, CARDOSO, FÉLIX, 2018). Nesse sentido, o currículo tem se tornado “um espaço que busca, o tempo todo, produzir corpos que pesam e que importam”, que materializem as normas (PARAÍSO, 2016, p. 210).

A CONSIDERAR

Junto às análises empreendidas acerca da diversidade no Currículo Sergipano, argumentamos que o documento, produzido a partir da BNCC, mantém uma concepção de diversidade que pouco avança nas questões da diferença e com foco apenas em certas disciplinas. Nesse sentido, destacamos as humanidades como aquelas que apresentam conteúdos que se propõem mais efetivamente a desconstruir práticas normalizadoras. Em relação aos saberes biológicos, considerando que estudos indicam um atravessamento normativo no conhecimento científico, ainda argumentamos que há um engendramento de formas específicas de viver gêneros, corpos e sexualidades. As narrativas autorizadas a compor esse currículo, por vezes, restringem-se ao higienismo e à reprodução humana.

Retomamos, então, à questão inicial que mobilizou a pesquisa: a Biologia ainda é o lugar das discussões de diversidade de gênero e sexual? Apesar dos avanços que sinalizamos de pes-

quisas culturais em outros campos, os saberes biológicos continuam a deter o privilégio na abordagem dessas questões. Ao longo do texto, destacamos brechas que poderiam servir de escape às normalizações e compor outros possíveis, mesmo que não se possa mensurar o determinismo biológico e engendramento de gênero nas abordagens quando o currículo acontece. E isso faz a rede de Educação Básica do Estado de Sergipe compor um grupo que, de certo modo, garantiu as discussões acerca da diversidade de maneira explícita, indo de encontro à BNCC e à onda conservadora que vem assolando o país. Para além desse currículo oficial, como propõem Paraiso e Caldeira (2018), é preciso estranhar, questionar e desmontar as divisões e as hierarquizações de gênero e sexualidade nos currículos das escolas.

Segundo Vianna (2012), a análise de políticas públicas de educação e o contexto no qual elas são produzidas revelam um árduo processo de negociação entre o Estado e movimentos sociais que pressionam por novas políticas públicas, pela ocupação de espaços na administração pública e pelo reconhecimento de novas formas de desigualdade. Como apontaram Cardoso *et al.* (2019) sobre políticas públicas de currículo nas últimas décadas, apesar da presença de discussões, pouco se problematiza as matrizes discursivas de produção das desigualdades entre grupos, sejam de classe, de gênero, de sexo ou de etnia nos documentos, por isso se tornam frágeis. Recomendam que “é tempo de continuarmos o movimento, de intensificarmos os embates, de somarmos àqueles e àquelas que compartilham o desejo de estranhar o que nos impõem” (p. 1475).

REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, L. A contribuição da crítica feminista à ciência. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 288, janeiro-abril/2008.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 7, p. 1-20, 10 jan. 2001.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020)**. Brasília: Biblioteca Digital, Câmara dos Deputados, 2011.
- BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão revista. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2016.
- BRASIL. MEC. SEB. 2017. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site

- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- CARDOSO, L. R.; GUARANY, A. L. A.; UNGER, L. G. S.; PIRES, M. A. Gênero em políticas públicas de educação e currículo: do direito às invenções. **Revista e-curriculum**, v. 17, n. 4., 2019.
- CARDOSO, L. R. Queremos saber, queremos viver: governo do cotidiano no currículo experimental. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, p. 943-962, 2018.
- CARDOSO, L. R. Produção de corpos e tecnologia de hibridização no currículo experimental. **Anais da 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Porto de Galinhas. Porto de Galinhas: ANPED, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT12%20Trabalhos/GT12-2203_int.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.
- CORAZZA, S. M. Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. **Revista Brasileira de Educação** [online], Rio de Janeiro, n. 17, p. 100-114, 2001
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. São Paulo: Graal, 2010.
- HARDING, S. **Ciência y feminismo**. Madrid: Ediciones Morata, 1996.
- JUNQUEIRA, R. D. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia e Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, dez. 2018.
- KELLER, E. F. Qual foi o impacto do feminismo na ciência? **Cadernos Pagu**, v. 27, p. 13-34, julho-dezembro de 2006.
- LAURETIS, T. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, B. H. **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LOURO, G. L. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- MACEDO, E. F.; RANNIERY, T. Políticas públicas de currículo: diferença e a ideia de público. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, p. 739-759, 2018.
- MARTINS, A. P. V. A mulher, o médico e as historiadoras: um ensaio historiográfico sobre a história das mulheres, da medicina e do gênero. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 27, n.1, p. 241-264, jan.-mar. 2020.
- MATOS, M. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 440, maio-agosto/2008.
- NARDI, H. C. O estatuto da diversidade sexual nas políticas de educação no Brasil e na França: a comparação como ferramenta de desnaturalização do cotidiano de pesquisa. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. esp., p. 12-23, 2008.
- PARAISO, M. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, 2016.
- PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. (Orgs.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza, 2018.

PARANHOS, M. L. R.; CARDOSO, L. R. Direito de vida e morte em um currículo de Biologia. **Educar em Revista**. 2020 (no prelo).

PIRES, M. A.; CARDOSO, L. R. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Revista Série-Estudos**. 2020 (no prelo)

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

SCHIEBINGER, L. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru: EDUSC, 2001.

SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. *In*: LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 p. 35-82.

VASCONCELOS, M. F. F.; CARDOSO, L. R.; FELIX, J. Por uma educação obscena a desfocar corpos de hipo mulheres. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-20, 2018.



CURRÍCULO-PERFORMANCE: PRÁTICAS DE DESEJOS NO TINDER

Alcidesio Oliveira da Silva Junior (UFPB)

INTRODUÇÃO

A montagem precisa ser perfeita. Luz, enquadramento da câmera, roupa impecável, sorriso no rosto. Angustiado pela possibilidade de mais um sábado sozinho, *ele*¹ investe, mais uma vez, na criação de um perfil no aplicativo de paquera Tinder. Esperançoso, doa-se por completo aos olhos famintos, perscrutadores, classificadores que cruzam as noites lascivas na procura incansável por corpos perfeitos, delineados, jovens, viris... *Ele* não se importa. Inserido no microtexto daquele universo, lança-se sedento nas mesmas águas.

Correndo os olhos por todos aqueles corpos, *ele* anseia ser capturado, seduzido... correspondido. Nos jogos fortuitos do Tinder, sabe muito bem – experiência tatuada na pele – que todo seu esforço delineador de si não basta. Há um modelo a ser alcançado. Um modelo bem distante de sua realidade. Performatiza, pois, uma hiperficção, uma produção da *já* produzida forma que lhe cabe. Camada em cima de camada, brilho em cima de brilho. O importante é ser desejado por alguém e esse prazer ainda o embriaga.

Por meio de uma etnografia virtual de oito meses no Tinder (2019-2020), fruto de uma pesquisa de Mestrado (SILVA JUNIOR, 2020), busco neste texto descrever e analisar as lições empreendidas pelos jogos imagéticos entre homens escolhidos pelo aplicativo para figurarem no *Top Picks*, a seção dedicada aos perfis sugeridos pelos algoritmos² aos/às usuários/as cadastrados/as. Como metodologia, escolho a análise cultural inspirada nos Estudos Culturais da Educação, nas teorias pós-críticas de currículo e nos Estudos da Performance para refletir em torno dos *currículos-performance* operados por corpos que reiteram certas regularidades,

¹ *Ele* pode ser eu, você ou qualquer outro/a que se aventura nas redes de desejos dos aplicativos de paquera.

² Ainda que o Tinder sustente o argumento dos algoritmos, ou seja, das informações de manuseio e gostos registrados pelos/as usuários/as, para a sugestão dos homens no *Top Picks*, tal argumentação foi posta em dúvida na minha incursão no aplicativo e nas entrevistas que ali realizei. “Para muitos entrevistados, a listagem de sugeridos do aplicativo ensina quais corpos merecem ser destaque e quais aqueles cuja reserva de espaço é limitada ou inexistente, quais corpos são dignos de ser uma “principal escolha” e quais, por meio da ausência carregada de sentidos, são renegados apenas a escolherem as opções, jamais serem escolhidos” (SILVA JUNIOR, 2020, p. 187).

compondo um quadro que inclui (e logo exclui) determinados homens. Nesse prisma teórico-metodológico, a análise cultural cumpre o papel de “penetrar nas linguagens’ e ‘garimpar’ os significados em uma multiplicidade de histórias e de textos” (WORTMANN, 2007, p. 80), ou seja, tal caminho de investigação exige que o/a pesquisador/a “[...] atente-se para o modo como se constrói, de forma sistemática, versões do mundo social e natural e para o modo como ele posiciona os indivíduos nas relações de poder” (WORTMANN, 2007, p. 80).

Como uma grande vitrine on-line com os produtos mais desejados do mercado, me pergunto: Quais corpos podem figurar no *Top Picks*? Quais processos de (des)valorização esses corpos revelam? Que significados se movimentam produtivos e regulares nas imagens escolhidas? Reflito aqui, junto com Richard Miskolci (2015, p. 69), “como o uso das mídias digitais expõe usuários a modelos regulatórios sobre como ser, a quem desejar e o que fazer”. Nos próximos pontos, argumento que quatro lições podem ser tiradas dos jogos pedagógicos do Tinder: 1) aprenda a se exibir! Por meio do **Corpo Boy Magia**; 2) aprenda a ostentar! Por meio do **Corpo Ostentação**; 3) aprenda a cuidar do corpo! Por meio do **Corpo Bem Estar**; e 4) aprenda a ser jovem! Com o **Corpo Novinho**. Trago essas categorias para pensar os significados que se inscrevem nesses corpos e que atravessam as telas dos celulares nos seus impulsos desejantes.

“QUANDO O CULTURAL TORNA-SE PEDAGÓGICO...”

São muitas as interpelações cotidianas, especialmente oriundas das mídias, que nos provocam a pensar as formas como determinados grupos/identidades/modos de vida são representados e reiterados nos discursos contemporâneos. Conceber a cultura como um campo de disputas constantes pelos significados hegemônicos é também destacar o seu viés pedagógico, as múltiplas práticas de governo que se espalham no tecido social. *Cultura* deixa de ser entendida apenas como o repositório do legado da humanidade, uma zona neutra de mero investimento estético ou a produção de uma elite intelectual, discursos comuns antes da emergência dos Estudos Culturais na Inglaterra (CEVASCO, 2003), para entrar em um processo de rasura, de negociação, “de produção, circulação e consumo de significações” (CANCLINI, 2015, p. 43).

Os Estudos Culturais me servem de repertório teórico e metodológico para seguir um caminho que não vislumbra a despropositada descrição da cultura apenas como forma de trabalho, mas me permite inseri-la em um contexto bem mais problematizador, onde as lutas pelo significado são constantes. Trata-se “de considerar a cultura em um sentido amplo, antropológico, de passar de uma reflexão centrada sobre o vínculo cultura-nação para uma abordagem da cultura dos grupos-sociais” (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 13-14). Com os Estudos Culturais, a microesfera de poder torna-se um alvo de discussão: os modos de vida, o cotidiano, as questões de gênero, de sexualidade, de raça e etnia, a relação entre tribos urbanas, os movimentos sociais, a recepção de famílias aos meios de comunicação etc.

Importante destacar a “virada cultural” que atravessou a produção de conhecimento na metade do século XX fazendo referência às consequências das práticas culturais (e de linguagem, visto que a virada cultural surge em dueto com a virada linguística) em todos os atos sociais da

humanidade. Para Stuart Hall (1997, p. 32), este giro nos forçou a “[...] repensar radicalmente a centralidade do ‘cultural’ e a articulação entre os fatores materiais e culturais ou simbólicos na análise social”. Dessa forma, problematiza-se toda a pretensão de uma essência, seja ela substância humana ou de qualquer natureza, conferindo aos jogos culturais de classificação, nomeação e hierarquização as feições do mundo, a ficção de uma realidade imanente.

Com Tomaz Tadeu da Silva (2017, p. 139), aprendemos que “através dessa perspectiva, ao mesmo tempo em que a cultura é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural: o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural”. Abrem-se fendas nos conceitos modernos de cultura e de pedagogia, sendo esta um corpo agonizante se for vista apenas em uma perspectiva datada, autocentrada em uma racionalidade questionada, cuja morte anunciada por alguns e algumas poderá ser revista diante de uma “reconfiguração discursiva” (LIMA, 2019).

Entendo que uma dessas reconfigurações discursivas se dá por meio das teorias pós-críticas com suas “[...] substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas” (PARAÍSO, 2004, p. 284). Um caldeirão remexido por bruxas/as pós-estruturalistas, feministas, pós-colonialistas, multiculturalistas... (PARAÍSO, 2004). Um tornado de problematizações e questionamentos que trazem vida ao campo da Educação. Sob o viés das teorias pós-críticas, no nosso caso, do campo curricular, acentua-se o “reconhecimento de que no mundo contemporâneo novas configurações culturais têm concorrido com a escola pelo privilégio sobre a educação das pessoas” (MAKNAMARA, 2011, p. 50).

O alargamento do que se entende por pedagógico se torna possível quando compreendemos os diversos investimentos na constituição de modos de vida que vão além dos muros institucionais das escolas. É por meio de uma “vontade de pedagogia” que tempos, espaços e modalidades se organizam na (con)formação dos sujeitos, na distribuição de certos tipos de saberes (CAMOZZATO; COSTA, 2013). A abertura pós-estruturalista que reconhece a potência produtiva da linguagem nos permite ver a sociedade – e o currículo – como um texto fabulador de histórias e de modos de vida, visto que “[...] conhecer não é descobrir, revelar, adequar. Conhecer é atribuir sentido, dar peso, valorar” (SILVA, 2001, p. 21).

Com a expansão do pedagógico na ânsia de atender as demandas sociais e culturais desse tempo, outras formas de sistematização da vontade de governo, isto é, de uma forma de poder “que remete a aptidões diretamente inscritas no corpo ou mediatizadas por dispositivos instrumentais [...] que coloca em jogo relações entre indivíduos (ou entre grupos)” (FOUCAULT, 1995, p. 240), são tratadas como objetos da pesquisa educacional. Podemos ver exemplos dessa perspectiva em investigações sobre: a produção subjetiva generificada no currículo do fórum eletrônico (MAKNAMARA, 2011) ou na música brega recifense (SILVA JUNIOR; FÉLIX; ARAÚJO, 2021); nos filmes (SILVA JUNIOR, 2021); na representação da mulher nas histórias em quadrinhos (CARVALHO, 2015); na construção visual de identidades masculinas em desenhos da Disney (BALISCEI; CALSA, 2018); ou na publicidade (SILVA JUNIOR; FÉLIX, 2020). Enfim, um corpo de lições culturais que, conforme Ruth Sabat (2001, p. 20), “[...] opera através de uma lista de procedimentos e técnicas voltados para produzir e reproduzir tipos específicos de comportamentos, valores, hábitos, atitudes pessoais diretamente conectados com o tipo de sociedade na qual estão inseridos”.

Se “diversificados espaços e artefatos culturais estão hoje implicados tanto nas formas como as pessoas pensam e agem sobre si mesmas e sobre o mundo que as cerca como nas escolhas que fazem e nas maneiras como organizam suas vidas” (COSTA; ANDRADE, 2015, p. 845),

quaisquer intenções de desvelar a natureza dos indivíduos se esvaem como areia, pois a produção dos sujeitos se dá de forma reiterada, intensa, cotidiana, jamais uma obra finalizada. Compreendo que as identidades se produzem de forma relacional em meio às diferenças. Logo, gênero e sexualidade, assim como tantas outras identidades sociais, se produzem em meio às práticas sociais discursivas, em meio aos jogos de linguagem e aos rituais de socialização no mundo. Tal como um *carnaval*, tanto gênero e sexualidade se evidenciam como uma “[...] justaposição de camadas, brilhos, adereços, retalhos, máscaras, que no faz entrar no jogo cênico e performativo da vida em sociedade” (SILVA JUNIOR, 2021a, p. 175). E assim como argumenta Silva (2001, p. 23), “o sujeito não é uma substância, um elemento transcendental, um ponto original. Tal como outras categorias da metafísica, o sujeito não passa de uma ficção que se caracteriza não por sua falsidade, mas sim por sua utilidade”.

Cada camada identitária sobre nós torna-se puro artifício, pura superfície porosa que ganha materialidade por meio do nosso corpo. Em uma mirada radicalmente construcionista, não apenas gestos e performances são produzidos culturalmente, mas também a própria significação do corpo e sexo enquanto matéria, músculos, curvas, desenhos faciais, cabelos... Junto com Judith Butler (2001, p. 168), “eu argumentaria, [que] essa morfologia imaginária não é uma operação pré-simbólica ou pré-social, mas é, ela própria, orquestrada através de esquemas regulatórios que produzem”, enfatiza a filósofa, “possibilidades morfológicas inteligíveis”. É com Butler (2018) também que aprendemos que a naturalização dessa empresa se dá por meio de atos performáticos que se inscrevem nas carnes e que anseiam pela aparência de substância. O destaque é dado não a uma expressão de um sujeito que agencia sua performance livremente. Pelo contrário, o próprio sujeito só é inteligível e é reconhecido socialmente por meio de uma performatividade inscrita em seu corpo. Assumindo a força metafórica da linguagem, nos inventamos como um grande *carnaval* “[...] constituído[s] de tecidos coloridos que colam na nossa pele em seus atos cotidianos” (SILVA JUNIOR, 2021a, p. 180).

Nesse caminho, proponho a seguir uma reflexão em torno da *performance* e de como ela opera na produção de subjetividades por meio de atos relacionais. Um currículo composto de linhas que se (des)encontram e que se espalham rizomáticas dentro e/ou fora das salas de aula e que se manifesta em toda a sua vitalidade, em toda a sua corporalidade, seja ela atualizada ou virtualizada. Linhas que se cruzam nos aplicativos de paquera produzindo desejos, afetos, descobertas, (in)(ex)clusões... modalidades de (des)aprendizagens que atravessam o contemporâneo.

UMA POSE, SORRISO, CAMISA DE MARCA E... FLASH! A PERFORMANCE COMO CURRÍCULO

Performance. Palavra de origem inglesa tomada do verbo *to perform* que significa “realizar, completar, efetivar” e derivada do francês *parfournir* (fornecer, providenciar). Sabendo da potência realizadora da linguagem, inicio esse ponto com aquilo que a palavra *performance* traz no seu jogo de sentidos. Como uma completa entrega, uma realização que beira ao acontecimento, teóricos/as dos Estudos da Performance têm se dedicado a trabalhar esse conceito tão amplo, poroso e vívido, que vai de sua apropriação mais comum, referindo-se às manifestações artísticas mais diversas (teatro, música, dança etc.), até a sua compreensão como elaborações de

si nos jogos sociais, dando-se por meio de gestos, identidades, vestimentas, modos e tonalidades do falar, enfim, elementos que configuram o *ser* do sujeito nas suas práticas cotidianas.

Conectando Arte, Antropologia, Filosofia, dentre tantos outros campos do conhecimento, os Estudos da Performance consolidam-se nos anos de 1970 por meio de teóricos como Richard Schechner e Victor Turner, uma composição que se deu entre Teatro, no caso do primeiro, e Antropologia, do segundo. Ainda resgatando o histórico do campo, podemos ver as contribuições da teoria da performatividade de Austin em diálogo com a Performance, onde ambas “[...] aparecem como instrumentos pelos quais é possível pensar as relações sociais, as políticas públicas, as identidades de gênero e de raça, a estética, a infância, o currículo, os rituais, a vida cotidiana, entre outros” (ICLE, 2013, p. 16).

Como formas reiteradas e materializadas de discursos que atravessam de forma produtiva o campo social, os Estudos da Performance dão centralidade ao corpo, às interações que se dão nos mais diversos esquemas da sociedade. Questiona-se, pois, a ideia de essência ou de natureza dos indivíduos, emergindo a provisoriidade dos atos cotidianos como imersos em seu contexto histórico. Para Schechner, em entrevista a Icle e Pereira (2010, p. 34, grifo dos autores), “[...] performance não trata sobre *saber* de uma vez por todas o que é isso tudo. Performance é, por definição e por prática, provisória, em construção, processual, lúdica: da segunda a enésima vez”, e completa: “não existe o original, nada como uma fonte que pode ser buscada, encontrada [...] gênero, raça, identidade pessoal – tudo isso está sempre e desde sempre em jogo”.

Estamos diante de uma virada performática que reconfigura os nossos olhares para o cotidiano e para as suas relações imanentes. De acordo com Paul Zumthor (2012, p. 32), “a performance e o conhecimento daquilo que se transmite estão ligados naquilo que a natureza da performance afeta o que é conhecido. A performance, de qualquer jeito, modifica o conhecimento”. Não sendo apenas um meio de comunicação, mas uma força que delinea os modos como os conhecimentos são marcados, geridos, multiplicados, a performance se espalha no tecido social como um vírus essencial para a inteligibilidade e o reconhecimento dos códigos culturais. A centralidade do corpo que o campo dos Estudos da Performance sinaliza nos faz compreender que “[...] não somente o conhecimento se faz pelo corpo, mas ele é, em seu princípio, conhecimento do corpo” (ZUMTHOR, 2012, p. 78). Se somos um corpo construído pelos discursos, oportuniza-se a ressignificação de sua materialidade, que ganha tonalidades históricas na espessura do conhecimento do seu tempo. Para Adriana Amaral, Thiago Soares e Beatriz Polivanov (2018, p. 67):

Indivíduos são sujeitos de seus dramas, eles argumentam, contestam, logram, normatizam fazeres culturais, ou seja, não simplesmente se adaptam a sistemas, eles os formam nos dramas cotidianos, há reconhecimento de condutas, práticas, vitórias, derrotas, movimentos de autopreservação, enfrentamento, recusa e adesão. A dramaturgia da vida cotidiana se faz a partir de componentes estéticos e lúdicos dos eventos sociais.

Importante destacar que se a performance pode ser uma reprodução da ordem cultural hegemônica, há fendas que nos permitem liberar a diferença na repetição, mudar um pouco as regras do jogo, nem que seja na poeira de um micro-movimento. É assim que também entende Renato Ferracini (2014, p. 154-155) ao argumentar que “qualquer corpo é um conjunto de partes – e ‘partes’ deve ser entendido aqui como qualquer elemento extensivo – partes concretas

visíveis e atuais que o formam”, diz o autor, “ou elementos intensivos – partes singulares, econômicas, sociais, culturais invisíveis e virtuais – que o atravessam”. Mesmo em meio aos jogos reprodutores dos corpos dominantes presentes nas mídias, encontrei, no meu caminho de pesquisa no Tinder, algumas dissidências, brechas, rachaduras na máquina desejante do aplicativo. Pessoas não binárias, corpos gordos, afeminados, com alguma deficiência física, dentre outros, disputavam os olhares afirmando a vida, suas diferenças, mesmo em meio às recusas, exclusões ou anulações de suas existências, em especial, no *Top Picks*, como mostrarei mais adiante.

Precisamos vislumbrar o corpo, de acordo com Ferracini (2014, p. 155), não mais “como uma demarcação fixa, mas um elemento relacional que se compõe em dinâmica e em gerúndio; mais uma cartografia de partes intensivas e extensivas humanas e não-humanas do que uma essência fixa definidora”. Por isso, conforme enuncia Paula Zordan (2013, p. 177), “máquina abstrata onde correm os fluxos do desejo, um corpo é a própria natureza de um campo problemático onde as forças se acrescentam, divergem entre si, espalham-se, escapam”. O fato de no *Top Picks* do aplicativo eu não ter encontrado, nesses meses de etnografia, corpos dissidentes sendo escolhidos para figurarem pelo Tinder como sugestões de corpos desejados, não significa que não possa haver vazamentos que aqui e acolá se espalham, por vezes, imperceptíveis. Destaco ainda a potência dos Estudos da Performance, pois enfatizam, com uma força desnaturalizadora, que os homens que ali se encontram, ostentando, dramatizando, se exibindo e reproduzindo tantas formas encontradas nas grandes mídias, são camadas sobre camadas de matérias interdiscursivas, não essenciais e ficcionais. Cada corpo que ali se apresenta, problematizado pelo campo da Performance, se esvai, se derrete como cera diante do fogo, denunciando seu caráter estético-provisório, montado, comprado, cirurgiado, marcado com horas de investimento bioascético (ORTEGA, 2005; SIBILIA, 2009). Assim, “em outros termos, por meio dessa polícia da vida, as condutas humanas são regradas por uma moral corporal que vai acentuar a vida ativa e contrapor-se à moleza, à flacidez (física e moral), à preguiça, à falta de vigor e de vitalidade” (VASCONCELOS; ZAGO, 2015, p. 222). Como argumentei na pesquisa (SILVA JUNIOR, 2020), se tratam de bonecas cibernéticas.

Fazendo uma ponte com o campo da Educação, *performance* se revela um conceito potente para compreendermos os processos de subjetivação que vibram entre corpos, uma profícua afetação que mobiliza saberes sobre si e sobre o mundo. Para Gilberto Icle (2013), há uma implicação entre Educação e Performance em três aspectos. No primeiro, a Performance amplia o que entendemos como organização de conhecimentos e, destaca, de currículo. Segundo o autor, “podemos dizer que outras instâncias da cultura também nos propõem currículos, modos de aprender e ensinar, pois nos propõem experiências com as quais nos subjetivamos, ou seja, tornamo-nos aquilo que somos” (ICLE, 2013, p. 19). O autor, portanto, destaca a pedagogia que há na experiência da performance, visto que ela “convoca outros sujeitos para o ato de conhecimento, ela instaura novos lugares até então impensados para o aprendizado. Ela institucionaliza a fissura, a diferença, a ruptura como forma de pensamento-ação” (ICLE, 2013, p. 20).

O segundo aspecto destacado por Icle é que a Performance, assim como a Educação, é uma *invenção*. Assim, “a Performance possibilita pensar a própria prática educativa como invenção, visto que não há um roteiro, não há conteúdos a serem seguidos; tudo, o conteúdo e a forma por intermédio da qual a ação se realiza deve ser igualmente inventado” (ICLE, 2013, p. 20). Vale enfatizar a partir de qual posição teórica Icle está falando, distanciando-se, pois, das ideias prescritas que muitas vezes ainda cercam a pedagogia, legado de uma educação presa ao modelo fracassado da época moderna. Uma forma de ver as práticas pedagógicas, em especial, curriculares, que me fez lembrar os apontamentos de Sandra Corazza (2010, p. 153) ao dizer que

[...] fazer currículo não é lidar com a fria gramática do logos e a pegajosa identidade do sujeito. Não é tarefa de alguma comunidade eleita, mas aventura agônica, aberta à plurivocidade. Não atende a nenhuma condição utópica (que integra um sonho de messianismo, de não identidade), à qual se apela para interromper as continuidades [...] porque um currículo não é só um pensamento, mas a ética desejan-te de viver com o caos e seus devires. E porque os educadores são arquipélagos: territórios atípicos, difíceis de delimitar, não integráveis, em errância, sempre desterritorializados.

O terceiro, e último, aspecto que Icle aponta em relação aos dois campos de conhecimento é o giro em direção ao corpo proporcionado pela Performance ao campo da Educação. De corpos dóceis e disciplinados presos aos bancos escolares, como já bem desenvolveu Michel Foucault (2014) na sua genealogia, os estudos da Performance acentuam que se trata “[...] de compreender o corpo não como receptáculo, tampouco como instrumento para atividades mais dignas e nobres, como o pensamento, mas pensar o corpo como o protagonista do ato que ele mesmo protagoniza” (ICLE, 2013, p. 21). O que se diferencia, em absoluto, da “mecânica do poder” que busca exercer sobre o corpo “uma coerção sem folga, [...] mantê-lo ao mesmo nível da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez, poder infinitesimal sobre o corpo ativo [...] [um]a disciplina [que] fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (FOUCAULT, 2014, p. 134-135). No caminho aberto pelo Estudo da Performance articulado com a Educação,

O corpo aparece não mais como algo a ser docilizado, mas como algo a ser potencializado, colocado no centro da atividade. Performance e Educação se fazem no corpo, com o corpo e para o corpo. Não há Performance sem o olhar do outro, portanto falamos aqui de um corpo compartilhado, partilhado na ação de fazer e olhar, interagir e reagir (ICLE, 2013, p. 21).

Após essas considerações importantes, fica mais nítida a proposta de pensar os corpos dos homens que se exibem no Tinder como *corpos-currículos*. Corpos que (se) subjetivam por meio dos olhares, dos encontros, das explícitas marcas de (in)(ex)clusões e que “tanto ‘produzem conhecimentos quanto são produzidos por eles’” (PAZ, 2020, p. 18). Ou seja, uma leitura que reflete o currículo “não como o que está [apenas] pré-escrito, mas como algo que está em constante escritura por meio das relações que se estabelecem entre os saberes e os corpos que habitam e atuam no espaço escolar” (PAZ; ICLE, 2020, p. 09). Indo além dos espaços institucionais de educação, percebo que as composições de corpo que se materializam nas mídias operam como atos subjetivadores (de si e do outro) que se referem à autoestima, formação de gostos, produção de desejos etc. A seguir, traço as quatro lições do currículo-performance do *Top Picks* do Tinder por meio das regularidades dos corpos encontrados na etnografia empreendida.

AS LIÇÕES PERFORMÁTICAS DO TINDER

Se “os currículos-performance movem-se, dançam entre e com documentos e práticas incorporadas” (PAZ; ICLE, 2020, p. 12), volto agora meus olhares aos corpos que se espalham

na vitrine das sugestões do Tinder. Corpos que nos ensinam determinados regramentos, normalizações, práticas culturais e que, de forma performática, ou seja, enunciando-se como uma linguagem produtora, criam uma realidade onde identidades e diferenças são demarcadas, proporcionando uma certa experiência de si com grande contribuição do outro.

A primeira lição, “*Aprenda a se exibir!*”, manifesta-se por meio do **Corpo Boy Magia**, fruto da notória quantidade de homens que se exibem através dos *selfies* e que “[...] emergem com ímpeto em uma sociedade da supervalorização das imagens, da modificação de si com base no olhar do outro e do culto à beleza” (SILVA JUNIOR, 2020, p. 189). Para Sibilia (2018), vivemos sob o regime da *extimidade*, provocada por uma espetacularização da intimidade e da vida privada. Segundo Couto (2015, p. 164), “a condição da vida atual é essa do sujeito cada vez mais conectado, estimulado a falar de si, a narrar intimidades, publicizar alegremente seu eu em constante metamorfose”. O Corpo Boy Magia é aquele que aprende a se exibir, se destacar por meio de experimentações de autoprodução imagética, no que Zago, Guizzo e Pereira (2018) chamam de *pedagoselfies*.

Nas gírias jovens e populares, Boy Magia refere-se aos garotos vaidosos (independente da orientação sexual), cobiçados, metrossexuais... Foram muitos os perfis de homens que encontrei no *Top Picks* e que utilizavam o máximo permitido de fotos (09) para exibirem seus *selfies*. Nas academias, nas boates, nos provadores de roupas das lojas, nos próprios banheiros, dentre outros espaços, estes homens publicizam seus corpos, se colocam em evidência para a captura dos olhares. A modelização de si é tanta que cada performance é interpretada pelos outros homens como caminhos abertos ou uma pré-recusa. Um dos entrevistados me disse: “*Você vê, eu até brinco, porque no Tinder [...] quando eu olho um homem bonito, eu digo: ‘Esse homem não vai me dar match!’. Eu já prevejo, porque eles buscam espelhos né?*” (Harry). Compreendo a luz dessas observações e entrevistas que “para se manter desejável, o *Corpo Boy Magia* precisa demonstrar que, acima de tudo, se ama, tem prazer em si, em se exibir, em divulgar seus dotes para o mundo, demonstrando saúde, bem-estar e felicidade (mesmo que sejam apenas forjadas para a exibição)” (SILVA JUNIOR, 2020, p. 190, grifos do autor).

A segunda lição é “*Aprenda a ostentar!*”, que se materializa no **Corpo Ostentação**, na exibição dos usuários em carros de luxo, viagens, roupas de marcas, dentre outros signos que performatizam *status*, um dos códigos de virilidade dos “grandes-homens”, como argumenta Welzer-Lang (2001). Riqueza, status, sucesso, fazem parte, pois, dos processos educativos que dotam de tónus as pedagogias de masculinidade. Percebo que as masculinidades se sustentam não apenas na diferenciação quanto às mulheres, mas também se produzem em hierarquizações entre os próprios homens, o que localiza o Corpo Ostentação como aquele que se aproximará mais das masculinidades hegemônicas e sua performance de poder.

Para Luan, um dos meus entrevistados: “*Top Picks: no geral só tem brancos, malhados e geralmente engenheiros, médicos e advogados. É bem bizarro, porque raramente dou match com esse tipo de galera*”. Sua experiência nos diz que, ao contrário do que o aplicativo afirma, o *Top Picks* não é baseado nos nossos gostos, mas uma incitação e publicização de corpos dignos de vitrine, o que pode impulsionar o consumo do aplicativo, já que somos levados/as a preferirmos a “beleza” que nos é vendida. O Corpo Ostentação aponta que vivemos em uma sociedade de consumidores que visa, além do consumo de bens materiais, o consumo “[...] principalmente de significados, de formas de representação, de modos de ser e de agir” (MOMO, 2015, p. 103).

O **Corpo Bem Estar** é a manifestação da terceira lição “*Aprenda a se cuidar!*”. Sarados, delineados, esportistas, aventureiros, os homens destaques do Tinder exibem práticas bio-as-

céticas (ORTEGA, 2005, p. 155), ou seja, “ações individuais [que] passam a ser dirigidas com o objetivo de obter melhor forma física, mais longevidade, prolongamento da juventude etc.” Aprendemos com estas representações que os corpos sarados, aqueles ainda permanentes no imaginário social dos gays sarados, afastados da epidemia da aids (MISKOLCI, 2015) e dos consequentes estereótipos na aparência destes homens, ainda se fazem presentes nos nossos desejos.

Pandora, outro entrevistado, diz que “*como um homem gordo posso afirmar [que o padrão desejado no Tinder] não é o meu, rs*”. No Corpo Bem Estar prevalece a lógica da perfeição muscular midiática, revelando as práticas bio-ascéticas de assujeitamento e disciplinamento que se materializam nas imagens publicitárias, nas academias de ginástica, nos protagonistas das novelas televisivas etc. A representação destes homens produz certas identidades sociais, “criando mecanismos de exclusão, desvalorização e invisibilidade daqueles corpos que fogem ao padrão” (SILVA JUNIOR, 2020, p. 195).

Por fim, a lição “*Aprenda a ser jovem!*” superabunda nos perfis escolhidos por meio do **Corpo Novinho**, um corpo sem rugas, ninfeto, que atíça o mercado de consumo pornográfico gay com suas categorias de desejo. Um processo que Morelli e Pereira (2018) chamam de “pornificação do corpo masculino” e que opera como pedagogias da sexualidade na produção dos desejos homoeróticos. Retomando a ideia de “sociedade dos consumidores” (BAUMAN, 2008), vemos como somos (re)construídos com base nos padrões e semelhanças presentes nas relações de mercado. Estabelecemos com os filmes pornográficos, como argumentei na pesquisa, uma relação de aprendizagem, pois muitos dos entrevistados, nas suas falas, apontaram estes artefatos culturais como iniciadores da sexualidade.

Ao valorizar os corpos ninfetos, o *Top Picks* celebra um dos personagens mais desejados do universo pornográfico gay. Ocorre, pois, uma comodificação dos usuários, ou seja, “uma espécie de metamorfose em ‘mercadoria’ vendável em um mercado regido pela deseabilidade sexual ou amorosa” (MISKOLCI, 2015, p. 76). Por meio de uma relação de coprodução, argumento que os filmes pornográficos produzem estes tipos de homens desejados no *Top Picks*, mas que também estas representações acabam povoando o imaginário gay/bissexual, fazendo com que muitos busquem, como os dados na pesquisa sinalizam, estes perfis nas diversas plataformas de vídeo pornográfico na internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As quatro lições que procurei descrever em meio às regularidades das práticas culturais do Tinder, materializadas no Corpo Boy Magia, Corpo Ostentação, Corpo Bem Estar e Corpo Novinho, sinalizam que os currículos-performance são movimentos de significados incorporados que operam sobre si e sobre o outro em constantes redes afetivas. Com base nos Estudos da Performance, aqui trata-se “de compreender o corpo não como receptáculo, tampouco como instrumento para atividades mais dignas e nobres, como o pensamento, mas pensar o corpo como o protagonista do ato que ele mesmo protagoniza” (ICLE, 2013, p. 21).

Nos meses em que empreendi a etnografia no Tinder, compreendi como o aplicativo reforça estereótipos, em especial da cultura homoafetiva, e incita seus usuários a exercitarem modos de autoconstrução dos seus corpos e dos seus desejos. O *Top Picks* configura-se como um

repertório de aprendizagens, uma vitrine de experiências imagéticas subjetivadoras. Para Zago (2016, p. 116), “trata-se, portanto, de uma relação entre subjetividade e corpo que visa traduzir na carne as informações pertinentes sobre o indivíduo: o corpo é a grade de saberes mais relevantes sobre aquilo que somos”. Exibição, *glamour*, corpos sarados e jovens tornam-se, pois, características desejadas e supervalorizadas pelo próprio aplicativo, retroalimentado políticas de desejo e delineados padrões de beleza.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Adriana; SOARES, Thiago; POLIVANOV, Beatriz. Disputas sobre performance nos estudos de Comunicação: desafios teóricos, derivas metodológicas. **Intercom – RBCC**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 63-79, jan./abr. 2018.

BALISCEI, João Paulo; CALSA, Geiva Carolina. O bom, o abjeto e o cômico: construção visual das masculinidades na animação Aladdin (1992). **GÊNERO**, Niterói, v. 19, n. 1, p. 184-203, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BUTLER, Judith. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias de sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 151-172.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. Vontade de Pedagogia – pluralização das pedagogias e condução de sujeitos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 44, p. 22-44, jan./abr. 2013.

CANCLINI, Néstor García. A cultura extraviada nas suas definições. In: CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015, p. 35-54.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. Lili a garota atômica: representação da mulher. **Textura**, v. 17, n. 34, 2015.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

CORAZZA, Sandra Mara. Os sentidos do currículo. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 149-164, maio/ago. 2010.

COSTA, Marisa Vorraber; ANDRADE, Paula Deporte de. Na confluência entre educação e comunicação, as pedagogias contemporâneas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 843-862, 2015.

COUTO, Edvaldo de Souza. **Educação e redes sociais digitais**: privacidade, intimidade inventada e incitação à visibilidade. Em aberto, Brasília v. 28, n. 94, p. 51-61, jul./dez. 2015.

FERRACINI, Renato. Um gestor em composição. **Moringa**, João Pessoa, v. 5, n. 2, jul./dez. 2014.

- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hupert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- ICLE, Gilberto. Da performance na educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. *In*: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). **Performance e Educação**: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 09-22.
- LIMA, João Francisco Lopes de. A morte da Pedagogia? Os fundamentos modernos na educação escolar frente aos desafios da pós-modernidade numa perspectiva histórico-filosófica. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 61, p. 844-861, abr./jun. 2019.
- MAKNAMARA, Marlécio. **Currículo, gênero e nordestinidade**: o que ensina o forró eletrônico? Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos Estudos Culturais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MISKOLCI, Richard. “Discreto e fora do meio” – Notas sobre a visibilidade sexual contemporânea. **Cadernos Pagu**, v. 44, p. 61-90, 2015.
- MOMO, Mariangela. Infância e escola no espaço-tempo do consumo. *In*: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber (Orgs.). **Estudos Culturais & Educação**: contingências, articulações, aventuras, dispersões. Canoas: Ed. ULBRA, 2015, p. 93-115.
- MORELLI, Fábio; PEREIRA, Bruno. A pornificação do corpo masculino. **Civitas**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 187-203, jan./abr. 2018.
- ORTEGA, Francisco. Da ascese à bio-ascese ou do corpo submetido à submissão ao corpo. *In*: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo. **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 139-173.
- PARAÍSO, Marlucy. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, mar./ago. 2004.
- PAZ, Luciana Athayde. Currículos-performance: como criar cadernos sem linhas? Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.
- PAZ, Luciana Athayde; ICLE, Gilberto. Currículo-documento, currículos-performance. **EDUR – Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020.
- SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, Santa Catarina, n. 9, n. 1, p. 09-21, 2001.
- SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. O que pode a Performance na Educação? Uma entrevista com Richard Schechner. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 23-35, maio/ago. 2010.

SIBILIA, Paula. Las tecnologías no son inocentes. **Puntoedu – PUCP**, 23 jul. 2018. Disponível em: <https://puntoedu.pucp.edu.pe/entrevistas/las-tecnologias-no-son-inocentes/>. Acesso em: 29 jul. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Dr. Nietzsche, curricularista, con aportes del profesor Deleuze: una mirada post-estructuralista de la teoría del currículo. **Pensamiento Educativo**, v. 29, p. 15-36, dez. 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SILVA JUNIOR, Alcidesio Oliveira da. **“Deu match no Tinder!”**: aplicativo virtual de paquera como pedagogia cultural. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SILVA JUNIOR, Alcidesio Oliveira da. Publicidade como pedagogia cultural: representações de gênero nas campanhas de Jean-Paul Gaultier. **Reflexão & Ação**, v. 28, n. 2, p. 44-57, maio/ ago. 2020.

SILVA JUNIOR, Alcidesio Oliveira da; FÉLIX, Jeane; ARAÚJO, Allyson. “O bagulho ficou sério!”: representações de gênero no brega recifense. **Revista Teias**, v. 22, n. 65, abr./jun. 2021.

SILVA JUNIOR, Alcidesio Oliveira da. “Eu gosto mais das coisas que brilham!”: e se gênero fosse um carnaval? **Diversidade e Educação**, v. 9, n. 1, p. 169-196, jan./jun. 2021.

VASCONCELOS, Michele de Freitas Faria de; ZAGO, Luiz Felipe. Mercado da/de carnes: corpos imprevistos na biopolítica. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 3, p. 219-227, set./dez. 2015.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Rev. Estud. Fem.** [online], v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: VEIGA-NETO, Alfredo et al. (Orgs). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, p. 71-90.

ZAGO, Luiz Felipe. Gênero, sexualidade e corpo-currículo na sociabilidade de um site de relacionamento gay. **Em aberto**, Brasília, v. 29, n. 95, p. 109-120, jan./abr. 2016.

ZAGO, Luiz Felipe; GUIZZO, Bianca Salazar; PEREIRA, Evelyn Santos. Pedagogoselfie: os significados do corpo e da imagem na produção de autorretratos entre jovens meninas. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 4, p. 1096-1116, out./dez. 2018.

ZORDAN, Paola. Corpo: conceituações e exemplificações com Spinoza. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). **Performance e Educação**: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 175-190.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 2. ed. São Paulo: Editora Cosac & Naify, 2012.

SEÇÃO 2:
PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS
E FORMAÇÃO PARA
A DOCÊNCIA:
ESPAÇOS-TEMPOS
DA/NA DIVERSIDADE



MOVIMENTOS ASSOCIATIVISTAS E SINDICAIS DOCENTES MARANHENSES EM TEMPOS DA TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA BRASILEIRA (1985-1986)

Carlos Bauer (UNINOVE)

Vanessa Amorim (SEDUC-MA)

INTRODUÇÃO

“A história de todas as sociedades que existiram até hoje é a história da luta de classes”
(MARX; ENGELS, 1986, p. 45).

O estudo acerca do movimento político dos trabalhadores em educação da rede pública estadual maranhense apresenta aportes para a construção e a ampliação temática da história da educação brasileira. Seu intento é remontar, de modo crítico e contextualizado, aspectos do trajeto histórico da organização e da materialização do movimento de professores no Maranhão, observando as condições objetivas e subjetivas que desencadearam ações contra o governo, desde a criação da Associação de Professores do Estado do Maranhão – APEMA, até sua alteração para o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão – SINPROESEMMA.

A carência de estudos analíticos acerca da organização associativista e sindical de docentes do Maranhão evidencia o imperativo de estudos analíticos sobre tais episódios históricos, mas tal escassez se torna um desafio para o estabelecimento de consignas mais gerais que apontem as relações entre os aspectos micro e macroestrutural, entre o fato histórico e as demais lutas contemporâneas dos trabalhadores em educação da rede pública.

A entidade em tela é ligada à educação pública e, atualmente, o maior sindicato maranhense. Assim, defendemos a necessidade de estudar sobre sua trajetória, marcada por lutas dos trabalhadores em educação pública, como a primeira greve de professores num momento político de grande efervescência no país, refletido em todas as unidades federativas com reflexos no enfrentamento ao conturbado governo de Luiz Rocha, nos anos de 1985 e 1986.

A fundação da APEMA é datada de 29 de junho de 1976, posterior à participação de um grupo de docentes no XII Congresso Nacional de Professores, realizado pela Confederação de Professores do Brasil (CPB), ocorrido em Curitiba – PR, nos primeiros meses do ano de 1976. Os documentos sobre a entidade nesse período são poucos, mas, desde suas primeiras iniciativas até o momento de modificações ocorridas na estrutura sindical nacional, quando assumiu o *status* sindical, em 1989, tem-se observado contradições em seu caráter combativo.

Também nos parece importante sinalizar que desenvolvemos os nossos estudos nos apoiando nos exames construídos pelos participantes da Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação – Rede ASTE, documentos oficiais da entidade, Estatutos do Magistério, realização de entrevistas, fontes jornalísticas, fotográficas e outros documentos que tratam das políticas educacionais e sindicais na contemporaneidade.

ACERCA DAS ORIGENS DO SINDICALISMO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO MARANHENSE

A realidade é rica nas combinações mais estranhas e é o teórico que está obrigado a buscar a prova decisiva de sua teoria nesta mesma estranheza, a traduzir, para a linguagem teórica, os elementos da vida histórica e não ao contrário, que seja a realidade que deva apresentar-se segundo esquema abstrato (GRAMSCI, 1977, p. 1051 *apud* FONTANA, 2004, p. 323).

O aspecto político maranhense naquele momento foi marcado por relações de caráter oligárquico culminando num sindicalismo de pouca expressão numérica e, politicamente, atrelado ao Estado (BORGES, 2008, p. 81).

A pesquisa da professora Arleth Borges realizou estudos acerca da gênese e organização do Partido dos Trabalhadores – PT e confirmam que o partido no Maranhão não manteve relações estreitas com o sindicalismo conforme ocorreu em outros locais.

[...] há que se registrar uma efêmera presença de sindicalistas no momento de fundação do partido no estado, [...] o partido é que foi o elemento propulsor de um movimento sindical nos moldes do novo sindicalismo e não o contrário, decorrendo disso uma certa singularidade do PT no Maranhão (2008, p. 81).

Entre os sindicatos de base mais numerosa, aqueles com papel importante na organização dos trabalhadores, estão os do setor terciário ou de serviços, entre os quais podemos citar o sindicato dos motoristas, comerciários e bancários. Os funcionários públicos estaduais constituíam a maior categoria, mas, segundo Borges (2008, p. 85), “além do veto legal à sua organização sindical, padeciam de desarticulação política aguda e de difícil superação, agravada pelos padrões clientelistas de recrutamento para os empregos públicos”.

Por outro lado, o sindicalismo no campo teve grande expressão e remonta à década de 1950. A partir da Campanha Nacional para a obtenção de cinco milhões de assinaturas, em defesa de uma reforma agrária de caráter democrático, foram criadas as primeiras organizações de

trabalhadores rurais no Maranhão, que vieram integrar a União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), entidade incentivada pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB).

Outro movimento maranhense de destaque foi o estudantil, no qual teve participação importante no âmbito da política. Seu protagonismo, de acordo com Costa (2014), remonta a 1930, quando suas lutas eram centradas no processo de constituição do ensino superior e suas vozes ecoavam por meio de impressos acadêmicos. A capacidade mobilizadora desse segmento pode ser rememorada quando, em 1979, encabeçou a Greve da Meia-Passagem, tornando esse embate contra o governo o mais emblemático de sua história.

No curso da mobilização estudantil maranhense, ao da história, a participação e o apoio dos professores foram decisivos, vindo, poucos anos depois, em 1985, a eclodir a primeira e maior greve de professores públicos estaduais que teve o apoio recíproco do movimento estudantil.

LUTAS EMPREENDIDAS NO PERÍODO DE TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA

A agitação dos professores, desde os primeiros meses de 1985, antes mesmo da mobilização para a greve, começou a chamar atenção da imprensa maranhense e aquele momento destacado pelo jornalismo local era o prenúncio do que viria a se tornar o primeiro e um dos mais importantes movimentos de professores que eclodiu na história da educação do Maranhão.

A possibilidade de uma grande greve na rede estadual de ensino e sua efetivação foi noticiada diariamente por todos os meios de comunicação e, nos periódicos impressos, inúmeras notícias foram publicadas: “Professores ameaçam parar rede estadual de ensino no dia 15” (*O Imparcial*, 6 out. 1985, p. 5); “Professores do Estado exigem piso salarial” (*O Imparcial*, 11 ago. 1985, p. 2); “Professores dão ultimato ao Governo” (*O Imparcial*, 19 out. 1985, p. 5); “Greve ameaça as eleições em São Luís” (*O Imparcial*, 30 out. 1985, p. 2 e 5); “De barriga vazia mestre não vai à classe” (*O Imparcial*, 30 out. 1985, p. 2); “30 mil professores vão parar amanhã” (*Jornal Pequeno*, 31 out. 1985, p. 1) “Professores em Greve Geral” (*Jornal Pequeno*, 3 nov. 1985, p. 1); “Professores em passeata até os Leões” (*O Imparcial*, 7 nov. 1985, p. 7); “Passeata monstro dos professores para numa barreira de Policiais” (*O Imparcial*, 7 nov. 1985, p. 1); “Apelo de 10 mil barrados na praça” (*O Imparcial*, 7 nov. 1985, p. 2); “Mestres em compasso de espera” (*O Imparcial*, 12 nov. 1985, p. 7).

Em assembleia realizada no dia 05 de outubro na sede da APEMA, os professores decidiram realizar uma passeata no dia 10 de outubro de 1985 e, na oportunidade, entregariam à secretária de educação um documento oficial da entidade contendo as reivindicações da categoria, sendo que as principais eram a concessão do piso salarial de três salários mínimos; o cumprimento dos Art. 18 e 19, do Estatuto do Magistério, que regiam sobre o incentivo financeiro; enquadramento dos professores contratados pela Lei nº 4.277/81; reforma do Estatuto do Magistério; estabilidade no exercício do serviço público; hora-aula a 3,5% do salário mínimo, dentre outras (*O Imparcial*, p.5, 06 out. 1985)

O ato do dia 10 de outubro contou com mais de mil professores que, gritando palavras de ordem, partiram em direção à Secretaria de Educação e diziam: “um, dois, três, quatro, cinco mil, queremos que Luiz Rocha viva com trezentos mil”. A secretária de educação, Leda Tajra, re-

cebeu a notificação associativista e chegou a conversar com os professores, mas não deu nenhum posicionamento sobre os seus reclamos (*O Imparcial*, p. 2, 11 out. 1985).

Como o governo não deu a resposta esperada pelo professorado, a assembleia, reunida no dia 18, decidiu por uma nova convenção agendada para 29 de outubro, quando deflagrariam greve geral em caso de omissão do governo à pauta salarial (*O Imparcial*, 19 out. 1985). Os professores tinham a expectativa que no dia 28 de outubro, dia do Servidor Público, o governador Luiz Rocha anunciasse o pagamento do piso à categoria, o que não ocorreu.

Os professores, reunidos em assembleia na Praça Deodoro, localizada no centro da capital maranhense, local emblemático de grandes manifestações políticas realizadas na cidade, com faixas e palavras de ordem formavam o pano de fundo para a assembleia em que a categoria decidiu por aclamação pela deflagração da primeira greve de professores da rede pública estadual (*O Imparcial*, 30 out. 1985, p. 1).

Finalmente, em 1º de novembro de 1985, a greve foi deflagrada com adesão perto de cem por cento dos professores da rede de ensino público estadual da capital maranhense. E, segundo o *Jornal Pequeno*, o número de professores paralisados chegou a 40 mil distribuídos por todo o Estado (*Jornal Pequeno*, p. 2, 01 nov. 1985).

Notas começaram a ser emitidas à sociedade pela APEMA no sentido de informar sobre os motivos do movimento paredista:

A Associação dos Professores do Estado do Maranhão APEMA lamenta profundamente o prolongamento da GREVE dos professores da rede oficial e explica à comunidade o seguinte: I – Até o momento, não houve uma contraproposta do Poder Executivo em relação à proposta apresentada pela categoria, que é o Piso de três salários-mínimos. II – Os professores estão abertos ao diálogo e esperam uma definição urgente por parte do Governo pois, como educadores, estão preocupados com a falta de aula nas escolas. III – A comunidade estudantil e os pais dos nossos alunos estão solidários com o nosso movimento. IV – Há uma entrevista marcada da Diretoria da APEMA com o Poder Executivo para a próxima semana, onde, espera-se haja uma notícia satisfatória para a categoria. V – Quarta-feira, 13/11, haverá uma Assembléia Geral da classe, na FETIEMA, às 15 horas, para comunicar a contra-proposta do Governo aos professores. São Luís, 09 de novembro de 1985. Iani Viana de Carvalho Leão, vice-presidente (APEMA *apud* *Jornal Pequeno*, 10 nov. 1985, p. 2).

Por conta dos seus compromissos políticos e financeiros com o governo estadual, parte da imprensa criticou o movimento docente lançando notas em tom de censura e sobre os “prejuízos” causados pela situação instaurada, conforme o excerto reproduzido:

Alunos dos vários colégios de nossa cidade, inclusive dos bairros proletários, são os mais atingidos com esta interminável querela de professores com o Estado. Ninguém pode deixar de reconhecer os resultados negativos da greve dos professores, com razão dos alunos, principalmente, no período em que foi decretada. Enquanto professores reivindicam melhoria salarial, a classe estudantil vai perdendo, o ano letivo, dando exemplo dos mais negativos. Que haja greve conforme determina o nosso regime, contudo, que esta greve tem imediata solução sob pena de milhares de crianças e estudantes de bairros e da própria cidade serem prejudicados. (*Jornal Pequeno*, 7 nov. 1985, p. 3).

Pelo excerto jornalístico, reproduzido anteriormente, percebe-se que parte da imprensa recriminava a greve deflagrada no fim do período letivo e argumentava de forma tendenciosa que o movimento ocorresse de acordo com a lei. Isso porque nesse período da história brasileira os servidores públicos não tinham o direito legal de organização sindical, tão pouco de realizar manifestações públicas e paralisações desta envergadura. De acordo com a professora Maria Dolores Silva, em entrevista que nos concedeu:

[...] essa greve foi importante porque ela teve uma repercussão muito grande. Na época a repressão era muito grande, a repressão por conta da ditadura militar, mas, essa greve, ela conseguiu aparecer na imprensa. A imprensa era uma imprensa voltada para os interesses do Estado Ditatorial na época. Mas, ela conseguiu fazer a imprensa discutir, não sei se discutir, mas, pelo menos informar, fazer informações diárias dessa greve (Entrevista concedida em 15/01/2016).

A professora Maria Dolores Silva integrava os quadros da Central Única dos Trabalhadores no Maranhão (CUT-MA), que estava dando apoio em todos os movimentos grevistas da época, também por essa questão política esteve presente na greve de 1985, e em suas memórias, recordou desse importante momento político e sindical com as seguintes palavras:

Me lembro muito bem de uma frase do então governador da época né?! Que desvalorizava absolutamente o trabalho dos professores e na rádio, em uma das rádios aqui da capital ele disse o seguinte: - as professoras, ele nem usou o termo os professores porque eu creio que 98% eram mesmo professoras; - As professoras do Maranhão não merecem um salário melhor do que ganham porque se quer elas sabem falar. Então isso teve uma repercussão enorme né?! uma repercussão que certamente fez a sociedade se por contra o governo, né?! porque a sociedade colocava na conta do governo a falta de formação dos professores, né?! me lembro muito bem disso... houve outras greves, mas, essa aí foi uma greve que envolveu uma repercussão muito grande na sociedade (Entrevista concedida em: 15 jan. 2016).

Mesmo com o apoio do aparato de parte da imprensa que foi colocado à sua disposição, o governo não conseguiu colocar a sociedade contra o professorado, conforme observado no depoimento da professora Maria Dolores Silva e nas informações coletadas, senão, vejamos: “Solidário a causa dos professores”, disse o comerciante Antonio Santos, em matéria intitulada “De barriga vazia os professores não têm condições de dar aula aos nossos filhos” (*O Imparcial*, 1º nov. 1985, p. 1).

Por sua vez, a professora Iani Viana de Carvalho Leão, vice-presidente da APEMA, nesse período, publicou na edição de 12 de novembro uma carta endereçada aos leitores de *O Imparcial* (1º nov. 1985, p. 7), na qual afirmou: “o educador maranhense após tentar todo tipo de estratégia para sensibilizar o Governo, está em greve, movido por muitas circunstâncias, mas é principalmente pela fome”.

No dia 06 de novembro, um ato com 10 mil professores foi realizado no centro de São Luís, posteriormente, em caminhada ao Palácio dos Leões, os grevistas foram impedidos de avançar por tropas de choque da Polícia Militar, conforme corrobora o depoimento da docente Raimunda Rilma Melo de Carvalho:

[...] a polícia vinha de lá do Palácio pra cá. Aí eu não me lembro [...] ele disse assim: - Senta todo mundo no chão em silêncio, aí todo mundo ficou sentado no chão; aí a polícia ficou assim... todo mundo sentado lá no chão, aí de repente, não sei quem foi, começou a cantar o hino nacional (Entrevista concedida em 20/01/2016).

No dia seguinte, questionada pela redação de *O Imparcial* sobre a situação da greve, a educadora e presidente da APEMA, Lucimá Goes, assegurou que o movimento estava crescendo, visto que muitas cidades estavam informando, por intermédio de telefonemas, a adesão. Declarou ainda que a APEMA havia enviado telegrama ao presidente Sarney pedindo mediação junto ao Governo Estadual. Isso pode explicar a chegada de Roseana Sarney para o papel de mediadora entre o Governo e a APEMA (*O Imparcial*, 19 nov. 1985, p. 1).

Embora o movimento tivesse obtido força e expressão, em assembleia realizada 14 de novembro, a categoria, ao tomar conhecimento da reunião entre o comando de greve e o governador Luiz Rocha, interrompeu a paralisação. Sarney chegaria ao Maranhão e os representantes do governo garantiram viabilizar recursos federais, solicitando que a comissão da APEMA intercedesse junto à categoria por uma “trégua” ou mesmo um “voto de confiança”.

Matérias veiculadas pela imprensa asseguram que a suspensão da paralisação foi efetivada no dia 15 de novembro, e não agradou boa parte do professorado.

O DESFECHO

Os homens e as mulheres retornam como sujeitos, dentro deste termo [experiência] – não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua consciência e sua cultura [...] das mais complexas maneiras (sim, “relativamente autônomas”) e em seguida (muitas vezes mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (THOMPSON, 1981, p. 182).

Em assembleia, os professores decidiram não iniciar o ano letivo e formaram o comando de greve com 21 docentes. O Governo do Estado ameaçava cortar o ponto e assegurava que a greve era ilegal. Os professores, por outro lado, num gesto de ousadia, ocuparam a Secretaria de Estadual de Educação por algumas horas.

As lutas empreendidas pela APEMA tinham a predominância dos interesses econômico-corporativas da categoria que representava. Contudo, é preciso reconhecer que na sociedade do capital, essas questões estão imbuídas de fortes componentes políticos e sociais, como também conceber que esse viés apontava para despertá-los para o processo de constituição de uma consciência política classista que se faz na cotidianidade das experiências socialmente produzidas (THOMPSON, 1987).

Não vejo a classe como estrutura, nem mesmo como uma categoria, mas como algo que ocorre efetivamente e cuja ocorrência pode ser demonstrada nas relações humanas [...] a noção de classe traz consigo a noção de relação histórica [...]. A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas

ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses diferem (e geralmente se opõem dos seus). (THOMPSON, 1987, p. 09-10).

A greve ultrapassava 45 dias, os professores se revezavam num acampamento erguido em frente ao Palácio dos Leões. O andamento do movimento paredista era crítico, desgastante e os professores não tinham como obter novas fontes de renda. O corte do ponto fez com que a categoria começasse a retornar às salas de aula, enquanto alguns poucos resistentes lutavam para convencer o professorado a não retroceder. Com a greve às vésperas de atingir dois meses, a imprensa começou a divulgar notas amedrontarias sobre um possível processo de demissão em massa do professorado (*O Imparcial*, 09 abr. 1986, p. 1).

Uma nova mesa de negociação foi realizada. Desta vez, Lucimá Goes esteve presente, acompanhada do deputado Gervásio Santos e o representante do órgão do trabalho, Paulo Marinho. A contraproposta que pôs fim ao movimento foi de um aumento de 22,4%, mas esse percentual chegou a ser maior durante as mesas de negociação, na casa dos 33%; formação de uma comissão paritária para reformulação do Estatuto do Magistério; e suspensão das demissões.

Na entrevista que nos foi concedida por Lucimá Goes, questionamos sobre os motivos do fim da paralisação. Para a líder do associativismo docente maranhense,

[...] o governador era uma pessoa muito grosseira, não queria nem chegar perto da gente, ele inclusive suspendeu salários na época, e a greve acabou porque nós tivemos informações seguras de ameaças de demissão de muita gente, e as pessoas já não tinham um salário que prestasse, ainda mais demitido?! [...] não havia um olhar sobre a questão da categoria, do professor enquanto professor, das necessidades deles, dos problemas dele, não, era muita política. E eu sei que a greve foi sustentada muito pela oposição, e depois eu vi que as pessoas que se manifestavam eram mandadas de alguém, e eu vi que isso não era bom para o movimento (Entrevista concedida em 24/01/2016)

Muitas críticas foram publicadas fazendo referência ao fim do movimento paredista. E, de fato, após 54 dias de greve, os professores acabaram retornando ao trabalho sem conquistar o que motivou a maior greve no serviço público maranhense, até aqueles dias, realizada em sua história.

Essa importante experiência social e política dos professores trouxe elementos constitutivos do movimento associativista, digno de ser registrado na história de uma categoria em franco processo de preparo de suas ulteriores formas de intervenção social e que sinalizava a configuração de uma nova perspectiva da organização dos trabalhadores em educação que atuavam no serviço público maranhense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqueles que clamam pelos vereditos e pelos ensinamentos históricos deveriam estar cientes de que Clio não nos oferece lições tranquilizadoras, mas pode nos ajudar a compreender as repercussões do passado em nosso próprio presente, como também contribuir na superação das visões idealizadas que se produzem a seu respeito, como por exemplo, quando no campo educacional se afirma que as condições do trabalho docente eram melhores e mais favoráveis ao

exercício de sua autonomia e liberdade de cátedra nos dias idos do que na atualidade, desconsiderando a materialidade histórica e dialética que demonstram que os processos de precarização e proletarização do trabalho docente são extremamente remotos na sociedade brasileira.

As ações desencadeadas pela APEMA, a partir das paralisações de 1985 e 1986, comprovam que as lutas por melhoria dos salários e das condições de trabalho e de ensino nas escolas não traduzem nenhuma novidade histórica, mais do que isso, caracterizam o crônico descaso governamental com a questão educacional em nosso país. Exemplo disso é que a proposta de reformulação do Estatuto do Magistério – Lei nº 4.738, de 14 de outubro de 1986, realizada pela comissão paritária no período posterior aos movimentos grevistas, e publicada no Diário Oficial nº 209, de 30 de outubro de 1986, não logrou êxito. Ocorre que o governador Eptácio Cafeteira, logo nos primeiros meses de mandato, revogou essa lei alegando inconstitucionalidade.

Durante o governo de Eptácio Cafeteira (a partir de 1987), há registros de que a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), bem como a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), começaram o ano em greve. Os professores da rede pública municipal de São Luís realizaram diversas paralisações exigindo a efetivação do seu Estatuto. O Sindicato de Professores de São Luís, apesar de representar docentes de escolas particulares, também aparece travando fortes embates frente ao setor patronal.

A APEMA realizou várias mobilizações e os professores da rede estadual chegaram a conquistar um reajuste substancial devido aos surtos inflacionários do período, mas por esse mesmo motivo rapidamente tiveram seus salários depreciados. A reivindicação já era por um piso de cinco salários mínimos, pagamento das progressões horizontais e verticais atrasadas e uma proposta chegou a ser entregue ao então governador Eptácio Cafeteira.

É possível perceber, ainda, que a participação ativa da APEMA, nos eventos da CPB, fortaleceu as relações entre as entidades. Lucimá Goes, nesse período, fazia parte da diretoria executiva dessa confederação como vice-presidente da Região Nordeste I, e, em nome da associação, procurava estar presente em todos os eventos nacionais. Por outro lado, algumas querelas, inclusive, se formaram a esse respeito provocando insatisfação entre o professorado, argumentavam ser antidemocrático o processo de escolha dos delegados.

Em nota publicada pelo Sindicato dos Professores, a professora Florilena Aranha criticou a APEMA por ter impedido a “justa representação do professor maranhense no XX Congresso da CPB” (*O Imparcial*, 22 dez. 1986, p. 7). A nota também informava ter sido alterada o local e os dias de inscrição divulgados por meio do edital de 20 de novembro de 1986, sem comunicar aos professores.

A presença dessas contradições no seio da entidade fez com que a APEMA oscilasse entre força e debilidade no período pós-greve. Força na perspectiva do seu crescimento e visibilidade social na defesa da educação pública maranhense, fraqueza manifesta nas contraposições explícitas, do ponto de vista organizacional, expressas nas divergências comumente conflitantes, com origem e processos de burocratização e dificuldades na renovação dos quadros dirigentes, nas concepções políticas e interesses intrínsecos a cada um dos líderes sindicais.

Outro aspecto que requer notoriedade reside na elevação da consciência política da entidade evidenciada pelo interesse em promover discussões pautadas nas questões educacionais e políticas nacionais. Ao analisar as programações de eventos realizados pela APEMA, é possível notar que em seus primórdios havia uma centralidade nos debates em torno dos problemas locais.

As greves de 1985 e 1986, da rede pública estadual no Maranhão, se apresentam como inéditas devido a algumas características particulares inexistentes nos movimentos que haviam eclodido no estado até então. A participação espontânea de professores da rede estadual atuantes nos vários municípios fortaleceu o movimento. Os debates, antes centralizados nos problemas locais, agora se mostravam parte de um todo, exigindo-lhes tanto a compreensão e o posicionamento diante das políticas educacionais quanto das táticas e comportamentos sindicais que passariam a ser compreendidos como, igualmente, importantes.

Para Thompson, “toda experiência histórica é obviamente, em certo sentido, única” (THOMPSON, 1978 *apud* NEGRO; SILVA, 2001, p. 79). Para a maioria daqueles professores, aquela era a primeira greve da qual participavam e que fora deflagrada em um tempo marcado por forte repressão e adversidades para os que se dispunham a lutar em defesa das causas sociais. Mas também para as suas lideranças constituía-se num instante de aprendizado e que, entre os erros e os acertos que foram sendo configurados ao longo do movimento paredista, a contrapelo inscreviam essas experiências nas páginas da história social da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- BAUER, C. *et al.* (Org.). **Sindicalismo e associativismo dos trabalhadores em educação no Brasil**. Jundiaí: Paco, 2015. v. 2.
- BORGES, A. S. **PT Maranhão 1982 – 1992: origens, organização e governos municipais**. São Luís: EDUFMA, 2008. 270p.
- CAPELATO, M. H.; PRADO, M. L. **O Bravo Matutino – Imprensa e Ideologia: o jornal “O Estado de São Paulo”**. São Paulo: Alfa-Omega, 1980.
- CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- DAL ROSSO, S. (Org.). **Associativismo e sindicalismo em educação: organização e lutas**. Brasília: Paralelo 15, 2011.
- FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. **Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)**. São Paulo: Terras do Sonhar: Pulsar, 2006.
- FONTANA, J. **A história dos homens**. Bauru: EDUSC, 2004.
- GRAMSCI, A. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- MARX, K.; ENGELS, L. **Manifesto do Partido Comunista 1848**. 6. ed. São Paulo: Global, 1986.
- NEGRO, A. L.; SILVA, S. (Orgs.). **As Peculiaridades dos Ingleses e outros artigos**. Campinas: Ed. Unicamp, 2001.
- SILVA, R. S. C. **O Sindicalismo Docente da Educação Básica no Maranhão: da associação à emergência do sindicato**. Tese de doutorado – UnB, Brasília, 2013.
- THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária – v. 1. A árvore da liberdade. – v. 2. A maldição de Adão. – v. 3. A força dos trabalhadores**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FONTES

- (Sem autoria). 30 mil professores vão parar amanhã. **Jornal Pequeno**, 31 out. 1985, p. 1.
- (Sem autoria). A nova associação do Maranhão. **O Imparcial**, São Luís, 14 out. 1976, p. 4.
- (Sem autoria). APEMA *apud* **Jornal Pequeno**, 10 nov. 1985, p. 2.
- (Sem autoria). De barriga vazia mestre não vai à classe. **O Imparcial**, São Luís, 30 out. 1985, p. 2.
- (Sem autoria). Greve ameaça as eleições em São Luís. **O Imparcial**, São Luís, 30 out. 1985, p. 1.
- (Sem autoria). **Jornal Pequeno**, 07 nov. 1985, p. 3.
- (Sem autoria). **Jornal Pequeno**, 10 mar. 1986, p. 6.
- (Sem autoria). **Jornal Pequeno**, 1º nov. 1985, p. 2.
- (Sem autoria). **Jornal Pequeno**, 7 nov. 1985, p. 3.
- (Sem autoria). Mestres em compasso de espera. **O Imparcial**, São Luís, 12 nov. 1985, p. 7.
- (Sem autoria). O apelo de dez mil barrados na praça. **O Imparcial**, São Luís, 7 nov. 1985, p. 2.
- (Sem autoria). **O Estado do Maranhão**, 17 nov. 1985, p. 7.
- (Sem autoria). Passeata monstro dos professores pára numa barreira de policiais. **O Imparcial**, São Luís, 7 nov. 1985, p. 7.
- (Sem autoria). Professores “assinam ponto” e avaliam os 12 dias de greve. **O Imparcial**, São Luís, 9 nov. 1985, p. 7.
- (Sem autoria). Professores da rede estadual também parados. **O Imparcial**, São Luís, 1º nov. 1985, p. 1.
- (Sem autoria). Professores decididos. **O Imparcial**, São Luís, 1º nov. 1985, p. 3.
- (Sem autoria). Professores em greve geral. **Jornal Pequeno**, 3 nov. 1985, p. 1
- (Sem autoria). Professores em passeata até os Leões. **O Imparcial**, São Luís, 7 nov. 1985, p. 1.
- (Sem autoria). Professores exigem aumento. **O Imparcial**, São Luís, 6 out. 1985, p. 5.
- (Sem autoria). Professores paralisam suas atividades. **O Imparcial**, São Luís, 31 out. 1985, p. 1.
- (Sem autoria). Professores retomam as aulas. **O Imparcial**, São Luís, 19 nov. 1985, p. 1.
- Professores também têm estômago. **O Imparcial**, São Luís, 12 nov. 1985, p. 7.
- (Sem autoria). Só o medo de represália acaba greve. **O Imparcial**, São Luís, 14 nov. 1985, p. 7.
- (Sem autoria). Suspensa a greve dos professores por dez dias. **O Imparcial**, São Luís, 14 nov. 1985, p. 5.

ENTREVISTAS

SILVA, Maria Dolores. Entrevista concedida em 15 jan. 2016.

CARVALHO, Raimunda Rilma Melo de. Entrevista concedida em 20 jan. 2016.

GOES, Lucimá. Entrevista concedida em 24 jan. 2016.

EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES SOCIAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO CAMPO EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

Salomão Mufarrej Hage (UFPA)

Iranete Maria da Silva Lima (UFPE)

Dileno Dustan Lucas de Souza (UFJF)

O ajuste neoliberal que vem se efetivando após o golpe jurídico parlamentar de 2016 intensificou uma série de problemas sociais que incidem na Educação e, de modo particular, na Educação do Campo. Não obstante às denúncias, resistências e lutas dos movimentos sociais populares, parte da sociedade ainda se encontra embevecida por um discurso de caráter “moral” que ignora o aprofundamento das desigualdades sociais e o rebaixamento da classe trabalhadora a patamares mais próximos da miséria e impacta frontalmente o sistema educacional.

A Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro 2016 (BRASIL, 2016) – emenda do teto dos gastos – e a Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019 (BRASIL, 2019) – que altera o sistema de previdência social e as regras da aposentadoria – aumentaram os índices de desemprego e resultaram na precarização, terceirização, uberização e superexploração do trabalho¹. Esse quadro desolador adquire contornos ainda mais violentos com o *advento* do bolsonarismo, que busca destruir instrumentos, programas e legislações implementados por governos anteriores para fortalecer a reforma agrária, a agricultura familiar e as ações afirmativas da diversidade.

Fazem parte deste rastro de destruição a extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário e a subordinação do Incra ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), alterando suas competências e impactando na paralisação da destinação das terras públicas para a Reforma Agrária; as investidas para extinguir o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) da estrutura estatal; a expropriação dos territórios indígenas e quilombolas por meio da flexibilização da legislação de regulamentação e proteção ambiental vigente com o estímulo ao avanço do garimpo ilegal, dos madeireiros e da grilagem de terras nesses territórios; o aumento dos despejos dos acampados da reforma agrária em plena pandemia.

¹ Disponível em: <http://abet-trabalho.org.br/ricardo-antunes-a-expansao-do-trabalho-uberizado-nos-levara-a-es-cravidao-digital/> Acesso em: 01 jun. 2021.

No campo da Educação propriamente, a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) é uma das medidas mais emblemáticas da atuação do bolsonarismo no desmonte dos programas educacionais afirmativos da diversidade brasileira. A Secretaria abrigava na estrutura do Ministério da Educação diretorias responsáveis pela implementação de políticas educacionais na Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena em articulação com movimentos sociais e com os sistemas de ensino.

Ainda no interior do Ministério da Educação, a extinção da Secretaria de Articulação com o Sistema de Ensino (SASE), criada em 2011 para acompanhar o processo de monitoramento e avaliação dos planos estaduais e municipais de educação, também desencadeia um conjunto de retrocessos nas conquistas dos povos do campo, indígenas e quilombolas, uma vez que esses planos, em seu conteúdo, incluem metas importantes de atendimento à Educação nos territórios do Campo, indígenas e quilombolas, demandas pelos movimentos sociais representativos desses povos (SILVA; BORGES; PINHEIRO, 2020, p 3).

No campo da formação de professores, os retrocessos também estão ocorrendo com a substituição da Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015 (BRASIL, 2015) pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2019), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial de professores para Educação Básica, por meio da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação). Essas “novas” diretrizes secundarizam a formação teórica e estimulam os processos formativos sintonizados com as lógicas do mercado de trabalho, intensificando a precarização das condições de trabalho, a utilização das plataformas virtuais e da crescente informatização em substituição do trabalho docente, incentivando a criação de funções de monitores, colaboradores e tutores no processo de ensino-aprendizagem.

Essa medida também promove a apartação entre formação inicial e continuada dos professores, e desconsidera as proposições do Movimento da Educação do Campo e o acúmulo dos fóruns, entidades e associações que historicamente vêm lutando por uma política nacional de formação, valorização profissional, carreira, salário e condições dignas de trabalho para todos os professores.

Os prejuízos causados por essas ações e políticas perversas aumentaram demasiadamente com a crise sanitária, social e econômica aprofundada pela pandemia da covid-19, que tem incidido de forma ímpar na vida das pessoas em todo mundo e exigido responsabilidade coletiva em defesa da vida humana. No mundo todo os governos precisaram explicitamente implementar medidas de intervenção nas economias nacionais e investir na saúde para conter o crescimento acelerado dos contágios e mortes, o aumento da miséria da população pobre e a falência generalizada de empresas em meio à conjuntura de pandemia.

No Brasil, o governo federal em princípio também fez anúncios de medidas para socorrer trabalhadores e empresas, com a disponibilização de um auxílio emergencial de R\$ 600 reais, após pressão social nas redes digitais e mídia e arrastado pelo exemplo de outros países capitalistas, concedendo apoio às famílias pobres e trabalhadores autônomos sem atividades remuneradas no período da pandemia (BRASIL, 2020).

Entretanto, a postura de minimizar os impactos da pandemia acabou orientando de forma mais efetiva as ações do governo federal, resultando na afirmação de uma visão negacionista

no combate à pandemia, com o uso de medicação sem comprovação científica, o incentivo aos brasileiros/as a desrespeitar as medidas restritivas que poderiam evitar a disseminação do vírus, restrição ao acesso a dados sobre o novo coronavírus no país, e principalmente, no atraso da aquisição das vacinas e de implementação do programa nacional de imunização, que poderia ter salvo a vida de muitos brasileiros/as que vieram a óbito nessa pandemia.

Nesse cenário, setores privatistas e religiosos fundamentalistas se articularam para manter seus lucros e privilégios, e têm assumido e propagado uma postura negacionista, contrária às múltiplas iniciativas coletivas que exigem do poder público medidas concretas em favor da saúde, incluindo a agilidade na vacinação e a assistência aos grupos mais vulneráveis. Eles aproveitam-se das incertezas, ansiedades e medos da população diante da pandemia para introduzir uma falsa dicotomia entre a preservação da vida e a economia.

Esses mesmos setores estabelecem acordos com o Ministério da Educação (MEC), secretarias e conselhos de educação (nacional, estaduais e municipais) para criar soluções burocráticas e padronizadas com a justificativa de não deixar a “educação parar”. Eles buscam fazer os professores e professoras acreditarem que a Educação a Distância (EaD), com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, assegura a continuidade das atividades escolares que foram interrompidas em função da necessidade de medidas de distanciamento social.

No entendimento do Fórum Nacional da Educação do Campo – Fonec (2020c), o uso das tecnologias como instrumentos de informação e comunicação, quando utilizados de maneira ética, neste período de pandemia, especificamente, podem contribuir significativamente para orientar a população de forma rápida e eficaz sobre os cuidados com a saúde, para diminuir os efeitos do distanciamento social, para informar sobre novas descobertas da ciência e iniciativas dos governos e da sociedade e, conseqüentemente, para salvar vidas.

Entretanto, ao apresentar as propostas de EaD, tais setores desconsideram, de forma mesquinha, as privações e tensões que as pessoas estão sofrendo durante a pandemia, como a contaminação pela doença, a morte de familiares, a insegurança no emprego, a luta para manter o pagamento das contas em dia e a família segura e alimentada. Ignoram a diversidade socioterritorial brasileira e a realidade da infraestrutura que a população e as escolas dispõem, notadamente as escolas do campo, quanto ao acesso à rede de internet, computadores, energia elétrica, entre outros fatores necessários para que a educação seja ofertada com qualidade socialmente referenciada (FONEC, 2020c).

O fato é que, com o uso indiscriminado de Medidas Provisórias por parte do governo federal, os interesses empresariais da educação têm se fortalecido, aprofundando formas de acumulação com a “normalização” de mecanismos que precarizam ou suspendem contratos de trabalho, reduzem jornada e salário por meio de negociação individual. Essas medidas estão em flagrante violação aos princípios constitucionais da irredutibilidade salarial² e dos valores sociais do trabalho³ e orientam-se no sentido contrário ao que outras nações-mundo vêm efetivando, cujos Estados têm investido recursos públicos substanciais para viabilizar as medidas de isolamento social com garantia dos meios indispensáveis à manutenção dos empregos, da renda e da saúde pública.

² Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...] VI – irredutibilidade do salário, salvo o disposto em convenção ou acordo coletivo.

³ Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [...] IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa.

Importante considerar que a pandemia atinge as populações em escala global, mas seus efeitos afetam as pessoas de forma muito diferenciada. Como adverte a nota do Fonec (2020a), no Brasil, são mais atingidos aqueles que vivem em situação de pobreza extrema, na informalidade ou têm contratos temporários e precarizados de trabalho; os idosos, pessoas em situação de rua, em privação de liberdade, refugiados, povos indígenas, camponeses, entre outros que historicamente não têm sido prioridade para o Estado.

A pandemia dá visibilidade às desigualdades sociais e, no caso da Educação, à face precária e à inexistência de condições de acesso das comunidades camponesas e periféricas às aulas por meio do Ensino Remoto. A falta de infraestrutura física e lógica nas escolas públicas sediadas em comunidades quilombolas, indígenas, camponesas e extrativistas não permite assegurar os protocolos de segurança para atender às medidas recomendadas pelas autoridades sanitárias.

O Fonec, objetivando alcançar um diagnóstico mais preciso sobre o uso das atividades educacionais “remotas” nos territórios do campo, solicitou dos Fóruns e Comitês Estaduais de Educação do Campo um panorama do acesso às atividades “remotas” pelos estudantes do campo em todo o país, das condições de trabalho dos professores nessas escolas e do acompanhamento dos familiares às atividades educativas de seus filhos durante a pandemia.

Como resultado, confirmou-se a precariedade do acesso às tecnologias de comunicação e infraestrutura nos territórios do campo no Brasil, aliada às insuficientes condições socioeconômicas para aquisição e manutenção de aparelhos individuais de acesso a elas, como celulares, *tablets*, computadores e internet; uma vez que a situação relatada pelos estados evidenciou extrema gravidade e profunda ameaça ao direito à educação dos povos tradicionais e camponeses, caso se insista na insana proposta de contar o período de atividades remotas como dias letivos (FONEC, 2020b)

Os relatos dos estados evidenciaram que os índices de acesso dos estudantes às atividades remotas não excedem os 25% na maioria deles, uma vez que, nas comunidades rurais onde os estudantes residem, não há internet disponível e quando há, os poucos celulares existentes nesses territórios não acessam a “banda larga” suficiente para acompanhar as atividades remotas a contento. Além disso, no caso das famílias numerosas, a situação de insuficiência permanece à medida que não possuem aparelhos celulares disponíveis para todos os integrantes da família cumprirem os compromissos escolares (FONEC, 2020b).

No início da pandemia, as escolas do campo procuraram entregar os trabalhos em casa para os estudantes, mas suspenderam essa ação em poucas semanas. Segundo os relatos dos Estados (FONEC, 2020b), isso se deu em função de uma sobrecarga de tarefas encaminhadas pelos professores aos estudantes, situação que se complica ainda mais entre os estudantes do campo que são trabalhadores e continuam envolvidos na produção de alimentos, atividade absolutamente essencial à sobrevivência de todos.

Algumas dessas escolas decidiram imprimir os materiais com as tarefas, marcando um dia para que os pais buscassem essas atividades na escola, mas as dificuldades persistiram diante do acúmulo de trabalho dos pais para garantir a sobrevivência da família, somado às dificuldades de acompanhamento das tarefas escolares via “remota”. Além disso, essas idas e vindas de familiares e estudantes na busca por materiais na escola amplia o risco de contágio da covid-19 (FONEC, 2020b).

No caso das educadoras e educadores das escolas do campo, os estados informaram em seus relatos que estão sendo submetidos a uma sobrecarga de trabalho neste cenário de pan-

demia. O uso do ensino remoto, quando possível, demandou o uso das redes sociais com o objetivo de facilitar o diálogo com as famílias, estendendo o trabalho dos professores para além da carga horária habitual dedicada às aulas, uma vez que dúvidas e esclarecimentos por parte dos estudantes ocorrem em qualquer momento do dia. Além disso, os professores/as também são atingidos/as pela pandemia e se encontram em isolamento social, necessitando conciliar o trabalho doméstico com o ensino remoto e com o acompanhamento dos seus próprios filhos nas atividades escolares (FONEC, 2020b).

Embora as educadoras e educadores das escolas do campo estejam se desafiando muito com a produção dos materiais utilizados para o ensino remoto, há um grande temor de serem dispensados, visto serem na maioria trabalhadores com contratos temporários. Os relatos do Estados, conforme o Fonec (2020b), indicam que esta dispensa já aconteceu em diversos estados com a promessa de recontração ao término da pandemia. Há relato de apenas um caso no qual foi aprovada uma legislação que impediu a dispensa de profissionais com contratos temporários durante a pandemia, aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, através da Lei nº 17.934/20.

Enfim, na visão do Fonec (2020b), embora a oferta de atividades remotas possa ser considerada importante para manter os estudantes ativos nos casos em que isso é possível, para além de todo o sofrimento e desafios da pandemia, tais atividades não deveriam ser contadas como dias letivos e nem serem objeto de avaliação, visto produzirem uma enorme desigualdade, em função das imensas diferenças de acesso a tais conteúdos escolares disponibilizados dessa forma. Pois isso fere frontalmente o princípio da “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, disposto no inciso I do Artigo 206 da Constituição Federal.

A necessidade de compreendermos com mais abrangência a maneira como as Escolas do Campo têm enfrentado os desafios impostos pelas reformas pós-golpe, pelo bolsonarismo e pela pandemia se impôs na decisão de realizarmos os estudos bibliográfico e documental no quadro de pesquisa já em desenvolvimento com o objetivo de melhor compreender as realidades, os conflitos e os desafios que envolvem a natureza, o trabalho e a cultura na Amazônia e no Brasil. Para tanto, o corpus de estudo é constituído, em uma parte, por pesquisas sobre os impactos e consequências de políticas atuais na Educação e, em particular, nas Escolas do Campo (MACE-DO, 2021; CASTIONI, 2021; MEDEIROS; HAGE, 2020; LIMA *et al.*, 2021). Em outra parte, o *corpus* é formado por documentos publicados sobre o tema (FONEC, 2020a; FONEC, 2020b; FONEC, 2020c; SANTOS *et al.*, 2020).

O Fonec, assim como a Campanha Nacional em Defesa da Escola Pública, tem denunciado a maneira como o MEC, Secretarias e Conselhos de Educação ignoram as vozes das escolas, das comunidades escolares, dos especialistas em educação e dos movimentos populares e organizações que representam os povos quilombolas, indígenas, camponeses, extrativistas e populações das periferias urbanas sobre a condução do ensino durante a pandemia, não respeitando os princípios de gestão democrática da educação e, muito menos, de transparência e prestação de contas da gestão pública.

Nas orientações legais e políticas que têm sido estabelecidas e apresentadas por esses órgãos, para referenciar as ações e práticas educativas em tempos de pandemia, tem se exercitado muito pouco a flexibilização do calendário escolar, de modo que as atividades a distância pudessem ser entendidas como complementares e não fossem contabilizadas como dias letivos; situação que incide negativamente na garantia da igualdade de acesso e permanência na educação e dos padrões de qualidade no ensino, previstos no incisos I e VII do artigo 206 da Constituição

Federal, bem como nos incisos I e IX do artigo 3º da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para todos(as) os(as) alunos(as) da Rede Pública (CNDE, 2020).

A execução do Programa Especial de Alimentação Estudantil, de modo que a metodologia utilizada para o cálculo dos valores previstos seja adequada às necessidades alimentares dos estudantes contemplados, ficou comprometida; como também, a garantia da segurança alimentar dos estudantes durante o período de suspensão das atividades presenciais foi prejudicada com a inexistência de Plano de Entregas de kits alimentares alinhado às normas publicadas pelo FNDE, em especial quanto à elaboração de cronograma de entregas, à quantidade *per capita* e à qualidade higiênico-sanitária dos alimentos (CNDE, 2020).

Do mesmo modo, as referências e políticas oficiais apresentadas neste período de pandemia não foram garantidoras das condições adequadas de trabalho, formação e manutenção salarial das e dos profissionais da educação, incluindo os benefícios como vale-transporte e alimentação; além de se coadunarem com processos de privatização da educação e de parcerias que envolvam o uso e a venda de dados públicos e das redes de ensino (CNDE, 2020).

Elas não promoveram ações de combate às discriminações e desigualdades dentro e fora da escola, com políticas antidiscriminatórias e de proteção, principalmente em relação às famílias mais pobres, vítimas de violências e desigualdades, como é o caso das famílias negras e indígenas e também das mulheres; e nem fortaleceram os espaços de participação para a escuta das/os profissionais de educação, famílias e estudantes de forma a prover todo o apoio necessário em termos educacionais e também de proteção social nesse momento de pandemia (CNDE, 2020).

A grande maioria das escolas situadas nos territórios indígenas, quilombolas, camponeses extrativistas apresenta infraestrutura e condições materiais de funcionamento precárias para a continuidade das atividades escolares, presencial ou remotamente, sem prejuízo da qualidade socialmente referenciada e sem intensificar as desigualdades educacionais e sociais. A falta de ambientes arejados, de água potável, de material para limpeza, de energia elétrica, de equipamentos como computadores e de acesso à rede de internet está entre os fatores que vêm sendo denunciados.

Os estudos que realizamos sobre o Censo Escolar do INEP registram um total de 8.182 escolas fechadas no Estado do Pará nos últimos vinte anos (2000-2020), sendo 6.752 nos territórios rurais e 1.430 nos territórios urbanos. E somente no ano de 2020 foram fechadas 322 escolas no Estado, sendo 281 nos territórios rurais e 41 nos territórios urbanos. Essa realidade tem impactado e diminuído significativamente o número de escolas existentes no Estado do Pará, especificamente nos territórios rurais, à medida que no ano de 2000 existiam 11.049 escolas em atividade e na atualidade (dados de 2020) existem apenas 6.923 escolas existentes nesses territórios.

Registramos ainda a existência de 1.583 escolas paralisadas no Estado do Pará no ano de 2020, sendo 1.424 escolas nos territórios rurais e 159 escolas nos territórios urbanos. (FPEC/GPERUAZ – Censo Escolar do INEP, 2020). Os dados que reunimos indicam também a existência no Estado do Pará de 703 Escolas rurais que não possuem água potável, de 1.465 escolas rurais que não possuem energia e de 650 escolas rurais que não possuem local de funcionamento, ou seja, não possuem prédio escolar próprio (FPEC/GPERUAZ – Censo Escolar do INEP, 2019)⁴.

⁴ Os dados apresentados sobre a realidade das Escolas do Campo no estado do Pará foram produzidos em meio à parceria entre o Fórum Paraense de Educação do Campo – FPEC e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia, e resultantes de estudos sobre o Censo Escolar do Inep, no ano de 2019.

O Ensino Remoto realizado com ou sem mediação tecnológica tem sido o meio encontrado para dar continuidade ao ensino, sobretudo nas escolas públicas do campo. Contudo, ao seguir determinações dos grupos hegemônicos no campo educacional, a ação educativa se restringe ao alcance dos objetivos de aprendizagem prescritos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e ao compartilhamento de conteúdos escolares. Isolados das relações sociais que atravessam a práxis escolar, tais conteúdos pouco contribuem para a reflexão crítica e a formação humana dos estudantes servindo tão somente para o cumprimento da carga horária exigida pela legislação vigente.

Os levantamentos realizados nas investigações e ações desenvolvidas junto aos povos do campo, indígenas, tradicionais e quilombolas durante a pandemia, por meio do *Fórum Paraense e dos Fóruns Regionais de Educação do Campo*, evidenciam a insatisfação destes povos com relação às atividades propostas por meio do Ensino Remoto.

Nunca é demais reafirmar que os povos do campo, das águas e da floresta – agricultores; assentados; acampados; ribeirinhos; pescadores; extrativistas; quilombolas; indígenas; seringueiros; quebradeiras de coco; geraizeiros; cerratenses, entre outros – ainda que invisibilizados nas medidas econômicas, sanitárias e educacionais adotadas durante o enfrentamento da pandemia, cumprem um papel histórico na defesa da natureza e dos direitos humanos. Seus saberes, formas de trabalho e de produção, práticas culturais ancestrais e de organizações sociais nos ensinam o valor dos processos ecológicos que sustentam a continuidade da vida e reafirmam a importância da terra, água, floresta e biodiversidade como bens comuns em prol da saúde, educação e da produção de alimentos saudáveis (SANTOS *et al.*, 2020).

No momento em que a vida dos estudantes, dos educadores e educadoras e suas famílias estão ameaçadas, estes povos esperavam incidir com protagonismo nas decisões sobre as políticas e as práticas educacionais, expectativa que tem sido continuamente desapontada nesse período de pandemia. Assim, os estudos sobre a implementação do Ensino Remoto utilizado, predominantemente neste período de pandêmico, nos levam a fazer as primeiras inferências:

- Intensificação da exclusão e desigualdades sociais e educacionais dos estudantes da classe trabalhadora oriundos das redes públicas de ensino e das populações mais vulneráveis, como de comunidades do campo, indígenas, tradicionais e quilombolas;
- Restrição do Direito à Educação assegurado na legislação brasileira, em favorecimento dos “conteúdos essenciais” prescritos pela BNCC e ratificados nos exames nacionais. Ao tentar padronizar o currículo para toda educação básica, restringe-se a autonomia das escolas e dos docentes na organização dos componentes curriculares que estão em sintonia com a realidade social, cultural, geográfica dos estudantes. Ao mesmo tempo, ignora-se o drama que impacta a vida dos estudantes, envolvendo situações como: o adoecimento e a morte de familiares, o medo da contaminação, o desemprego, a ansiedade, a necessidade de distanciamento físico em ambientes de estudo inapropriados e outros aspectos que transcendem a aquisição de “habilidades” e “competências” para a produção de indicadores nas provas padronizadas;
- Precarização do trabalho docente, tendo em vista que o Ensino Remoto impõe aos professores e professoras uma carga horária excessiva de trabalho e desconsidera a realidade objetiva, a falta de equipamentos tecnológicos e do domínio necessário sobre as tecnologias digitais da informação e da comunicação para ministrar as aulas. Essa rea-

lidade tem contribuído para o adoecimento destes profissionais diante da exposição excessiva diante das telas de computadores e celulares e às dificuldades para conciliar trabalho, rotina doméstica e saúde da família. A esse conjunto de fatores, juntam-se as questões financeiras dos diversos profissionais da educação que têm contratos temporários e enfrentam rescisão ou redução de salários.

Esses resultados preliminares suscitam formas de resistência dos movimentos sociais populares do campo que por meio do Fonec têm proposto e investido, desde o início da pandemia, em um amplo debate com todos os setores educacionais e comunitários sobre os caminhos viáveis para a continuidade das atividades escolares.

O Fonec, coletivo que coordena o Movimento da Educação do Campo no Brasil, constituído por fóruns e comitês estaduais, regionais e municipais de Educação do Campo; movimentos e organizações sociais dos povos tradicionais e camponeses; universidades e redes de ensino; organizações governamentais e não governamentais; tem assumido posição firme, de vigilância contra a implantação precária e inapropriada da EaD e do Ensino Remoto nas escolas do campo.

Insatisfeito com as medidas provisórias do MEC e com os pareceres do CNE, o Fonec tem lutado para que os sistemas estaduais e municipais de ensino não assumam tais orientações sem discussão ampla e qualificada com as entidades e organizações da sociedade civil do campo e da cidade, desconsiderando as disparidades de acesso a serviços básicos e as desigualdades sociais, educacionais e regionais; e para isso tem se reunido com representantes do Ministério Público Federal da Promotoria Federal dos Direitos do Cidadão na expectativa de impedir que milhões de estudantes fiquem em situação precária e desigual em relação à garantia de seu efetivo direito à educação.

Nos processos de mobilização que têm protagonizado, o Fonec evidencia a necessidade de fortalecer a garantia do diálogo e da participação ampliada dos diferentes segmentos sociais nas decisões coletivas que envolvem o campo da Educação neste período de pandemia. Tal posição parte da premissa que o atendimento dos diferentes setores educacionais existentes no país – redes públicas e privadas, escolas da cidade e do campo, de comunidades indígenas, quilombolas, tradicionais e camponesas – precisa ser consensuado e ao mesmo tempo considerar as especificidades e diferenças de cada território e de cada contexto escolar e educacional.

Em suas proposições, o Fonec (2020b) tem conclamado toda sociedade brasileira, incluindo os conselhos e secretarias de educação dos estados e municípios, os órgãos de justiça e do legislativo nas várias esferas de governo, as organizações e entidades da sociedade civil, universidades, educadores, estudantes, escolas e pais para se unirem em torno das seguintes reivindicações:

- 1) Que toda e qualquer medida de reorganização dos calendários escolares, quando do retorno seguro às atividades escolares presenciais, seja precedida de escuta ampla, qualificada e democrática da comunidade escolar, sociedade civil e movimentos sociais nos estados e municípios.
- 2) Que as atividades pedagógicas não presenciais durante o período da Pandemia da COVID-19 não sejam computadas como dias letivos e como objeto de avaliação.

- 3) Que os estados e municípios priorizem a destinação do orçamento da educação para a estruturação das escolas e contratação de educadoras/es para adequar-se às novas exigências sanitárias quando da retomada segura atividades presenciais.
- 4) Que sejam suspensos os exames nacionais, estaduais ou municipais e vestibulares previstos para este ano letivo.
- 5) Que a União, estados e municípios adotem as providências para que não haja demissões, assédios, cortes de carga horária e diminuição de salários dos profissionais da educação das redes pública e privada, efetivos e temporários, da cidade e do campo, das comunidades indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhas ou camponesas durante o período de Pandemia da COVID-19.
- 6) Que a União, estados e municípios adotem as providências para assegurar a oferta da merenda escolar para todos os alunos da rede pública estadual e municipal de ensino, na cidade e no campo, comunidades indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhas ou camponesas durante o período de Pandemia da COVID-19 (FONEC, 2020b).

Em síntese, os resultados dos nossos estudos mostram que um dos principais desafios da Educação nestes tempos de pandemia passa necessariamente pelo trabalho coletivo, compartilhado e participativo, pela efetivação de políticas públicas e ações construídas a partir da escuta qualificada, pelo setor educacional, dos diversos segmentos, etnias, povos e comunidades tradicionais e camponesas.

Essas medidas são cruciais para a afirmação da autonomia e organização das/os educadoras/es, das escolas e redes de ensino. Para tanto, os movimentos sociais populares são um instrumento histórico e estratégico para a afirmação das lutas de resistência aos ataques do grande capital à sociedade e que nos anima a lutar contra a precarização da educação com a implementação do ensino remoto realizado sem as condições mínimas necessárias para assegurar o ensino e a aprendizagem.

Assim, em um contexto de grandes ameaças à sociedade e de aguda exploração do trabalho, é preciso mobilizar para resistir às desigualdades sociais impostas pelo capital.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara Federal, [1996].

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2 de 1º de julho de 2015. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2015].

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Brasília, DF: Presidência da República. Casa Civil, [2016]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 24 maio 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2017]. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 maio 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2019a].

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019**. Brasília, DF: Presidência da República. Casa Civil, [2019b]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em: 24 maio 2021.

BRASIL. Governo anuncia R\$ 200 bilhões para socorrer trabalhadores e empresas. **Agência Brasil**, Brasília, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2020-04/governo-anuncia-r-200-bilhoes-para-socorrer-trabalhadores-e-empresas>. Acesso em: 30 abr. 2020.

CASTIONI, R. *et al.* Universidades federais na pandemia da covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 399-419, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903108>. Acesso em: 01 jun. 2021.

CNDE. **Carta à Sociedade Brasileira: A educação em tempos de pandemia: as medidas devem ser equitativas e sensíveis ao momento de emergência e vulnerabilidade social das famílias e das/os profissionais da educação**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2020. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2020/04/30/posicionamento-da-campanha-sobre-o-parecer-do-cne-que-da-diretrizes-para-o-calendario-letivo-de-2020/>. Acesso em 20 set. 2021.

FONEC. **Direito à Educação em tempos de pandemia: defender a Vida é mais do que reorganizar o calendário escolar**. Brasília: Fórum Nacional de Educação do Campo, 2020a. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Carta-do-FONEC-Articula%C3%A7%C3%B5es-Comit%C3%AAs-e-F%C3%B3runs-estaduais-de-Ed-do-Campo-e-Apoiadores-ao-CNE.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2021.

FONEC. **Pela Reorganização do Calendário Escolar sem Ensino Remoto: em defesa do Direito à Educação do Campo**. Brasília: Fórum Nacional de Educação do Campo, 2020b. Disponível em: <https://www.agb.org.br/covid19/2020/06/14/pela-reorganizacao-do-calendario-escolar-sem-ensino-remoto-em-defesa-do-direito-a-educacao-do-campo/> Acesso em: 24 maio 2021.

FONEC. **Educação do Campo no enfrentamento da covid-19 no Brasil**. Brasília: Fórum Nacional de Educação do Campo, 2020c. (digitalizada)

LIMA, I. M. S.; HAGE, S. M.; SOUZA, D. D. L. O legado de Paulo Freire em marcha na Educação e na Escola do Campo. **Práxis Educativa** (UEPG. Online), v. 16, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.16683.039>. Acesso em: 24 maio 2021.


MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p.262-280, maio-ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>. Acesso em: 01 jun. 2021.

MEDEROS, E.; HAGE, S. Em tempos de Pandeia e Autoritarismo Político. *In*: MARINHO, L.; AMORIM, R. M. (Orgs.). **Pesquisas e práticas educativas: desafios e possibilidades no século XXI**. João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

SANTOS, C. A.; MOLINA, M. C.; HAGE, S. Ensino Remoto e à Distância aprofunda as Desigualdades e não garante o Direito à Educação dos Povos Tradicionais e Camponeses em Tempos de Pandemia. **Boletim ANPED**. Dezembro de 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/ensino-remoto-e-distancia-aprofunda-desigualdades-e-nao-garante-o-direito-educacao-dos-povos>. Acesso em: 23 maio 2021.

SANTOS, C. A. *et al.* (Org.). **Dossiê Educação do campo**: documentos 1998-2018. Brasília: Universidade de Brasília, 2020.

SILVA, H. S. A.; BORGES, C. N. F.; PINHEIRO, M, S. D. Política de formação dos professores do campo: prática de resistência na Amazônia. **Revista Trabalho Necessário**, v. 18, n. 37, p. 139-162, 2020. <https://doi.org/10.22409/tn.v18i37.46281>



EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE PARA/PELAS MULHERES: O MOVIMENTO #ELENÃO

Desirée de Oliveira Pires (FURG)

Amanda Motta Castro (FURG)

INTRODUÇÃO

Paulo Freire (2014) em *Pedagogia do Oprimido* aponta que os seres humanos quando tomam consciência de si e do seu poder de transformação tornam sua existência histórica. bell hooks (2017), uma feminista e defensora da educação popular, nos convida a pensar junto a Freire a educação para muito além dos espaços institucionais, nos ensinando a transgredir e romper com os modelos formais de educação e nos conduzindo a uma percepção da educação como prática da liberdade.

Com base nisso, podemos afirmar que historicamente o movimento de mulheres e sua atuação em prol da conquista de direitos e de existência para as mulheres tem contribuído para a construção de uma transformação social e de práticas educativas que nos conduzem à liberdade. De acordo com Carlos Brandão (2017), em seu livro *O que é Educação*, o autor inicia o seu texto apontando que ninguém escapa à educação, pois todos e todas acabam de uma forma ou de outra sendo envolvidos por ela. Dos motivos para tal, o autor explicita que isso acontece “para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com educação. Com uma ou com várias: educação? Educações” (BRANDÃO, 2017).

Partindo do princípio de que não há apenas uma única maneira de educação, mas sim “educações”, podemos compreendê-las nas mais diversas formas, não apenas em espaços institucionalizados de ensino, mas de maneira livre. Maria da Glória Gohn (2011) complementa esse pensar e aponta os movimentos sociais enquanto espaços educativos, uma vez que promovem uma série de práticas capazes de “formar” opinião daquelas pessoas que o compõem e que criam formas distintas de organização para que a população possa se organizar e expressar suas demandas. Assim, a atuação e envolvimento no movimento feminista oportunizam de forma coletiva a construção de saberes fundamentais para a valorização e defesa dos direitos humanos.

Este texto pretende apresentar uma pesquisa de dissertação em andamento e já qualificada, que tem por intuito não só esperar a mudança a partir do movimento de mulheres como também demarcar as constantes políticas de retrocessos que temos vivenciado pelo governo brasileiro, mais severamente a partir de 2018. A pesquisa se propõe a pensar como a atuação do movimento feminista nas redes sociais é uma importante ferramenta para uma educação política para/pelas mulheres, tendo por análise o Movimento #EleNão.

Assim, organizamos o texto da seguinte forma: no primeiro momento, discutiremos alguns aspectos importantes sobre a representação das redes sociais na vida contemporânea e como elas podem significar uma importante ferramenta política para o movimento de mulheres. No segundo momento, discutiremos a partir dos conceitos de autonomia (2014) e esperança (2018) de Paulo Freire, como a atuação e a organização das mulheres em torno do Movimento #EleNão oportunizaram uma educação política para/pelas mulheres.

Esperamos fomentar a discussão e a reflexão a respeito das redes sociais enquanto espaços potentes para uma discussão política para/pelas mulheres. Assim como também espaços que podem vir a auxiliar na construção de “um pensar certo” que respeite as diversidades e os direitos humanos.

AS DICOTOMIAS PRESENTES NO ESPAÇO DAS REDES SOCIAIS

As redes sociais e a popularização do acesso à internet no século XXI transformaram as relações sociais e conseqüentemente a forma de atuação dos movimentos sociais. Com isso, o movimento feminista tem percebido na última década as redes sociais como uma importante ferramenta de estratégia de atuação a fim de dialogar e informar mulheres sobre nossas diferenças, mas, sobretudo, pela condição histórica de opressão que vivemos e que nos une.

Tendo esse objetivo, os coletivos e grupos de mulheres discutem temas complexos com base teórica, porém de forma simples e de fácil acesso através da criação de *card* informativos ou vídeos curtos. Essas ações oportunizam agregar outras mulheres que não eram contempladas em outros momentos do feminismo, abrangendo um movimento para além dos espaços acadêmicos.

Diante da otimização do uso das redes sociais, porque então não perceber os espaços digitais enquanto espaços possíveis para um engajamento político-social e potente na propagação do conhecimento? É de encontro a esse questionamento que o ativismo de mulheres tem se utilizado das mídias digitais e, mais especificamente, das redes sociais para sua organização e propagação de uma educação em defesa dos direitos humanos.

No entanto, entendemos que o espaço em que essa pesquisa ocorre, a internet, não é um paraíso democrático. Por mais amplo e abstrato que se apresente, é um espaço político em constante disputa. As eleições de 2018, inéditas até o momento por acontecerem majoritariamente nas redes sociais, foram responsáveis por eleger Jair Messias Bolsonaro à presidência do país e demonstraram o grande impacto que as redes sociais exercem na formação da opinião pública. E por esse motivo, precisamos primeiramente perceber que esse espaço é ambíguo.

Quando discutimos sobre os diferentes usos das mídias móveis, precisamos compreender essas relações, entendendo que elas possuem aspectos tanto positivos quanto negativos. Até mesmo porque a internet é um espaço extremamente amplo sendo impossível o controle dos conteúdos que circulam nesses espaços. De acordo com Pierre Lévy (2010), as relações sociais estão cada vez mais sendo mediadas por essas tecnologias, o que torna as redes sociais enquanto um fenômeno impossível de ser ignorado.

Em se tratando de política, o compartilhamento de conteúdo por aplicativos de mensagens é capaz de interferir na opinião pública e conseqüentemente no imaginário social das pessoas. Por imaginário social, compreendemos “a internalização de imagens mentais e de conjuntos de significados a partir dos quais se condicionam os posicionamentos políticos” (DAMASCENO, 2016, p. 26).

A estratégia de Bolsonaro nas eleições de 2018 interferiram no imaginário social conduzindo para a formação de opinião, disseminando *fake news* por aplicativos de mensagem a partir de *bots*, mais conhecidos como robôs de internet, capazes de simular ações repetidas vezes e de maneira padrão. Com mais de 7 milhões de seguidores no *Facebook* no final de 2017, Bolsonaro soube adentrar no imaginário social, fazendo a população acreditar que a única saída para uma reforma política seria a sua vitória eleitoral.

Acontece que ao mesmo tempo que as redes sociais contribuem para a ascensão do conservadorismo no país, elas fortalecem os movimentos de mulheres que realizam a resistência a essa política, caracterizando esses espaços não somente pela sua ambigüidade, mas, também, pelo fortalecimento dos movimentos sociais, o que chamamos de *movimentos de esperança*. Os movimentos que surgem em protesto às políticas bolsonaristas demonstram que as redes sociais são uma importante ferramenta de luta e que pode, inclusive, desestabilizar a cultura política dominante, como fez o Movimento #EleNão em 2018.

O sociólogo Manuel Castells, em seu livro *Redes de Indignação e Esperança movimentos sociais na era da internet*, publicado em 2013, se dedica a discutir sobre os principais movimentos sociais do século XXI que tiveram como agente impulsionador as redes sociais. O autor entende o termo *redes* enquanto a nossa maneira de se comunicar e constituem a nossa maneira de se organizar em sociedade, compondo as formas de interação política, econômica e social. A comunicação na era digital amplia a nossa forma de comunicação e estende-se para todas as esferas da vida tanto de maneira global quanto local.

Para o autor, o Estado representa a “rede-padrão” contribuindo para o funcionamento de outras redes de poder caracterizadas pelas mais diversas instituições sociais e, portanto, percebe-as enquanto fontes decisivas de poder. Nesse sentido, o que o autor caracteriza como “contrapoder” seria a capacidade de as pessoas desafiarem o poder imposto pelo Estado, representado pelos movimentos sociais

Na era digital, os movimentos sociais precisam encontrar outros espaços de deliberação política já que os institucionais estão sendo ocupados pelos interesses de uma elite dominante. Por isso, a necessidade de criação de um novo espaço público. De acordo com Castells (2013), as redes sociais se situam entre o espaço digital e o espaço urbano, se configurando enquanto um espaço autônomo, oferecendo a autonomia necessária para a organização dos movimentos sociais.

Em relação aos movimentos feministas que atuam por meio das redes sociais, essa situação é bem visível pois as mulheres não encontram espaços de deliberação política suficientes

dentro dos espaços institucionalizados. Geralmente, elas são excluídas desses lugares e as redes sociais então se mostram enquanto espaços profícuos para uma discussão política voltada para suas necessidades e em defesa dos direitos humanos. As mulheres, assim como outros grupos, podem vir a observar as redes como um espaço de acolhimento com outras pessoas que partilham as mesmas diferenças.

A autonomia oferecida pelos movimentos sociais que se organizam nas redes sociais aponta a internet como uma plataforma para a construção social da autonomia e ação direta entre pares. Isso acontece à medida que as redes oferecem um novo padrão de organização de consulta mútua e de retroalimentação. Ou seja, as pessoas que atuam não apenas absorvem o conteúdo que está posto nesses espaços, mas também produzem esse material e se não o produzem, fomentam e disseminam a discussão a partir do compartilhamento. Essa descentralização possibilita novas formas de estratégias e de organização para uma comunicação política que não depende necessariamente do sistema político ou das instituições sociais, mas, sim, das pessoas que estão participando desse processo.

Sendo a autonomia uma das mais importantes características desse movimento, Castells (2013) elenca outros aspectos que caracterizam os movimentos sociais nas redes. Entre tais aspectos, ele aponta que não existe uma liderança formal, de maneira que a organização acontece de forma vertical e com uma estrutura descentralizada. Diferentemente das organizações de direita, esses movimentos não possuem uma liderança atrelada a um apelo personalista, onde a figura de líder é o foco principal de suas mobilizações. Esses movimentos são voltados para mudanças nos valores sociais, num sentindo educador, formadores de um pensamento que respeite a diversidade e os direitos humanos. Por isso, o companheirismo e a autorreflexão são também características desses movimentos, pois muitas vezes as pessoas envolvidas não se conhecem pessoalmente, mas através de interesses em comum nas redes se aproximam e se movimentam.

Além disso, uma forte característica desses movimentos e que refletem principalmente na atuação do movimento feminista nas redes é o seu carácter viral. Se um determinado conteúdo “viralizar” nas redes, ele funciona como um rastro de pólvora se tornando muito popular e vindo, até mesmo, a se tornar um movimento que se materializa nas ruas.

No entanto, apesar de as redes sociais serem o espaço onde esses movimentos acontecem, elas não estão na raiz dessa forma de ativismo. A raiz dos movimentos sociais, como bem documentado já pela historiografia e sociologia, surge dos conflitos sociais e, sobretudo, da indignação e da vontade de mudança da sociedade. Castells (2013) inclusive aponta que os movimentos sociais desencadeiam emoções que ajudam os ou as participantes a superarem o medo e os desafios que possam vir a existir, sendo a raiva uma grande impulsionadora das mudanças.

Por isso, embora a comunicação através das redes sociais seja um aspecto fundamental na organização dos movimentos sociais, defendemos que ela não se constitui enquanto fenómeno de novidade, mas sim de continuidade, pois utiliza a internet, uma tecnologia de nossa época, para informar e educar as pessoas a partir das mídias sociais. Porém, os movimentos sociais historicamente sempre buscaram se apropriar das tecnologias de sua época para que suas pautas pudessem chegar ao maior número de pessoas.

O MOVIMENTO #ELENÃO: A AUTONOMIA E A ESPERANÇA PELO MOVIMENTO DE MULHERES

Analisando esses movimentos que têm por espaço as redes sociais para sua organização, especialmente o movimento #EleNão, organizado pelas mulheres, percebemos que de maneira geral existem duas ações/sentimentos que estão no cerne dessa forma de atuação: a autonomia e a esperança. Esses são conceitos centrais e promotores de uma educação progressista, tal qual nos ensina Paulo Freire, entendendo que os sujeitos/as são produtores/as ativos/as do seu processo de ensinar e aprender à medida que estão envolvidos/as no movimento social.

A autonomia, no sentido Freiriano, consiste em respeitar os saberes provindos das experiências dos educados/as a partir de sua relação histórica-social para e com o mundo. É criar possibilidades de que essas pessoas que estão envolvidas no processo de aprendizagem descubram possibilidades a partir de suas próprias realidades a fim de criar um conhecimento significativo. Como bem nos aponta Freire (2015), uma das tarefas mais importantes de uma pedagogia progressista é propiciar uma experiência profunda para que educados/educandas possam assumir-se

Como ser social e histórico/a, como ser pensante, comunicante, transformador/a, criador/a, realizador/a de sonhos, capaz de ter raivar porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito/a porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos/as não significa a exclusão dos/as outros/as. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu* (FREIRE, 2015, p. 42).

Em vista disso, compreendemos que a atuação das mulheres dentro do movimento feminista oportuniza uma série de saberes. Esses saberes provêm tanto das suas experiências pessoais quanto da sua atuação dentro do movimento, pois à medida que participam seus conhecimentos anteriores são potencializados e se convertem tanto em transformações para si quanto para o coletivo.

Para Gohn (2011), há uma série de aprendizagens que são produzidas no interior dos movimentos sociais, como por exemplo de ordem: prática, teórica, cultural, reflexiva, social, entre outros. Esses saberes só são possíveis de serem adquiridos e desenvolvidos pois são significativos dentro do contexto de atuação das pessoas envolvidas, pois não são transferidos, mas sim construídos a partir das experiências e das realidades histórico/sociais. Assim, a autonomia conquistada a partir dos saberes produzidos no interior do movimento torna essas mulheres e aqui, as que organizaram o movimento #EleNão, enquanto sujeitas sociais/políticas capazes de interferirem em suas realidades em busca de uma transformação social.

A esperança, um sentimento tão caro à população brasileira historicamente, mas sobretudo no momento em que temos vivenciado a pandemia da covid-19 e as políticas negacionistas do atual governo, é uma peça-chave para a atuação do movimento de mulheres. Para Freire (2015, p. 71),

A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência

histórica. Sem ela, não haveria história, mas puro determinismo. Só há história onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da história.

Nesse sentido, a esperança do verbo *esperançar* de Paulo Freire não é uma opção ou simplesmente uma visão romântica sobre a vida para grupos historicamente excluídos como as mulheres. A esperança demarca o posicionamento e o compromisso político que o movimento de mulheres tem assumido em lutar pelos seus direitos assim com reagir às desigualdades e injustiças sociais.

Percebemos assim que as ações educativas desenvolvidas pelos movimentos sociais utilizam de diversas estratégias tanto de maneira direta quanto indireta e não foi diferente com o Movimento #EleNão. Como diretas, podemos citar como exemplo manifestações, marchas, atos e ações que geralmente acontecem em espaços públicos. Já como indiretas, as ações que acontecem em tom de denúncia e a atuação através das redes sociais, que se configuram como estratégias de organização e de mobilização. Percebemos que as ações organizadas em torno do Movimento #EleNão aconteceram utilizando tanto estratégias diretas como indiretas, pois o movimento não permaneceu apenas nas redes sociais, ele também foi às ruas.

Porém, nos centramos na organização do grupo nas redes sociais, visto que é o espaço ainda que o grupo tem mais visibilidade e consegue alcançar mais mulheres, assim como manter um grande número de mulheres participando.

É através das redes sociais também que se organizam grupos locais, regionais, nacionais e até mesmo internacionais. Gohn (2010), a partir da concepção do sociólogo Habermas, denomina essa forma de organização através das redes sociais como um *agir comunicativo*, produto de uma nova forma de se comunicar, pelo qual é capaz de criar e desenvolver novos saberes.

A partir dessa articulação em rede (tanto nas mídias digitais, como fora delas) é que os movimentos sociais, por meio de seus diagnósticos sobre a realidade, constroem propostas, originando ações coletivas como uma forma de resistência à realidade e luta por uma inclusão social. Assim, percebemos que

os movimentos são o coração, o pulsar da sociedade. Eles expressam energias de resistência ao velho que oprime ou de construção do novo que liberte. Energias sociais antes dispersas são canalizadas e potencializadas por meio de suas práticas em “fazeres propositivos” (GOHN, 2010, p. 336).

Partindo dessa definição do que seria um movimento social e os seus desdobramentos no campo da educação, podemos compreender o movimento feminista enquanto um movimento social capaz de produzir um saber político para/pelas mulheres que atuam nesses espaços. hooks (2018) também nos incita a investirmos em uma educação feminista para que possamos alcançar as pessoas para além do conhecimento acadêmico. Nos convida a pensarmos outras estratégias de como podemos compartilhar esse conhecimento em uma linguagem mais simples e de fácil acesso. Ela nos diz:

Se não trabalharmos para criar um movimento de massa que oferece educação feminista para todo mundo, mulheres e homens, teoria e prática feministas serão sempre

enfraquecidas pela informação negativa produzida na maioria das mídias convencionais (HOOKS, 2018, p. 38).

Nesse sentido, o ativismo dos movimentos feministas que acontece nas redes sociais tem se mostrado uma importante ferramenta política e educacional às mulheres, uma vez que esses espaços são percebidos como de segunda ordem. Assim, agem como fonte de interpretação das realidades de forma a intervir na formação da opinião pública e contribuem para construção de identidades individuais e coletivas.

O Movimento #EleNão foi uma manifestação do movimento de mulheres que se iniciou nas redes sociais em agosto de 2018 e foi às ruas em setembro do mesmo ano, tendo por objetivo principal impedir a candidatura de Jair Bolsonaro nas eleições presidenciais daquele ano. Porém, mais do que isso, o movimento representou a indignação das mulheres diante das políticas de retrocessos e do conservadorismo instaurados na política brasileira, que refletiam na perda e ameaça em torno dos direitos das mulheres e de demais grupos historicamente invisibilizados.

O movimento foi organizado a partir de um grupo na rede social *Facebook*, chamado *Mulheres Unidas Contra Bolsonaro*. A fundadora do grupo, Ludimilla Teixeira¹, percebeu que havia poucos grupos nesta rede social que se propusessem a discutir política para/pelas mulheres. Um grupo com esse intuito se fazia urgentemente necessário, principalmente naquele momento, tendo em vista que as pesquisas de opinião apontavam a vitória de Bolsonaro em primeiro turno, que representava uma profunda ameaça aos direitos das mulheres.

Diante desse cenário de profunda tensão política, o grupo foi criado em agosto de 2018 com o objetivo de discutir e conscientizar as pessoas diante da ameaça que a candidatura de Bolsonaro representaria para as minorias sociais. O grupo inicialmente reunia mulheres tanto da esquerda quanto de direita que tivessem como ponto em comum serem contra a vitória de Bolsonaro. O sucesso do grupo e a massiva participação das mulheres foram tão intensos que em pouco mais de duas semanas o grupo já contava com um milhão de “membros” no *Facebook*.

Conforme as discussões iam sendo levantadas e partilhadas no grupo, as mulheres passaram a perceber a necessidade de ocupar também as ruas. Assim, foram convocadas manifestações para acontecerem nas principais capitais brasileiras no dia 29 de setembro de 2018 em sinal de repúdio à candidatura de Bolsonaro e buscando impedir que ele vencesse as eleições.

Essas manifestações foram convocadas pelo grupo *Mulheres Unidas Contra Bolsonaro* (MUCB) a partir de um evento no *Facebook* chamado #EleNão. O primeiro evento criado não tinha uma cidade ou estado certos para acontecer, permitindo apenas que fosse um espaço para que cada grupo de mulheres, de acordo com a sua cidade, se envolvesse na organização ou simplesmente participassem dos atos. Após isso, mulheres das principais capitais do Brasil participaram e, posteriormente, de cidades menores organizaram as manifestações locais.

O evento do Movimento #EleNão foi chamado assim pois entre os meses de agosto e setembro Bolsonaro alcançava ainda mais popularidade nas redes sociais tanto daquelas pessoas que eram a favor de sua candidatura quanto daquelas que eram contrárias. Isso acontecia, pois, ao fazer menção do seu nome nas redes sociais, as postagens contra se misturavam com as que eram a favor, em sua maioria *bots*, mas que dificultavam saber exatamente sobre o que estava se falando de Bolsonaro. Dessa forma, ele se

¹ Mencionamos o nome completo da participante da pesquisa que está se realizando por se tratar de uma figura pública e associada a criação do Movimento #EleNão.

mantinha como os assuntos mais comentados nas redes sociais brasileiras, aumentando ainda mais sua popularidade.

Dentro das discussões do grupo *Mulheres Unidas Contra Bolsonaro*, passou-se a se pensar em uma outra forma de chamá-lo. A utilização do nome “Ele Não” surge com o intuito de que o nome de Bolsonaro sequer fosse mencionado. O uso do nome atrelado ao uso da # ou hashtag é uma prática comum e que funciona como uma espécie de “filtro de pesquisa”, possibilitando que o assunto referente à oposição da candidatura de Bolsonaro fosse achado com mais facilidade, diferentemente se o próprio nome dele fosse utilizado, o que poderia contribuir ainda mais para o crescimento de sua popularidade.

A mobilização do grupo foi tão intensa que próximo às eleições chegou a reunir mais de 2,5 milhões de mulheres. De acordo com Rashit e Souza (201, p. 12), “o rápido e espantoso crescimento do grupo revelou um anseio da comunidade feminina por um espaço de deliberação política, compartilhamento e aprendizagem”. Ou seja, as mulheres encontraram um espaço para que suas inquietações políticas e sociais fossem debatidas, através de uma rede *on-line*, e que, posteriormente, afirmou sua identidade nas ruas do Brasil.

Conforme a rede de comunicação livre Mídia Ninja, as manifestações aconteceram nos 27 estados brasileiros em mais de 350 cidades. Além do Brasil, a rede também identificou a ocorrência de protestos em 73 cidades em 33 países, manifestações organizadas por brasileiros que vivem fora do país e que também demonstraram sua oposição à candidatura.²

O movimento #EleNão evidenciou o movimento feminista como uma das principais linhas de frente contra os retrocessos sociais e na promoção de uma educação política para os direitos humanos. Além disso, as plataformas digitais se mostraram potencializadoras para o movimento de mulheres à medida que possibilitaram uma forma de comunicação mais horizontal, mais interativa e sem hierarquias (PIRES, 2021).

Mesmo que o movimento não tenha conquistado o objetivo principal (não permitir que “ele” fosse eleito), o próprio movimento de autorreflexão e construção social já constitui o resultado. Podemos entender que o processo de transformação ocorre na mentalidade das pessoas à medida que elas movimentam suas redes, estabelecendo relações *on-line* ou não.

Em 2021, o grupo de mulheres se mantém ativo no *Facebook*, ainda sob o nome *Mulheres Unidas Contra Bolsonaro* (MUCB). Após as eleições de 2018, o grupo tentou modificar o seu nome para *Mulheres Unidas com o Brasil*, porém a alteração não foi aceita pela ampla maioria de mulheres que compõem o grupo. Além disso, as mulheres que administram e coordenam o grupo perceberam que a luta ainda continuava. No site oficial do grupo, está registrado:

Fizemos história nestas eleições presidenciais e seremos oposição e resistência a este governo fascista e opressor. A voz de quase 4 milhões de mulheres saiu das redes sociais e tomou as ruas, os guetos, os quilombos, os assentamentos e as terras indígenas. É tempo de união! Seguimos sob o lema do #EleNÃO porque este presidente não nos representa e juntas não largaremos as mãos de ninguém.³

² “#EleNão aconteceu em mais de 400 cidades em 34 países”. Disponível em: <https://midianinja.org/news/elenaoo-aconteceu-em-mais-de-400-cidades-em-34-paises-balanco-ninja/> Acesso em: 30 out. 2020.

³ “#EleNão aconteceu em mais de 400 cidades em 34 países”. Disponível em: <https://midianinja.org/news/elenaoo-aconteceu-em-mais-de-400-cidades-em-34-paises-balanco-ninja/> Acesso em: 30 out. 2020.

Percebeu-se que mais do que impedir que Bolsonaro fosse eleito era necessário que o movimento de resistência continuasse sendo feito, tendo em vista que sua política não somente representava uma ameaça, mas, de fato, atacava os direitos das mulheres e demais grupos sociais. Por isso, o objetivo de alguma maneira continuou permanecendo o mesmo: resistir e lutar contra o governo Bolsonaro e as políticas bolsonaristas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos atualmente que a atuação de mulheres nas redes sociais por meio do MUCB é muito mais do que um simples grupo de discussão no *Facebook*. Ele se constitui como uma comunidade que tem por intuito oportunizar uma educação política para/pelas mulheres em defesa dos direitos humanos. O movimento #EleNão foi a materialização nas ruas do quanto esses espaços são fundamentais se quisermos conscientizar um número ainda maior de pessoas sobre a situação política do país.

Além disso, conseguimos perceber as redes sociais como espaços que, no sentido *a priori*, não foram criados com o objetivo de formar e informar as pessoas, mas a apropriação desses espaços como ferramentas políticas pelos movimentos sociais e principalmente pelo feminista, possibilita que esses espaços se tornem também educativos. Com sua capacidade de comunicação rápida, esses espaços podem mobilizar uma quantidade significativa de pessoas em torno de uma causa em comum. E isso foi percebido muito claramente nas manifestações do Movimento #EleNão.

Nesse sentido, podemos ousar dizer que as mulheres têm estado à frente das lutas sociais e têm promovido uma educação política, agregando não só as mulheres, mas também os homens. Com suas manifestações que se iniciam nas redes e logo se manifestam nas ruas, os movimentos feministas podem ainda não ser ouvidos como deveriam, mas causam muito barulho.

Pensar dessa maneira nos fazem exercitar o esperar em uma sociedade mais democrática e igual para mulheres e homens, tal como sonhamos junto a Freire (2014; 2018). Uma esperança que se faz tanto a partir da luta quanto da utopia. E que nos conduzem a “um pensar certo” tendo a educação como prática da liberdade.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. Brasiliense: São Paulo, 2017.

CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

DAMASCENO, N. A. Cultura Política: usos e conceitos na perspectiva da Nova História Política. In: PRIORI, A.; POMARI, L. **História Política**: métodos e problemas historiográficos. Maringá: Eduem, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47 maio-ago. 2011.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Editora 34: São Paulo, 2010.

PIRES, D. Ativismo de mulheres nas redes sociais: ações e esperanças. *In*: MOTTA, A.; MOREIRA, R. (Orgs.). **Epistemologias Afrolatinoamericanas**. São Paulo: LiberArs, 2021.

SOUSA, M.; RACHIT, B. Mobilizações pré-eleições presidenciais 2018 no Pará: grupos e eventos relacionados à #EleNãO no *facebook*. **Aturá Revista Pan-Amazônica de Comunicação**, Palmas, v. 3, n. 1, p. 66-86, jan-abr. 2019.



EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA NOVA ABORDAGEM

Maria S. G. Torquato (IFMT)

INTRODUÇÃO

No século XVIII, a Revolução Francesa, com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, representa a promessa dos direitos humanos; após muitas controvérsias, em 1948 a Organização das Nações Unidas (ONU) traz novamente à tona tal promessa com a Declaração Universal dos Direitos Humanos; esta, por sua vez, reafirma as noções de direitos individuais do século XVIII e acrescenta os direitos políticos e sociais. Tal declaração torna-se paradigma para as discussões e ações internacionais sobre os direitos humanos.

No Brasil, a Constituição de 1988 estabelece como um dos seus fundamentos a dignidade humana, assegurando direitos sociais como educação básica, saúde, moradia, trabalho e outros. Contudo, tais direitos ainda não são assegurados na prática para grande parte da população brasileira, basta ver os números de moradores de rua, de ocupações populares, de desempregados, de crianças e adolescentes fora da escola, da taxa de analfabetismo, entre outros.

O pressuposto de que todos os humanos são iguais, por terem características comuns que os constituem enquanto humanos, e o reconhecimento recíproco de que todos são igualmente senhores de si são construções contínuas que passam, segundo Hunt (2009), não só pela razão, mas também pela emoção, construções essas primordiais para que seja reconhecida e aceita a noção de direitos iguais para todos os humanos, pelo fato de serem humanos.

Diante desse contexto, apresentamos o que consideramos ser uma tentativa de realizar direitos humanos, na qual foi desenvolvida uma metodologia específica, e reflexões e hipóteses sobre as causas dos entraves com os quais nos deparamos e que nos impossibilitaram de levar o projeto à frente.

A abordagem de educação em direitos humanos é entendida aqui como um campo de pesquisa em que a educação não é só vista como um direito humano, mas também como um campo de realização de direitos humanos, preocupada com a liberdade, com a consciência política, com a construção da autonomia, ou seja, voltada para o engendramento de humanos que

se apropriam da sua humanidade em todos os sentidos, a ponto de intervir ativamente na construção da sociedade em que estão inseridos e assegurar seus direitos.

A CONSTRUÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Como justificar a existência de direitos que valham para todos os humanos? Comparato (1997), baseando-se em Kant e outros filósofos, desenvolve uma lógica que nos faz pensar nessa possibilidade. Para ele, os direitos humanos se fundamentam na dignidade humana, ou seja, nas características principais que nos constituem como humanos. Dessa forma, vai além da ordenação estatal, não se limita ao direito positivo, a estar incluído na constituição, portanto, não se fundamenta no contrato social simplesmente, pois se assim fosse correríamos o risco de alguns Estados acordarem a não existência dos direitos para todos os humanos.

Quais seriam então essas características que nos constituem enquanto humanos e que fundamentam a existência dos direitos humanos? Segundo Comparato (1997), ancorando-se na antropologia filosófica hodierna, seriam: a liberdade, fonte da vida ética, a autoconsciência, a sociabilidade, a historicidade e a unicidade existencial do ser humano, características essas universais da pessoa humana, as quais legitimam a ideia de direitos universais para todos os humanos. A liberdade está relacionada ao fato de o homem ser o único dotado de vontade, portanto, não ser conduzido pelos instintos, ser autônomo, ter a possibilidade de ditar suas próprias normas, de valorar, julgar. Autoconsciência, a consciência da sua subjetividade, de ser vivente e mortal. A sociabilidade se explica pelo fato de que isolado o humano não desenvolveria cultura e autoaperfeiçoamento, ou seja, as qualidades próprias da pessoa humana. Os seres humanos vivem numa incessante transformação, deixando rastro de sua trajetória num contínuo devir, portanto, constituído de historicidade. Somos seres únicos, rearranjos complexos e aleatórios de cromossomos durante a meiose, assim como de rearranjos culturais complexos.

Esse conjunto de características diferenciais do ser humano demonstra, como assinalou Kant, que todo homem tem dignidade, e não um preço, como as coisas. O homem como espécie, e cada homem em sua individualidade, é propriamente insubstituível: não tem equivalente, não pode ser trocado por coisa alguma. Mais ainda: o homem é não só o único ser capaz de orientar suas ações em função de finalidades racionalmente percebidas e livremente desejadas, como é, sobretudo, o único ser cuja existência, em si mesma, constitui um valor absoluto, isto é, um fim em si e nunca um meio para a consecução de outros fins. É nisto que reside, em última análise, a dignidade humana. Vista ainda sob outro ângulo, a dignidade do homem consiste em sua autonomia, isto é, na aptidão para formular as próprias regras de vida. Todos os demais seres, no mundo, são heterônomos, porque destituídos de liberdade. É por isto que o homem não encontra no mundo nenhum ser que lhe seja equivalente, isto é, nenhum ser de valor igual (COMPARATO, 1997, p. 18).

Parecem claras tais conclusões, temos, enquanto humanos, características comuns, portanto, teríamos, em tese, os mesmos direitos, direitos humanos. Mas, se correremos os olhos pela história da humanidade, perceberemos logo que esse entendimento nem sempre existiu, ou que não era he-

gemônico; podemos até questionar se atualmente todos os seres humanos têm esse entendimento. Mas também é importante entender como chegamos ao estágio atual, de termos uma Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU), tendo 193 países signatários, dentre eles o Brasil, um dos primeiros países a votar a favor durante a assembleia de 1948 e ratificar o documento. Além de inserir na Constituição de 1988 a dignidade humana como um dos seus fundamentos, ou seja, umas das razões da existência de toda organização estatal. Temos ainda um sistema mundial de proteção aos direitos humanos, o Tribunal Penal Internacional, de caráter permanente, criado pela ONU, e sistemas regionais, na Europa, promovidos pelo Conselho da Europa e pela União Europeia, nas Américas promovidos pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e na África por iniciativa da União Africana. O sistema mundial de proteção aos direitos humanos cria um mecanismo no qual os Estados cobram dos Estados o respeito aos direitos humanos, por meio de instituições, associações ou organizações internacionais (SALA, [s.d.]).

Alguns poderiam até questionar se tais fatos não são meras formalidades e que na prática não há o reconhecimento de que os seres humanos devam gozar de direitos comuns, uma vez que basta visitar o Atlas da Violência 2020, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), para se deparar com dados como, por exemplo: em 2018, os negros representaram 75,7% das vítimas de homicídio, e eles possuem maiores chances de serem assassinados em relação a brasileiros de outras raças, já descontado o efeito da idade, da escolaridade, do sexo, do estado civil e do bairro de residência; 4.519 mulheres foram assassinadas no Brasil em 2018, o que corresponde a uma taxa de 4,3 mortes para cada 100 mil mulheres, sendo 68% delas negras. Ou ainda prestar atenção nos dados da Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) 2017-2018, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que constatou que 10,3 milhões de pessoas entre 2017-2018 passaram por privação severa de alimentos em alguns momentos. Porém é importante atentar para o que aponta Hunt (2009), que talvez nos dê pistas de como poderemos avançar na construção da realização de direitos humanos, já que é possível constatar que estes ainda não são uma realidade para todos(as). Para a autora, vinculada à História Cultural, as noções de humanidade e de direitos humanos são construções históricas, fruto de um processo de mudanças de mentalidade, aliadas à empatia para com o outro, à visão do outro como semelhante. Processo dinâmico e complexo que avançou em alguns momentos, assim como retrocedeu em outros, portanto ela nos faz constatar que a construção da noção de direitos humanos é contínua. Essa percepção, aliada ao entendimento de que o engendramento da noção dos direitos humanos ao longo da história está relacionado à mudança das mentalidades advinda do sentimento de semelhança com o outro, pode ser para nós bastante profícua, pois acena para possíveis caminhos para contribuir no avanço do entendimento da noção de direitos humanos, assim como de realizar direitos humanos.

Hunt (2009), ao longo do seu livro *A invenção dos direitos humanos*, descreve como se construiu a noção de autonomia, de indivíduo, de liberdade, de igualdade e uma nova concepção do corpo (de domínio privado e individualizado) ao longo do século XVIII, todas de extrema importância para a construção da noção dos direitos humanos. Aponta para a disseminação dos romances epistolares, os quais abordavam as emoções humanas, tanto conflitos amorosos como torturas físicas e provocavam em seus leitores o reconhecimento de que todos têm sonhos e almejam tomar as rédeas da própria vida, desenvolvendo assim um sentimento de empatia, internalizando o sentimento de igualdade, causando “mudanças cerebrais” que provocaram práticas como a campanha contra a tortura.

A constante evolução de noções de interioridade e profundidade da psique, desde a alma cristã à consciência protestante e às noções de sensibilidade do século XVIII,

preenchia a individualidade com um novo conteúdo. Todos esses processos ocorreram durante um longo período. Mas houve um avanço repentino no desenvolvimento dessas práticas na segunda metade do século XVIII (HUNT, 2009, p. 28).

Embora tenha havido avanços, a noção de direitos humanos provocou formas radicais de sexismo, racismo e antissemitismo nos séculos que se seguiram, agora baseados em explicações biológicas para o caráter natural da diferença humana, embasados na ciência (HUNT, 2009).

Ao longo do século XIX, os opositores dos direitos para os judeus e os negros recorreram cada vez mais à ciência, ou ao que passava por ciência, para encontrar essa doutrina. Pode-se remontar a ciência da raça ao fim do século XVIII e aos esforços para classificar os povos do mundo. Dois fios tecidos no século XVIII entrelaçaram-se no XIX: primeiro, o argumento de que a história tinha visto um desenvolvimento sucessivo dos povos rumo à civilização e de que os brancos eram os mais avançados do grupo; e segundo, a ideia de que as características permanentes herdadas dividiam as pessoas de acordo com a raça (HUNT, 2009, p. 191).

Hunt (2009) conclui que, apesar do aprimoramento da comunicação, assim como da sua expansão, ela não foi eficaz para expandir a empatia pelo outro para que os seres humanos fossem capazes de agir baseados no sentimento de “camaradagem”.

Porém os dados de que o reconhecimento dos direitos humanos passa pelo viés do sentimento, do reconhecimento do outro como semelhante, da empatia e que estes são construções culturais que geram práticas, são pistas importantes para pensar formas de avançar na construção e na realização de direitos humanos. Daqui pode se depreender que uma forma possível de avançar na construção dos direitos humanos é tentar estimular aqueles(as) subtraídos desses direitos, em conjunto, buscar realizá-los, ao mesmo tempo que reflitam sobre a ausência destes, pois iguais em situação e na práxis podem se reconhecer como semelhantes e realizar direitos humanos. Nesse raciocínio estamos apostando na ideia de que a práxis produz mudanças no comportamento e na consciência de mundo.

Diante desse contexto, apresentamos o que consideramos uma tentativa de contribuição no avanço da concepção e realização de direitos humanos.

UMA TENTATIVA DE REALIZAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS

O pesquisador e professor da faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Elie Ghanem, a partir da sua trajetória de investigações, dedicadas inicialmente às relações entre educação escolar e democracia no Brasil (GHANEM, 2004b; 2004c), seguidas de trabalhos sobre influência da sociedade civil em políticas públicas (GHANEM, 2007) e inovação educacional no Ceará, no Amazonas e no Rio de Janeiro (GHANEM, 2012; 2013a; 2013b), todos com apoio da Fapesp. Mais recentemente, com apoio da Fapesp e do CNPq, a pesquisa sobre inovação educacional se concentrou em experiências de escolas indígenas no Alto Rio Negro (GHANEM; ABBONIZIO, 2012). Decidiu, juntamente com um grupo de pesquisadores

da FEUSP, se dedicar a um projeto de pesquisa que envolvesse inovação/experimentação educacional e intervenção no ensino público, submetendo-o ao Programa de Melhoria do Ensino Público da Fapesp¹ para solicitar financiamento. Ghanem (2014, p. 107) define inovação educacional como uma prática independente da atuação de governantes.

Deve-se entender inovação educacional como a lógica que rege as práticas originadas na base de sistemas escolares, ou seja, em estabelecimentos individualmente considerados ou em organizações de alcance local, geralmente conhecidas como associações comunitárias. As práticas de inovação precisam ser vistas como atividades cuja peculiaridade é, para certo lugar e grupo social, se diferenciarem das práticas que seguem um costume. A inovação não decorre de uma originalidade absoluta, mas está em não seguir o costume. A inovação educacional constitui-se de práticas de baixa visibilidade, isoladas, fragmentadas, descontínuas no tempo e marcadas por forte voluntarismo de educadores(as). Sua tendência é muito mais endógena do que exógena.

Diante disso, o grupo passou a fazer reuniões periódicas, leituras e sondagem em algumas escolas para delinear os objetivos e balizas para a pesquisa, estabeleceu-se que

- 1) Os projetos teriam que superar a mera imposição da lógica universitária e a mera passagem de demandas próprias do cotidiano escolar para a lógica de pesquisa, constituindo-se em relacionamento entre demandas e ofertas que ganhariam expressão no programa de pesquisa.
- 2) A questão da metodologia de pesquisa participante teria lugar, justamente por ser perspectiva de negociação que se buscaria na relação com as escolas.
- 3) A proposta de pesquisa teria o desafio de articular os problemas das escolas participantes, o que exigiria encontrar profissionais nessas escolas que se dispusessem a pesquisá-los.
- 4) O experimento deveria priorizar a questão da falta de diálogo, fato conhecido, devendo ser adotada uma atitude contrária.
- 5) A escola deveria intervir nas aspirações pessoais e nas necessidades locais.
- 6) Poderia ser uma pesquisa sobre educação escolar que contribuísse para promover direitos.
- 7) A formulação da baliza deveria ser suficientemente ampla e vaga para acomodar as peculiaridades existentes em cada local de atuação, por exemplo: escolas indígenas, quilombolas, de cidades da região metropolitana, um grupo de escolas de uma região e de uma coordenadoria de escolas.
- 8) Por fim, elegemos a promoção de alguns direitos como os estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, na qualidade de baliza e a condição de que as ações promovessem aprendizagens entre as comunidades relacionadas com a escola, considerando as pessoas que trabalham e estudam na escola, inclusive suas famílias.

¹ Disponível em: <http://www.fapesp.br/46>.

Num primeiro momento, havia seis ambientes para elaborar o projeto: escolarização de pessoas indígenas, quilombolas, pessoas em situação carcerária, escola da região Leste da capital de São Paulo e escola da região Oeste da capital e do município de Diadema. Partiu-se para o contato direto com as escolas, conseguindo continuar o processo apenas em um dos ambientes: a escola da Zona Oeste.

Na escola da Zona Oeste, Escola Municipal de Ensino Fundamental Anexa ao Educandário Dom Duarte, tivemos o primeiro contato, em março de 2014, com a assistente de direção, para a qual expusemos nossa proposta. Logo em seguida, foi formalizado convite por carta à direção da escola. No mês seguinte, foi feita uma reunião com o corpo docente, para o qual a proposta foi explicitada e, para amadurecer a ideia, foi enviada por e-mail a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966). Outras reuniões foram feitas com o corpo docente, sempre pretendendo explicar o objetivo da pesquisa e convidando-o a compor a equipe de pesquisa, integrando o corpo docente da escola com pesquisadores da FEUSP.

Em fevereiro de 2015, se constituiu a equipe de pesquisa com 12 integrantes, sendo 6 docentes, 2 componentes da equipe gestora, a supervisora de ensino da Diretoria Regional de Educação Butantã (órgão de nível intermediário ao que pertence a escola) e 3 pesquisadores(as) da FEUSP. A partir de então, passamos a fazer reuniões periódicas na escola, fora do horário de trabalho dos(as) docentes. Porém, ao longo do projeto tivemos recomposição da equipe, uma vez que alguns componentes saíram e outros se juntaram a ela. Diminuiu assim o número de participantes, sobretudo de docentes.

De partida, estabeleceu-se que o processo de elaboração do projeto de pesquisa é um determinante central do sucesso de uma investigação visando intervir na realidade de uma escola. Desse modo, a elaboração já é o início da intervenção. Nomeadamente, tratava-se de uma opção pela pesquisa-ação, de acordo com Morin (2004, p. 57), em que planejamento e ação são combinados com constante coleta de informações sobre o grupo e o contexto. Acordou-se também que o projeto de pesquisa envolvia inovação educacional e intervenção no ensino público.

Logo de início, os (as) professores (as) da Emef Dom Duarte indicaram a necessidade de trabalhar com os familiares dos(as) alunos(as) e de ser constituído um projeto da escola e não para a escola. Ressaltaram também a existência de estudantes “excluídos de dentro”, ou seja, discentes que estão apenas fisicamente ou com poucas atividades da escola. Salientaram ainda a necessidade de ampliar a visão de escola para que esta possa ser promotora de direitos.

O pessoal da escola escolheu o direito à educação como eixo principal do projeto, considerando que este direito não é satisfatoriamente respeitado para todas as pessoas que frequentam a escola.

Na elaboração do projeto de pesquisa, promoveram-se leituras e debates a fim de explicitar consensos em torno do direito à educação, do ponto de vista da equipe. Na mesma linha, identificou-se quem era a equipe de pesquisa, como produzir um projeto de pesquisa que promova os direitos e como produzir um projeto sobre isso no conjunto da comunidade escolar e o que é esse conjunto. Estabeleceu-se como seria o processo de elaboração com o conjunto da escola, quais formas práticas e sistemáticas utilizar, como incluir todos(as) os(as) funcionários(as), a maioria dos(as) estudantes, dos pais e da comunidade escolar, assim como incluir e envolver quem não é da escola.

Quanto a produzir um projeto de pesquisa com o conjunto da comunidade escolar, entendeu-se que esse conjunto inclui o corpo docente, funcionários(as) não docentes, estudantes e suas famílias. Em relação a quem trabalha na escola, procurou-se manter um grupo de e-mail, assim como outros meios para fortalecer o diálogo. Com os(as) estudantes, foi providenciado o apoio de duas

professoras da equipe de pesquisa para a constituição do grêmio estudantil e o apoio da coordenadora pedagógica e do assistente de direção para a eleição de representantes de turmas.

No que diz respeito ao significado de direito à educação, foram indicados, estudados e debatidos 16 aspectos que requeriam mais esclarecimento:

- 1) O quanto o direito à educação depende da promoção de outros direitos fundamentais.
- 2) A prática de ensino ficou anacrônica com as mudanças na composição do alunado das escolas públicas.
- 3) Levar em conta que cada escola tem contexto próprio e os estudantes têm características individuais.
- 4) As condutas na escola tendem a ser muito impessoais.
- 5) Os serviços escolares avançaram no sentido da universalização da matrícula, mas não foram acompanhados pela cobertura de outros serviços públicos, como os de saúde e os de transporte.
- 6) O direito à educação deve ser abordado prioritariamente como a concretização das expectativas elementares e convencionais quanto à escolarização (alfabetização e domínio das operações aritméticas fundamentais)?
- 7) A escola prima pela ênfase no ensino e não na aprendizagem.
- 8) Para aprender, é preciso querer aprender.
- 9) Até que ponto “o construtivismo” funciona?
- 10) Os alunos não entendem para que serve o que é ensinado na escola.
- 11) A escola tem que ser espaço para abrir oportunidades, mas os(as) estudantes desconhecem os caminhos existentes e não têm capacidade para trilhá-los.
- 12) A expectativa de estudantes de escolas públicas é baixa em relação à continuidade dos estudos por acreditarem que universidades prestigiadas como a USP não são para eles.
- 13) A explicação do fracasso escolar conta com uma ênfase excessiva nas condições familiares.
- 14) A escolarização existente não mostra a todos que é uma via de sucesso e de ascensão social.
- 15) Os estudos (escola) não devem se justificar por serem condição para o futuro, mas por serem um direito da pessoa no presente.
- 16) A educação é um direito ou é um dever?

Os debates tornaram explícitos os significados do direito à educação, com base nos quais passou-se a formular propostas de ação educacional, tanto para enfrentar situações adversas da comunidade escolar quanto para promover outros direitos fundamentais dos quais depende o direito à educação. Nesse empenho, levou-se em conta também o que a Emef Dom Duarte vinha fazendo para assegurar o direito à educação, destacando-se o esforço nesse sentido e se constatando que ainda havia muito o que fazer. Foram elaboradas 30 propostas relacionadas aos

direitos à saúde, à cultura, à convivência familiar e comunitária, ao lazer, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à vida.

Para cada proposta indicou-se uma justificativa, os resultados esperados, como considera características individuais, como detecta e valoriza saberes e “ignorares”, como considera contexto local, como fortalece famílias, o que tem de procedimental, além de conceitual e, finalmente, que necessidades definem saberes a dominar.

A partir das 30 ações educacionais propostas pela equipe de pesquisa, que as considerou necessárias tomando como foco os seguintes direitos: direito à convivência familiar e comunitária; direito à cultura; direito à dignidade; direito à liberdade; direito à saúde; direito à vida; direito ao lazer; direito ao respeito. Esboçou-se um projeto de pesquisa. O problema colocado – que condições são necessárias para uma educação escolar que realiza direitos fundamentais? – ensejou a hipótese de que, para uma educação escolar que realiza direitos fundamentais, são necessárias ações educacionais de oito tipos: alianças; convívio; corresponsabilidade em trabalhos manuais; diálogo com o poder público; elaboração coletiva; obtenção de informação; reconfiguração de práticas correntes; temático.

Postos o problema de pesquisa e a hipótese, estabeleceu-se como objetivos específicos: executar as propostas de ação elaboradas; monitorar coletivamente a execução das propostas de ação; avaliar coletivamente o conjunto das ações em termos de sua necessidade para a realização dos direitos priorizados.

Realizados esses objetivos, o impacto esperado na chamada melhoria do ensino ocorreria em relação aos seguintes aspectos: a) engajamento de estudantes em seu próprio aprendizado; b) diversificação do aprendizado escolar; c) conhecimento de direitos universais e de formas de respeitá-los nas relações cotidianas; d) fortalecimento das famílias para apoiarem as trajetórias escolares de crianças e jovens.

Considerando, ainda, a preocupação em compartilhar o processo de trabalho da equipe de pesquisa com a comunidade escolar, foram fixadas e cumpridas as seguintes estratégias: criar grupo no *Facebook* (Educação e Direitos Humanos); criar lista de e-mails; compartilhar com a comunidade escolar – corpo docente, funcionários(as) não docentes, estudantes, pais ou responsáveis –, por meio eletrônico ou impresso, todos os documentos produzidos pela equipe de pesquisa e informes sintetizados das suas atividades; apresentar resumo (*PowerPoint*) das ações da equipe na primeira reunião de docentes de 2016; breves apresentações, em horários de reunião de docentes com Jornada Especial Integral de Formação (Jeif) das ações elaboradas pela equipe de pesquisa; convocação do grêmio estudantil e de representantes de turmas para participarem de reuniões agendadas; apresentar resumo (*PowerPoint*) das ações do grupo de pesquisa na primeira reunião de pais ou responsáveis do ano; passar em salas de aula enviando bilhetes aos pais ou responsáveis; dialogar com o conselho de escola; reforçar o convite a toda a comunidade escolar para dialogar em torno do projeto semiformulado e ainda em aberto, por meio de comunicação a distância e reuniões agendadas; confeccionar mural com participação de estudantes para divulgação da equipe de pesquisa.

Embora tendo-se percorrido toda essa trajetória, o projeto não se consolidou, ou seja, não se chegou a submetê-lo à FAPESP e nem o desenvolver, pois ele foi interrompido a partir da reunião de 5 de setembro de 2016. Nessa reunião a diretora da escola colocou alguns pontos para discussão, atrelando a continuidade do projeto à avaliação desses pontos. São eles:

- 1) O projeto foi se tornando cada vez mais distante das demandas cotidianas da unidade.
- 2) Não está agregando pessoas. Membros do próprio grupo bastante desestimulados. Precisaremos buscar caminhos para nos tornarmos um projeto de todos.
- 3) Nossos últimos encontros muitas vezes constituíram-se em espaços de cobrança de demandas e agendas.
- 4) Precisamos encontrar caminhos para fortalecer nossos estudos e nossas ações de modo que realizemos propostas pedagógicas, não fiquemos verificando se demos conta desta ou daquela demanda, ou forcemos a realização de propostas para as quais ou a instituição administrativamente não tem condições de atender ou não encontramos respaldo pedagógico coletivo para executar.
- 5) Precisamos estudar as premissas impeditivas, estudar como convidar as pessoas para as práticas propostas.
- 6) Estudantes no período da noite na escola sem a presença de seu responsável não é uma proposta possível, visto que expõe estudantes a uma condição frágil, pois vêm para a Unidade Escolar a pé, a Liga é escura e não há respaldo jurídico para essa situação. Adultos da escola conduzirem estudantes em seus carros também não se sustenta em termos de legislação.
- 7) Para favorecer a participação de estudantes e mesmo de pais, o grupo de pesquisa pode intensificar suas vindas ao período diurno e desenvolver atividades pedagógicas com os estudantes que promova sua aproximação com a temática, sem precisarmos criar situações de insegurança.
- 8) As demandas e mesmo o apoio dos estudantes às propostas relativas à realização de direitos podem acontecer em espaços próprios, com atividade planejada cuidadosamente antes e com linguagem que favoreça sua participação.
- 9) A presença das crianças no nosso espaço de discussão faz nosso grupo de trabalho tomar rumos não previstos para aquele espaço de trabalho. As demandas dos estudantes sobre sua rotina precisam de outro acolhimento, não previsto naquele espaço. Grande parte das demandas dos estudantes são de curto prazo, de pequeno porte e de mais rápida intervenção, o que implica em ações cotidianas, dentro dos fóruns próprios, reuniões de representante e Grêmios estudantis.
- 10) Agregar membros novos a todo o momento nos faz recomeçar infinitamente, sem andarmos com o trabalho, que é necessariamente reapresentado a cada visitante.
- 11) Além disso, não somos exclusivamente um grupo de estudos. Por essa razão, a não ser que o convidado de alguma maneira seja parceiro direto da escola, trazer pessoas que não pertencem à Unidade Escolar não faz sentido, uma vez que prevemos intervenções no espaço e com estudantes.
- 12) Temos as questões sérias relacionadas a respeito mútuo, preservação da cordialidade e urbanidade, ultrapassadas de maneira significativa em algumas circunstâncias, deixando alguns membros em situações bastante desconfortáveis.

Os 12 pontos foram avaliados pelos membros da equipe de pesquisa que atuavam na escola, os quais entraram em concordância com a diretora e as duas docentes presentes externaram

desânimo e indisposição em seguir nas atividades do grupo. Porém, as duas outras docentes que tinham posicionamento contrário ao da diretora e eram alvos de algumas questões pontuadas anteriormente estavam ausentes nessa reunião.

Diante desse quadro, a equipe de pesquisadores da FEUSP entendeu que estes não eram aspectos secundários e que as atividades do grupo de pesquisa não coincidiram com uma fase da vida do coletivo de profissionais da escola que fosse propícia à proposta da pesquisa. Assim, propusemos que fosse utilizado o tempo necessário aos processos internos, até que houvesse condições de retomar a proposta, permanecendo tanto a disposição para a retomada quanto para colaborar pontualmente em assessoria ao conjunto de profissionais da Emef Dom Duarte, porém a equipe de pesquisadores não foi mais contactada pelos profissionais da escola.

Como não fomos mais procurados pelo grupo Emef Dom Duarte, em maio de 2017 apresentamos nossa proposta de pesquisa de intervenção sobre educação em direitos humanos aos gestores da Escola Brasil-Japão. Escola esta que se situa no mesmo distrito da Emef Dom Duarte e que aparentemente apresentavam características vantajosas, uma vez que o diretor e o coordenador se mostravam interessados em propostas alternativas de se fazer educação e tinham relação com a Feusp, um havia sido aluno de pedagogia e de mestrado e o outro cursava o mestrado. Na ocasião da reunião, fomos convidados para apresentar, no mesmo mês, a nossa proposta na reunião de conselho da escola. Logo após fizemos outras reuniões, chegamos a escolher o direito com o qual iríamos trabalhar (direito à moradia), mas acabamos esbarrando na dificuldade de encontrar um horário comum a todos(as) que queriam compor o grupo de pesquisa, assim como na realização das tarefas acordadas em reunião. Fizemos a última reunião em 21 de setembro de 2017, embora tenhamos marcado outras, que não ocorreram. As reuniões realizadas até então, só foram possíveis por serem feitas dentro do horário de encontros coletivos do calendário da escola.

TENTATIVA DE EXPLICAÇÃO

Tendo vivido o processo descrito, envolvendo inovação/experimentação educacional e intervenção no ensino público a partir da efetivação dos Direitos Humanos, em que não conseguimos executar por completo, nos colocamos a pergunta: Por que nossa participação não foi consequente, não se efetivou conforme pretendíamos? Ensaíamos algumas hipóteses:

- 1) A dinâmica e estrutura da escola se constituem em obstáculos para o nosso tipo de proposta, pois o tempo da escola é engessado pela burocracia por um suposto currículo que deve ser cumprido e por relações autoritárias e individualistas;
- 2) A gestão escolar, embora imbuída de uma concepção democrática de gestão e de educação alternativa à praticada, não tinha habilidade para colocar essas concepções na prática;
- 3) A concepção de educação inerente a nossa proposta era diferente daquela da maioria dos(as) docentes e, portanto, ela não seduzia, uma vez que não contemplava as preocupações cotidianas dos(as) docentes;

- 4) As demandas da vida pessoal dos(as) educadores(as), conjugadas com as demandas profissionais fatigantes, engessadas devido à dinâmica e à estrutura da escola, eram obstáculos à aderência do projeto proposto;
- 5) Incongruência entre a militância política de algumas educadoras e a proposta do projeto;
- 6) O fato de a proposta ser oriunda do exterior à escola, gerando sentimento de intervenção e presunção dos propositores(as), dificultava a aderência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Normalmente, quando se fala em educação em direitos humanos, tende-se para cursos que discutem conceitos, apresentam dados de violação desses direitos, ou seja, objetivam formar indivíduos que tenham ciência da existência dos direitos humanos e que passem a defendê-los. Contudo, a formação é meramente teórica, os indivíduos não são estimulados a realizar direitos humanos, ou seja, não são convidados para a práxis, a qual, no nosso entendimento, possibilita a construção da empatia com o outro, dado apontado por Hunt (2009) de grande importância para aceitação e internalização da igualdade entre os humanos e em decorrência dos direitos humanos. Portanto, consideramos nossa proposta de realização de direitos humanos inovadora e singular e, embora não tenha sido consumada, durante o processo ocorreu aprendizado, reflexão de ambas as partes (pesquisadores e profissionais da escola) em direção da construção de uma outra prática/cultura educacional que realize direitos humanos.

Segundo Brandão (2006), a educação popular é a possibilidade da prática regida pela diferença, desde que a sua razão tenha uma mesma direção: o fortalecimento do poder popular, através da construção de um saber de classe. Portanto, é importante descobrir onde ele se realiza e apontar as tendências através das quais ele transforma a educação na vivência da educação popular. O autor afirma, ainda, que no processo de educação popular as pessoas trocam experiências, recebem informações, criticam ações e situações, aprendem e se instrumentalizam, portanto se constituem em um trabalho coletivo em si mesmo. Essa descrição de Brandão vem ao encontro da proposta desenvolvida na Escola Dom Duarte pela equipe de pesquisadores da Feusp. Todavia, em nosso entendimento, e é preciso detectar por que esse tipo de prática é quase sempre abortado, haja vista a história da educação popular no Brasil, quais são os elementos necessários para que ele ocorra, quais são os seus entraves. Por isso, diante de nossa experiência elencamos as possíveis hipóteses acima, que almejamos perseguir para contribuir nesse campo de pesquisa.

REFERÊNCIAS

CABRAL, U. **POF 2017-2018: 10,3 milhões de pessoas moram em domicílios com insegurança alimentar grave**. Agência IBGE de notícias, [S. l.], 17 set. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28903-10-3-milhoes-de-pessoas-moram-em-domicilios-com-inseguranca-alimentar-grave>. Acesso em: 09 nov. 2020.

COMPARATO, F. K. **Fundamentos dos direitos humanos**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 1997. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/comparatodireitoshumanos.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

GHANEM, E.; ABBONIZIO, A. C. de O. A escola indígena e as aspirações de futuro das comunidades. **Tellus**, v. 23, p. 147-161, 2012.

GHANEM, E. Inovação em educação ambiental na cidade e na floresta: o caso Oela. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, p. 1004-1025, 2013a.

GHANEM, E. Inovação em escolas públicas de nível básico: o caso Redes da Maré (Rio de Janeiro, RJ). **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 425-440, 2013b.

GHANEM, E. Ensino, educação e aprendizagem e necessidades. *In*: SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Uma nova EJA para São Paulo**. São Paulo: SME, 2004a. p. 19-23.

GHANEM, E. Democratização de organizações burocráticas. *In*: GHANEM, E. **Educação escolar e democracia no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa; Belo Horizonte, Autêntica, 2004b. p. 148-152.

GHANEM, E. Educação e participação no Brasil: um retrato aproximativo de trabalhos entre 1995 e 2003. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 161-188, 2004c.

GHANEM, E. Inovação educacional em pequeno município: o caso Fundação Casa Grande (Nova Olinda, CE, Brasil). **Educação em Revista**, v. 28, p. 103-124, 2012.

GHANEM, E. *et al.* (Org.). **Influir em políticas públicas e provocar mudanças sociais: experiências a partir da sociedade civil brasileira**. São Paulo: Ashoka: Avina: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007. 232p.

HUNT, L. **A invenção dos direitos dos humanos: uma história**. Tradução: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. 142p.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Tradução: Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 229 p.

SALA, J. B. Sistema de proteção internacional dos direitos humanos. **Curso de Aperfeiçoamento Educação em Direitos Humanos**. Santo André: UFABC, [s.d.].

PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN POPULAR PARA EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD: ESTUDIO DE CASO DEL PREUNIVERSITARIO POPULAR PAULO FREIRE

Amanda Motta Castro (FURG)

Carlos Guillermo Mojica Vélez (Universidad de Antioquia)

INTRODUCCIÓN: EL ACCESO A LA EDUCACIÓN PÚBLICA SUPERIOR EN COLOMBIA

Colombia en los informes internacionales es descrito como uno de los países latinoamericanos con las mayores brechas educativas, especialmente por las diferencias entre la calidad y las oportunidades en educación del campo con la ciudad, y los sectores públicos y privados, lo que dificulta significativamente el acceso a la universidad (OECD, 2018). Sobre esto, el sistema educativo en Colombia es segregador y reproductor de la desigualdad social, lo que se evidencia en las tasas de acceso, así como resultados de las pruebas académicas (GARCÍA, ESPINOSA, JIMENEZ, PARRA, 2013)

Ahora bien, en este contexto de la desigualdad en Colombia han sucedido de manera recurrente desde la segunda mitad del S. XX diversas paralizaciones, protestas y debates entre sectores del gobierno y los movimientos estudiantiles, los cuales le exigen al gobierno cambios en las políticas de acceso a la universidad. En Medellín, la segunda más grande del país, el problema de la desigualdad en el acceso a la educación superior y las tensiones y protestas que esto deriva es evidente. Por ejemplo, solamente el 45% de los jóvenes en Medellín accede a la universidad (JIMENEZ, 2019). Cabe resaltar que, mientras en los barrios ricos 8 de cada 10 jóvenes continúan los estudios universitarios, en los barrios más pobres solo lo hace 2 de cada 10.

Sobre la UdeA, se presentaron para el segundo semestre del 2018 un total de 50.000 estudiantes, de los cuales solo 4.500 logran pasar las pruebas, de acuerdo con cifras oficiales de la UdeA¹. Además, en promedio general, el 63% de los aspirantes perdieron el examen de admi-

¹ Data UdeA es el portal de la Universidad donde se muestran los datos estadísticos de acceso y permanencia a esta universidad. Disponible en: <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/data-udea/>

sión en el 2019, y durante los últimos 5 años sólo el 9% de los que quieren estudiar en la UdeA ingresan a la Institución. Para enfrentar esto, la UdeA ha creado distintos proyectos que tienen como objetivo principal alfabetizar académicamente y en competencias matemáticas a los jóvenes de las periferias para que obtengan mejores resultados en el examen de admisión. El enfoque de estos proyectos, en su mayoría, es académico y psicológico. Adicionalmente, se ha consolidado en el país programas de créditos y becas educativas por parte del gobierno, en el cual le prestan dinero para matriculo y sostenimiento a los jóvenes estudiantes.

Sin embargo, desde el movimiento estudiantil se hacen críticas a las políticas de acceso a las universidades que se juzgan como limitadas, instrumentales, deficitarias, asistencialistas y meritocráticas, especialmente en los programas de becas y créditos. Frente a esta situación, se ha venido desde 1990 consolidando experiencias educativas por parte del movimiento estudiantil como son los preuniversitarios populares, los cuales se enfocan en la preparación de estudiantes de clases populares para el acceso a la universidad, desde una perspectiva crítica que combata al sistema estructuralmente desigual y las lógicas meritocracias de los créditos educativos. En efecto, se trata de experiencias alternativas no estatales para el acceso a la educación y que surgen y se desarrollan en el marco de la militancia política los estudiantes universitarios.

No obstante, a pesar de la importancia de estas experiencias, ellas regularmente suelen poco sistematizadas, especialmente si se refieren a los movimientos sociales y de educación popular en relación a la educación superior y las políticas públicas (GUELMAN, CABALUZ, y SALAZAR, 2018), (SIRVENT, 2008). De hecho, en Colombia y en la ciudad de Medellín hay diversos preuniversitarios populares, actualmente hay 42 en todo el país, que como indica Picón y Mariño (2016) son experiencias significativas de prácticas de educación popular y resistencia que se diferencian de los preuniversitarios tradicionales por ser una respuesta política y no formal, pero que no registran sistematizaciones sobre el tema.

En este sentido, en Medellín hay un preuniversitario popular que tiene 10 años de existencia y que cumple un papel activo en el movimiento estudiantil, nos referimos al *Colectivo de Educación Popular Paulo Freire*, que realiza desde el 2009 preuniversitarios populares en barrios periférico, y que cuenta actualmente con aproximadamente 30 miembros activos (Marín, 2020). Este Colectivo, a pesar de no contar con apoyo de la Universidad y el Estado, ha logrado mantener y formar a cientos de jóvenes en la ciudad durante 10 años, y ha resistido a las distintas políticas y prácticas de violencia que se han ejercido históricamente en Colombia en contra de los estudiantes militantes. Por ello es un caso significativo de la respuesta de los movimientos sociales a la desigualdad educativa por el acceso a la universidad.

Esta investigación busca comprender a través de un estudio de caso las prácticas educativas del preuniversitario popular Paulo Freire en Medellín para el acceso a la UdeA. Aquí se problematiza las políticas de acceso de la Universidad con las prácticas educativas de educación popular del movimiento estudiantil a través de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo las prácticas educativas que se desarrollan en el preuniversitario popular Paulo Freire en Medellín favorecen el acceso a la UdeA? El objetivo principal es analizar las prácticas educativas del Preuniversitario Popular Paulo Freire que favorecen el acceso a la UdeA, para la reducción de la desigualdad social.

Ahora bien, este trabajo está basado en la educación popular de matriz freiriana, y los estudios sobre las desigualdades sociales desde una perspectiva sociológica y de la economía política de la CLACSO. Por ello, la desigualdad se entiende a partir de Cindamore y Cattani (2008), quienes afirman que la desigualdad es una construcción social que se consolida por estructuras,

agentes y procesos históricos concretos. Esta definición de la desigualdad como construcción social se basa en el estudio de su producción y reproducción, para indicar que tanto la desigualdad como la pobreza son *estructurales y estructurantes*. Esto quiere decir que ambas han estado presentes en la historia de múltiples maneras, en otras palabras, hay un sistema mundial que por sus relaciones y modos de operación está hecho para que las desigualdades se reproduzcan, desde la economía feudal y la monarquía hasta el sistema capitalista neoliberal y democrático actual.

Un actor que ha sido clave para producir y reproducir desigualdades es el Estado y los gobiernos Murillo (2008) afirma que “es posible observar que gran parte de la producción de pobreza [...] está vinculada con la inoperancia del Estado (y sus agentes) como contra-estructura con capacidad de limitar la inevitable generación de pobreza e inequidad que fomentan los mercados sin regulación” (2008, p. 35). Para estos investigadores, los Estados en América Latina han sido captados por élites, que han construido la matriz de la desigualdad y la pobreza, gobernando para los intereses de unos determinados grupos de poder y excluyendo a la mayoría de los espacios de poder, como son las universidades. Asimismo, el neoliberalismo que ha promovido la privatización de lo público y un recorte a las responsabilidades de los gobiernos en la protección de los derechos sociales ha agudizado la situación

LA EDUCACIÓN POPULAR Y LOS PREUNIVERSITARIOS POPULARES

Sobre la educación popular, se entiende como “una práctica histórica que es, a la vez, un movimiento educativo y una corriente pedagógica.” (TORRES, 2007, p. 62) y que desde una perspectiva freiriana se basa en la concientización de las clases populares y los oprimidos para su emancipación. La investigación en este trabajo se comprende como una construcción que no es solitaria, así está enmarcada en el paradigma socio-critico, con un enfoque cualitativo y como método un estudio de caso. A partir de los estudios de Stake (2010) el estudio de caso es el análisis de la complejidad en una singularidad. Es decir, la singularidad corresponde de una instancia que es única, y que a la vez es multidimensional e históricamente situada. Esto significa que lo singular está inmerso en un complejo entramado de relaciones que la configuran. En este estudio de caso se triangulan tres instrumentos de recolección: entrevistas, observaciones y análisis documental. Se realiza 8 entrevistas a profesores del preuniversitario popular, se observan una o dos clases generales de ellos y se analizan los documentos como recursos didácticos y planeaciones de las clases. Finalmente, estas fuentes se triangulan para dar cuenta de regularidades o diferentes comprensiones sobre el estudio.

Como resultados se muestra cómo los exámenes de admisión a la universidad son instrumentos de poder que controlan y excluyen a las clases populares, además, cómo la universidad es una invención moderna, colonial, blanca y europea que ha reproducido la cultura del privilegio de las élites altas y medias urbanas en Colombia Por lo tanto, en esta investigación se afirma que las políticas de acceso a la UdeA están basadas en su mayoría en tres estrategias principales de poder: la masificación, la meritocracia y el neoliberalismo, que operan como ideologías que producen y reproducen la desigualdad.

Una respuesta ante esto de los movimientos estudiantiles son los preuniversitarios que son espacios contrarios a la masificación, no invisibiliza a los jóvenes, les da rostros y cuerpos determinados. Se trata entonces de acompañar el acceso a la educación escuchando el contexto político, social, académico y económico del mundo y los estudiantes. En este punto, es posible entender el sentido político que tiene el acceso a la universidad en experiencias como las del Colectivo. Se resalta el hecho de que para los educadores populares el ingresar a la UdeA no tiene como objetivo principal formar profesionales, y mano de obra que expanda el sistema económico. Para ellos, la universidad no se puede explicar en sus modelos clásicos heredados de Europa, ya que la educación superior debería existir con el objetivo de transformar y emancipar, y por esto la universidad no puede ser la que conocemos, es necesario que ella sea un espacio para la educación problematizadora, con principios freirianos como solidaridad, esperanza y amistad (FREIRE, 2008).

El preuniversitario popular es una forma de organización política y educativa del movimiento estudiantil, que busca resignificar lo que se entiende por la universidad pública, democrática y plural, para construir una universidad popular. En este orden de ideas, para que la UdeA sea popular, no solo es importante que más estudiantes de las clases populares lleguen a ella, sino que su docencia, investigación y extensión sirvan a los intereses y objetivos de la clase popular, lo que implica una crítica más radical y menos tímida al sistema meritocrático, neoliberal y masificado. En este sentido, la universidad no es pública solo por su forma de administración estatal, sino por un espíritu colectivo, comprometido y crítico que está en diálogo con todos y todas.

REFLEXIONES DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR SOBRE LA MERITOCRACIA, EL NEOLIBERALISMO Y LA MASIFICACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES

En esta investigación se discute sobre el acceso a la Universidad de Antioquia como un problema de las políticas educativas actuales, y que los miles de estudiantes no admitidos hacen parte de la matriz de las desigualdades sociales en América Latina. Para ello, a través de recortes de prensa, datos estadísticos oficiales y de informes internacionales, se denuncia las barreras sociales, educativas, económicas y culturales que los y las jóvenes pobres de la ciudad de Medellín tienen para ingresar a la educación superior, en razón de su clase, género, raza, edad y territorio.

Desde esta perspectiva, se ha mostrado cómo los exámenes de admisión a la universidad son instrumentos de poder que controlan y excluyen a las clases populares, además, cómo la universidad es una invención moderna, colonial, blanca y europea que ha reproducido la cultura del privilegio de las élites altas y medias urbanas en Colombia. Esto en tensión con múltiples denuncias que el movimiento estudiantil colombiano ha hecho a la universidad, para afirmar que en el 2021 tenemos en Colombia un Estado incapaz de garantizar el derecho a la educación, y una universidad que es multiexcluyente.

Por lo tanto, en esta investigación se afirma que las políticas de acceso a la Universidad de Antioquia están basadas en su mayoría en tres estrategias principales de poder: la masificación,

la meritocracia y el neoliberalismo, que operan como ideologías que producen y reproducen la desigualdad. Ante esto, la respuesta de tener más créditos educativos, becas y cursos preparatorios para la universidad es insuficiente para transformar la injusticia social heredada desde la colonia.

En definitiva, hacemos una crítica radical para mostrar otras alternativas políticas y pedagógicas que desde la educación popular y movimientos sociales se están generando ante esta problemática, como son los preuniversitarios populares. Aquí se analiza específicamente las prácticas educativas del Colectivo de Educación Popular Paulo Freire, para mostrar cómo algunos principios freirianos han orientado otras formas de organización de la juventud para el acceso a la universidad. En este caso, el dialogo problematizador, la solidaridad, la esperanza, la amistad en la militancia, la interdisciplinariedad, la lectura crítica del mundo, el arte y los juegos son respuestas del Colectivo que combaten las prácticas y políticas tradicionales de acceso a la universidad.

En este trabajo son diversas las voces, momentos y aprendizajes derivados. Sin embargo, ante la pregunta por cuáles son las relaciones y enseñanzas que se pueden derivar a partir de la educación popular, se indican algunas principales que no se cierran en este proyecto, sino que siguen abiertas para el debate y la investigación.

En primer lugar, para enfrentar el problema del acceso a la educación superior, la mayoría de las universidades en Colombia, entre ellas la UdeA, realiza acciones que abordan la formación académica necesaria para aprobar el examen y estar en la universidad, es decir, la alfabetización académica, y la orientación de índole psicológica e individual que ayuda al estudiante a pensar su vocación, herramientas de estudio y manejo de las emociones.

Sin embargo, la experiencia del Colectivo de Educación Popular Paulo Freire muestra que cuando un joven está presentando el examen de admisión a la universidad no solo está presente los conocimientos académicos en matemáticas y lenguaje, o aspectos psicopedagógicos o de orientación educativa, sino su vida entera. Esto significa que los sueños, miedos, la historia familiar, su lugar en el mundo marcado por su histórico escolar y de vida, la clase social, raza, genero, territorio, edad, y las condiciones que han determinado su vida están presentes en el acceso a la educación superior, es decir, aspectos económicos, políticos, sociológicos y antropológicos que configuran la subjetividad.

En este sentido, es necesario superar el enfoque únicamente academicista y psicologicista tradicional que ha sido el más presente en la mayoría de las prácticas y políticas de acceso. El enfoque academicista está presente cuando se piensa que lo único que se necesita hacer para ayudar a los jóvenes a ingresar a la educación superior es enseñar matemáticas y lenguaje; y el psicologicista cuando se pone en el plano estrictamente individual, cognitivo, motivacional y mental el problema del acceso. Por lo tanto, desde la educación popular, en la experiencia de presentar el examen de admisión, y no solo el resultado, los jóvenes llevan consigo sus diferentes maneras de entender la universidad y la sociedad, y el lugar que ellos tienen en esa comprensión de la educación superior y el mundo.

De hecho, la exclusión y la pérdida del cupo sucede no solo por falta de competencias académicas o debilidades emocionales, sino por un conjunto complejo, variable y estructural de razones que llevan a que las juventudes pobres experimenten mayores barreras para el acceso. Esas razones van desde las desigualdades educativas de la educación rural/pública en comparación con la urbana/privada, hasta las condiciones materiales de vida, y otras razones subjetivas que han determinado las trayectorias escolares y sociales.

Por todo lo anterior, es urgente fortalecer y construir espacios que ayuden a los jóvenes a ingresar a la universidad, espacios que no solo enseñen contenido académico o asesorías psicológicas, sino que contribuyan a construir de manera colectiva el sentido social y político que tiene estar en la universidad en el contexto actual, y el sentirse acogido por esa institución. Aquí se propone desde el Colectivo de Educación Popular Paulo Freire una lectura popular de la universidad, no se trata de acceder a ella para adaptarse o escalar socialmente, sino de ingresar para comprender los diferentes mecanismos que excluyen a un gran porcentaje de la población del derecho a la educación.

De este modo, no solo los cursos preparatorios académicos o encuentros de psicoterapia individual logran abordar el problema. Desde la experiencia del Colectivo, es importante tener espacios de acogida y que, como lo enseña la educación popular con principios freirianos, esté presente la esperanza, solidaridad, el diálogo y la amistad para construir en conjunto otros caminos posibles para el acceso a la educación superior. Los ejercicios de cartografías sociales, círculos de cultura, los temas generadores, la interdisciplinariedad, el diálogo de saberes y la educación problematizadora de Paulo Freire son caminos donde se puede ver al sujeto y su lectura del mundo en acción.

Estos espacios, contrarios a la masificación, no invisibiliza a los jóvenes, les da rostros y cuerpos determinados, con sonrisas y lágrimas que se reflexionan para transformar el mundo. Se trata entonces de acompañar el acceso a la educación escuchando el contexto político, social, académico y económico del mundo y los estudiantes. En este punto, es posible entender el sentido político que tiene el acceso a la universidad en experiencias como las del Colectivo. A partir de las entrevistas y observaciones se resalta el hecho de que para los educadores populares el ingresar a la Universidad de Antioquia no tiene como objetivo principal formar profesionales, mano de obra que expanda el sistema económico, contribuir al paradigma del desarrollo, seguir al neoliberalismo que privatiza y economiza la vida, o desarrollar investigaciones que generen capital privado. Para ellos, la universidad no se puede explicar en sus modelos clásicos heredados de Europa, ya que la educación superior debería existir con el objetivo de transformar y emancipar, y por esto la universidad no puede ser la que conocemos, es necesario que ella sea un espacio para la educación problematizadora.

De hecho, el preuniversitario popular no busca tener más cupos de acceso a la UdeA, su objetivo es que al ingresar más jóvenes de las clases populares que integren los movimientos sociales se pueda transformar la universidad radicalmente. Cabe destacar en este punto dos críticas del Colectivo a la Universidad, por un lado, a la meritocracia, y, por otro lado, el neoliberalismo, ya que ambos favorecen que la universidad sea un espacio violento de competencia, lucro, exclusión y reproducción de la desigualdad social. El Colectivo de Educación Popular Paulo Freire, a través de sus prácticas educativas y políticas lucha en contra del sistema masificador, basado en la meritocracia y el neoliberalismo que sustenta las políticas de acceso.

En efecto, en las prácticas educativas y políticas del Colectivo el preuniversitario popular no puede ser igual a los cursos preparatorios tradicionales que ofrece la universidad. Esos cursos, en su mayoría pagados, academicistas y masificados por la virtualidad no contribuyen necesariamente a la formación política y ética de los estudiantes para su concientización, y por ello la universidad no se transforma, sino que permanece igual. Desde la educación popular no se busca moldear o integrar a los estudiantes para que sean universitarios, sino concientizarlos, entendiendo concientizar como politizar en Freire, y es justamente este sentido político el que se ha fortalecido a lo largo de los 10 años del Colectivo.

Finalmente, el Colectivo, como una forma de organización política y educativa del movimiento estudiantil, busca resignificar lo que se entiende por la universidad pública, democrática y plural, para construir una universidad popular. En este orden de ideas, para que la UdeA sea popular, no solo es importante que más estudiantes de las clases populares lleguen a ella, sino que su docencia, investigación y extensión sirvan a los intereses y objetivos de la clase popular, lo que implica una crítica más radical y menos tímida al sistema meritocrático, neoliberal y masificado. En este sentido, la universidad no es pública solo por su forma de administración estatal, sino por un espíritu colectivo, comprometido y crítico que está en diálogo con todos y todas.

Desde esta perspectiva de la EP, el acceso no es un resultado, tampoco una prueba de evaluación justa, sino un mapa de la desigualdad social y un instrumento de poder; y la universidad una institución que reproduce las clases sociales. El Colectivo Paulo Freire comprende la educación superior como un derecho humano que está en deuda con los y las oprimidos y oprimidos, y la universidad como un espacio importante para transformar el sistema a partir de la academia, la amistad y la militancia. En pocas palabras, hay que tomarse la universidad para hacer de ella una plataforma de nuestros sueños, es decir, de poder popular. En este contexto, politizar la universidad no significa convertirla en un partido político, tampoco en ponerla al servicio de intereses particulares, sino de examinar ella a quién sirve, cómo lo hace, a partir de cuáles intereses, y cómo se compromete con la transformación del mundo.

En la mayoría de prácticas y políticas oficiales de acceso que realiza la UdeA no hay una crítica radical al sistema capitalista, como tampoco al Estado Colombiano para exigir cambios que favorezca la transformación de la universidad. Si bien hay resistencias, algunos colectivos de profesores y empleados que trabajan por el acceso a la educación con marcos críticos, sobre todo, para el acceso de poblaciones indígenas, afrocolombianas y con discapacidad, estas resistencias no son en su mayoría apoyadas, sostenidas y suficientes en el tiempo por los responsables de las políticas educativas. De este modo, el acceso y la universidad son dispositivos estatales de reproducción de las desigualdades sociales, y la UdeA una universidad muy tímida para transformar estructuralmente la desigualdad. Un ejemplo de esto es que a pesar de que existen varios preuniversitarios populares, ninguno de ellos dialoga con las políticas institucionales. Es decir, la articulación de la universidad con la educación popular y los movimientos sociales en temas de acceso no existe.

A MODO DE CONCLUSIÓN: LOS PREUNIVERSITARIOS POPULARES COMO REDES DE ESPERANZA Y SOLIDARIDAD EN LA EDUCACIÓN

Esto lleva por último a reconocer y resaltar el trabajo del Colectivo como parte del movimiento estudiantil, y sobre todo como un movimiento educador en dos sentidos: educan tanto a los estudiantes para el acceso a la UdeA y se educan a ellos mismos como educadores populares. En otras palabras, el Colectivo es una plataforma de formación muy importante para los jóvenes que participan en ella. Al respecto, Gohn (2011) señala que los movimientos sociales son pedagógicos en la medida que la participación en espacios como el preuniversitario genera aprendizajes, en cuanto hay diálogos, confrontaciones y discusiones. Esto se evidencia en la

historia del Colectivo, en el paso del voluntarismo a la militancia, y de la educación bancaria al modelo dialógico, problematizador e interdisciplinar expuesto. En esta historia los jóvenes que actúan como estudiantes y profesores construyen aprendizajes comunes que comparten en las clases por medio de la horizontalidad y la amistad descrita en las entrevistas y observaciones,

Lo educativo en el Colectivo o los movimientos, de acuerdo con Gohn (2011), debe estudiarse con la cultura política que defienden y la identidad que construyen. En esta medida, la educación es política, ya que ambas están siempre en relación como lo enseña Paulo Freire, en otras palabras, para entender el proyecto pedagógico y político del Colectivo de Educación Popular Paulo Freire hay que situarse dentro de las luchas y resistencias de los movimientos estudiantiles colombianos del S. XX por la democratización de la universidad, y el pensamiento político de la izquierda y el progresismo en las universidades latinoamericanas. Esto lleva a que sea importante la obra de intelectuales latinoamericanos de la educación popular, y especialmente de Paulo Freire.

Por ende, la identidad del Colectivo está marcada por la experiencia compartida que tiene el ser jóvenes de las clases populares en Medellín, estudiantes de la educación pública y del espectro político de la izquierda y el progresismo, y que se identifican con las luchas del movimiento estudiantil colombiano. Esta identidad fortalecida por la amistad, solidaridad, esperanza y el trabajo pedagógico del preuniversitario ha permitido que el Colectivo tenga 10 años de existencia y haya construido una identidad particular.

En otras palabras, quienes participan del Colectivo conocen y viven la vida de los barrios periféricos de Medellín como jóvenes, con sus músicas, expresiones artísticas y violencias, además, se comprometen con una transformación social desde la educación. En este sentido, lo educativo se entiende como una forma de resistencia y lucha que organiza y moviliza socialmente, y si bien la educación no cambia el mundo, ella es necesaria en cualquier transformación.

Como cierre de este trabajo están muchas preguntas abiertas, tareas y temas de investigación para profundizar. Especialmente se indican tres líneas de análisis de futuros trabajos en el tema: (1) es importante comprender cómo se puede favorecer la relación de los movimientos sociales y la educación popular con las universidades en temas de acceso y permanencia, es decir, la articulación de estudiantes jóvenes para la construcción de una política educativa crítica; (2) un estudio sobre las diferentes comprensiones que se tienen en el acceso y la permanencia en las universidades populares, interculturales, u otros modelos universitarios emergentes y en diálogo con los movimientos sociales; (3) una investigación mayor a nivel latinoamericano sobre los movimientos estudiantiles que desarrollan preuniversitarios populares de modo comparativo y relacional en países como Brasil, México, Colombia, Argentina, Chile, Perú, entre otros. Estas líneas que siguen abiertas muchas preguntas pedagógicas y políticas para profundizar en las relaciones, sentidos y significados de la educación popular, las pedagogías críticas y los movimientos sociales con los sistemas educativos en América Latina.

BIBLIOGRAFÍA

CINDAMORE, A; CATTANI, A. (Org.). **La Producción de pobreza y desigualdad en América Latina**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2008, P. 9-16.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GARCIA, M. ESPINOSA; J. JIMENEZ; F. PARRA, J. **Separados y desiguales, Educación y clases sociales en Colombia**. Colección De Justicia. Bogotá: Colombia, 2013. Disponible en: https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2017/02/fi_name_recurso_591.pdf

GUELMAN, A.; CABALUZ, F.; SALAZAR, M. (Org.) Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe. Buenos Aires: CLACSO, 2018, P. 117-141.

JIMENEZ, D. Sólo el 45% de los jóvenes va a la U en Medellín. **El Colombiano**, Medellín, 23 de agosto de 2019. Disponible en: <https://www.elcolombiano.com/antioquia/acceso-a-la-educacion-superior-en-medellin-CC11466848>.

MARIN, E. **Por los Caminos de “El Freire”**: Una Sistematización de la Experiencia del Colectivo de Educación Popular Paulo Freire. Medellín: Universidad de Antioquia, 2020.

MURILLO, S. Producción de pobreza y construcción de subjetividad. En: CINDAMORE, A; CATTANI, A. (Org). **La Producción de pobreza y desigualdad en América Latina**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2008, P. 41-78.

OECD. **Education at a Glance**. Paris: OECD, 2018.


PICON, P; MARIÑO, J. **Preicfes y preuniversitarios populares en Colombia**. Bogotá: Dimensión Educativa, 2016.

STAKE, R. **Investigación con estudio de casos**. 5. ed. Madrid: Morata, 2010.

TORRES, A. **Educación popular, trayectoria y actualidad**. 1. ed. Colombia: Universidad Bolivariana de Venezuela, 2007.

VELEZ, C. G. M.; CASTRO, A. M. Colectivos de esperanza y solidaridad en medellín: por la defensa de la universidad pública, como legado del pensamiento de Paulo Freire. **La Piragua**, v. 46, p. 22-29, 2020.

VELEZ, C. G. M; CASTRO, A. M. Breve cartografía de la educación popular: enfoques entre Brasil-Colômbia. **Revista de Educação Interterritórios**, [S. l.], v. 6, p. 287-312, 2020.



O PROFESSOR ORIENTADOR NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (SME-RJ): ENTRE PONTOS E CONTRAPONTO

Flávia dos Santos Cota (SME-RJ)

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da pesquisa de conclusão do Curso de Especialização Saberes e Práticas (CESPEB), com ênfase na Educação de Jovens e Adultos. O objetivo da pesquisa caracterizou-se por identificar a construção do lugar da função do Professor Orientador (PO) na história do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), assinalando as funções executadas e a constituição desse trabalho. Um dos fatores evidenciados foi com relação à autopercepção do PO, a sua identidade no contexto escolar e o que tal fato trazia de implicações para o desenvolvimento de toda a comunidade da EJA. Há questões ligadas a esta função que esbarram no administrativo e no pedagógico, o que traz implicações para refletirmos sobre as práticas do PO revelando o seu perfil, a sua formação, o seu papel na escola e a importância desse fazer pedagógico.

Nesse cenário, é imprescindível pensar sobre as ações e intenções no processo de formação de Jovens e Adultos. São inúmeras inquietações existentes, dentre elas: a concepção, as atribuições e os desafios do professor orientador na construção do processo de emancipação dos sujeitos envolvidos nos múltiplos espaços/tempos.

A EJA, caracterizada como uma modalidade de ensino, como política pública, como direito humano fundamental, diante das influências históricas, políticas e sociais, necessita ser assegurada. Se pensarmos no ambiente em que nos propomos a trabalhar, nos sujeitos carregados de histórias e saberes que estão envolvidos e nas relações de poder estabelecidas, percebemos a não neutralidade da educação, que categoriza, limita e exclui tanto o aluno como o professor.

Somos sujeitos marcados por nossas histórias, cujas identidades são primordiais para pensarmos em uma educação valorizadora da pluralidade e na transformação da escola. Nessa esfera, destaco os valores, o reconhecimento da importância das relações na constituição do eu e

do outro, da valorização do saber e da construção de significados na EJA, diante dessa formação em lócus, através desse olhar singular e ao mesmo tempo coletivo dos professores. Formação requer análise da prática cotidiana, suplica o diálogo com o mundo cotidiano, exige a participação e a decodificação de teorias, discursos e conceitos que constituem o currículo e as práticas em sala de aula, rompendo com qualquer concepção de compensação e correção de fluxo (CURY, 2000). Nas palavras de Arroyo (2005, p. 19):

A Educação de Jovens e Adultos entendida como direito, precisa superar qualquer conceito que a diminua e desvalorize. Ainda nos deparamos com um aprofundamento da crise na escola, mas precisamos pensar nessa formação que contemple a diversidade, por meio do compromisso ético e estético, percebendo a indissociabilidade entre a formação de professores e uma educação de qualidade, consciente e emancipadora.

A Educação de Jovens e Adultos busca demarcar o seu lugar no cenário da Educação Brasileira, que diante da pandemia, do cenário de desigualdades, requer um olhar ainda mais atento; a luta por uma educação de qualidade que reconhece esse jovem/adulto trabalhador permanece. E assim, a proposta é pensar na função do PO como um colaborador na estruturação ou reorientação das questões pedagógicas diante da valorização das experiências e da diversidade social, por meio de iniciativas, interlocuções e oferta de oportunidades de ensino e aprendizagem para todos, ao mesmo tempo atuando como elemento de apoio aos alunos, professores, em conexão com os gestores.

Para uma melhor compreensão da função do Professor Orientador e até mesmo da Educação de Jovens e Adultos no cenário contemporâneo, objetivando a qualidade do ensino em tempos de mudança, colaborar na mudança educativa é tarefa desafiante para esse professor. Trata-se de um tema com pouca produção e a cada dia deparamo-nos com novas questões no oferecimento dessa modalidade.

Mas afinal quem é esse Professor Orientador? Sua função é pedagógica, mas nesse fazer a problematização detém-se a sua responsabilização e ao trabalho efetivo desenvolvido na escola. Encontramos algumas respostas, mas outras inquietações permanecem quando pensamos na esfera política, social, cultural em que a prática educativa e o docente estão inseridos. Apesar de avanços no campo do reconhecimento da diversidade sociocultural, ainda nos deparamos com o paradigma compensatório e alguns impasses para suplantar a posição secundária ocupada pela Educação de Jovens e Adultos.

Segundo Lopes e Sousa (2005), é papel do professor, principalmente do professor que atua na EJA, compreender melhor o aluno, buscando a sua realidade, as suas possibilidades e o seu crescimento profissional e pessoal. É possível ir além, ressignificando as relações e construindo a própria identidade. O Professor Orientador será um referencial nessa troca de saberes, vivências e indagações aproximando os diversos espaços e tempos que encontramos a EJA.

Dessa maneira, há uma precisão em valorizarmos, pesquisarmos e pensarmos as práticas do PO, que acontecem nas escolas com PEJA, garantindo os espaços sociais e políticos dos alunos, mas seu também. Passamos por diversas mudanças culturais, afetivas, simbólicas, psicológicas, políticas e, nesse contexto, se compõem os desafios da EJA, diante de uma escola que precisa resgatar o seu significado e de quem trabalha nela.

Além disso, o estudo da EJA representa pensarmos em uma educação de direitos, prevista pela Constituição de 1988, que deve ser garantida, mas também implica em discernirmos uma escolarização de acordo com as especificidades dos docentes e discentes, acolhendo, ampliando as possibilidades de desenvolvimento coletivo e individual para atender a toda a comunidade.

Quando o nosso olhar está voltado para uma proposta do ensino de qualidade, faz-se necessário acentuarmos a questão da relação professor-aluno na construção do ensino-aprendizagem. E que mais uma vez permite-nos enfatizar o papel do professor orientador com inovações, adequações pedagógicas, metodologias, planejamentos e recursos para contribuir para uma educação de sucesso na EJA.

Nesses largos horizontes, que encontramos o espaço escolar, podemos atribuir à função do PO os itens relacionados ao trabalho colaborativo e à sistematização do espírito de equipe na realização dos objetivos da escola e na busca pelo êxito dos discentes, o que abre oportunidades para a construção de identidades coletivas e a própria caracterização/identificação de uma escola pública do PEJA.

O PROFESSOR ORIENTADOR E SUAS FUNÇÕES

Segundo observações realizadas, nesses últimos anos, o Professor Orientador é por vezes associado ao coordenador, ao orientador e ao diretor da escola. Como então esclarecer e delimitar as áreas de atuação desse profissional? Para situarmos essa intercessão de cargos, demarcaremos alguns pontos de total relevância para pensarmos na função e contribuição do Professor Orientador nas escolas. Faremos uma retomada de alguns cargos que trazem algumas implicações para as atribuições desse profissional. A função do Coordenador Pedagógico (CP) surge a partir da necessidade de um especialista para orientar e atuar junto às práticas pedagógicas, no período de 1961, no Estado da Guanabara. Segundo Pires (2005), desde a educação jesuíta no Brasil, há essa preocupação. Nessa composição, deparamo-nos com outros cargos como: orientador educacional, orientador pedagógico e supervisor escolar, que teria seu trabalho caracterizado por orientação aos docentes, aplicação de planos e planejamentos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/61), ficou determinada a função dos demais especialistas de educação, como orientadores de educação, que deveriam ser formados nos Institutos de Educação por meio de cursos especiais. Mais tarde, com a reforma educacional, a LDB nº 5692/71 trouxe algumas mudanças no sentido dos cargos de orientadores, supervisores, administradores e outros. Cabe destacar que esta não apresentava o CP como especialista da educação (NISKIER, 1961).

No período da ditadura militar, o orientador pedagógico, especialista em educação, ganha destaque, pois era um representante dos alunos e comunidade escolar. Tal fato incide no reconhecimento do supervisor escolar ou pedagógico visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem, o trabalho colaborativo com os demais docentes, no qual o cunho pedagógico é acentuado. Assim, na década de 1960, foram difundidas as especializações do Curso de Pedagogia, o que ocasionou na criação dos cargos conhecidos como técnicos da educação, supervisores e orientadores educacionais, situados num patamar acima dos professores regentes, o que

acarretou rivalidades e espaços de disputas nas escolas (FRANCO, 2002), e que infelizmente percebemos até hoje nas unidades escolares.

A democratização do ensino atrelada à Constituição Federal (1988) acarretou reformas educacionais, destacando o papel da gestão democrática. Assim, as décadas de 1980 e 1990 representaram alterações em todo o Estado marcadas pela globalização econômica, privatizações de empresas, precarização das condições do trabalho, descentralização da educação e desvalorização da profissão docente.

De acordo com Horta (2007), a figura do coordenador pedagógico, coordenador de área ou disciplinas, vem ao encontro com outras classificações para denominar a ação do supervisor escolar. Em continuidade, ao criar os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no governo de Brizola no RJ, em 1983, para atender à formação docente dessas unidades, instituíram o cargo de Professor Orientador pertencente ao quadro de docentes da Rede Estadual e Municipal, que deveriam primeiramente atender aos professores de alfabetização e Língua Portuguesa ao longo da formação em serviço.

Para nos auxiliar na compreensão dessas denominações de cargos que envolvem a área pedagógica, destacaremos alguns marcos legais. Na década de 1990, através da Lei Municipal nº 2.619/1998, a Rede Municipal do RJ institui o cargo de Coordenador Pedagógico, responsável pela gestão pedagógica na escola, selecionado/indicado pelo diretor da escola, com aprovação da Coordenadoria Regional da Educação (CRE), e exigiam uma experiência docente de cinco anos. Nessa configuração, compõe-se a equipe técnico-pedagógica com mais um membro.

O CP tinha em suas atribuições: assessorar o diretor na elaboração do planejamento, executar e avaliar o currículo e o desenvolvimento do trabalho pedagógico em conformidade com as diretrizes propostas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro, atendendo à diversidade da escola e ao seu perfil. A SME emite a circular nº 37/98, que evidencia minuciosamente as atribuições do CP, dentre elas a construção do Projeto Político- Pedagógico, as organizações das reuniões, denominadas Centros de Estudos, acompanhamento do desempenho escolar, organização da escola e todo o mais de cunho pedagógico. Em 2002, a SME ofereceu um curso para docentes do Ensino Fundamental – Coordenador Pedagógico, e permanece com essa preocupação até os dias atuais, atentando às necessidades de formação para esse profissional.

A Lei de Diretrizes e Bases (nº 9394/96) enfatizou o cunho pedagógico dessa função, mas também acentuou as responsabilidades do CP com o diretor da escola nesse fazer pedagógico. A escola é responsabilidade de todos que fazem parte do dia a dia escolar.

Na busca por uma gestão democrática, que dê voz e vez aos docentes e discentes, a figura do supervisor cedeu lugar ao coordenador pedagógico. O supervisor era relacionado ao fiscalizador da filosofia proposta e essa concepção passa a não atender aos objetivos de uma escola em que o aluno é visto como sujeito do processo educativo, trazendo à tona as necessidades de se pensar esse processo educativo, as demandas da escola e dos sujeitos, assim então, separa-se a função administrativa da função técnica.

Nesse âmbito, com novas exigências no cenário educacional, entra em cena novamente o papel do professor orientador, só que neste trabalho específico com a EJA, numa dimensão dinâmica com o cotidiano escolar, justificando que as mudanças no mundo do trabalho e das relações sociais implicam em novas configurações pedagógicas a fim de propor alternativas democráticas para a modalidade diante da Educação Brasileira.

Os documentos norteadores do Programa trazem a Resolução SME de nº 1.311, de 14 de outubro de 2014 e a Portaria de PO, de nº 3 de 12 de novembro de 2014, com as funções e atribuições do Professor Orientador, assim como o perfil que ele deverá apresentar, considerando que essa função exige que o professor seja requisitado na sua matrícula pela direção em concorrência com a Gerência da Educação da sua Coordenadoria¹.

Fica evidenciado por meio dos documentos as responsabilidades do PO, porém é primordial lembrarmos das condições para que as atribuições sejam cumpridas ou realizadas. Em geral, os professores requisitados possuem outras funções ou empregos, tornando sua disponibilidade reduzida para a participação em ações fora do seu horário de trabalho.

Deparamo-nos na SME com o PEJA diurno e noturno e encontramos barreiras para conciliar horários dos profissionais que compõem a carga horária no ensino diurno e noturno, pois em geral acumulam funções, o que dificulta traçar horários comuns para realizar eventos e reuniões com a comunidade escolar, direção e coordenação. Cada função possui a sua carga horária, e nem sempre temos um olhar ampliado para contemplar uma escola composta por três turnos.

Nos anos de 2015 e 2016, a Coordenadoria de Educação e a Gerência de Educação de Jovens e Adultos ofereceram aos professores orientadores ações de formação e de acolhimento relacionadas às demandas das escolas. Possibilitou assim o crescimento deste profissional, assim como o desenvolvimento das escolas. Nos anos seguintes, as ações de formação foram realizadas de modos distintos e no presente ano está sendo oferecido um olhar especial a esse profissional destacado.

Na estruturação da carga horária das aulas e de encontros, acontecem os Centros de Estudos (CE), que ocorrem todas as sextas-feiras, objetivando ações, estratégias para um ensino de qualidade e o atendimento das necessidades de todos os discentes e docentes e que, cabe salientar, fazem toda a diferença quando pensamos em propostas de formação no cotidiano, com o olhar para as demandas de cada contexto. Atualmente, os docentes estão realizando formações na modalidade virtual, contribuindo com reflexões para o trabalho diante dos desafios do cotidiano e da diversidade da modalidade.

As parcerias com universidades, centro cultural e afins de modo geral são iniciativas das Unidades Escolares em parceria com a Gerência, que com autonomia firmam com esses colaboradores ações para os alunos e professores da Educação de Jovens e Adultos. Tal prática necessita ser estimulada por parte de alguns alunos, que não reconhecem essa ação como inerente ao Projeto Político-Pedagógico das escolas.

Ao longo desses anos, outra questão percebida é com relação à importância da aproximação dos professores orientadores com os alunos, caracterizando a afetividade como propulsora para a aprendizagem e a recontextualização do espaço educativo. Com esse despertar, destacamos o respeito ao desenvolvimento e às singularidades dos alunos da EJA por meio da construção das relações, das trocas, em que todos contribuem com seus saberes, vivências e experiências na busca por uma educação plural, democrática e inclusiva.

¹ Relacionada à Coordenadoria de Educação (CRE), encontramos as Gerências responsáveis por cada departamento e segmento. A Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA) é responsável pelo acompanhamento e monitoramento pedagógico das ações do PEJA.

METODOLOGIA

A pesquisa utilizou como fonte os documentos orientadores do Programa de Educação dos Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e, sobre a função do Professor Orientador, a literatura existente sobre o tema, os questionários, as experiências e os registros que aconteceram no chão da escola com os professores orientadores da 2ª Coordenadoria Regional de Educação, lotados em onze escolas de bairros distintos da Zona Norte. A fim de investigar de que forma a função do PO estava compondo-se nas narrativas docentes e delimitando sentido para os professores. A sistematização dos dados usou como critério para seleção empírica a confiabilidade dos relatos compreendidos no material em questão, escolhendo a metodologia qualitativa e do tipo colaborativa. O conceito de pesquisa colaborativa representa fazer pesquisa com os professores e não sobre eles (LIEBERMAN, 1986).

Nessa esfera objetivou-se refletir sobre a práxis do professor orientador diante da diversidade de temáticas e questionamentos que a função desafiava com contribuições significativas para o campo pedagógico e administrativo. O trabalho valorizou, desse modo, a relação entre os diferentes tipos de conhecimentos, a produção de uma pesquisa através de procedimentos que sustentem com rigor e qualidade a apreensão e análise de dados (ANDRÉ, 2001).

A essa dimensão, Ibiapina (2008) acrescenta:

[...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder as necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos. A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola.

ANÁLISE FINAL

As relações construídas na escola refletem as condições que vivemos. Cada tempo de vida mostra um rosto humano desafiado, entre docentes e discentes, que trazem para a escola seus medos, anseios, objetivos, habilidades, dificuldades e esperanças na luta por um justo viver.

A função do Professor Orientador é assinalada por esse e outros desafios que cerceiam o cotidiano escolar ou que em algumas vezes até se estende a um auxílio ou orientação que vai além da composição escolar, auxílio para a vida, numa perspectiva de formação humana quando envolve escuta para lidar também com as questões pessoais. E nesse sentido lembramos Freire (2005, p. 32) para pensar a relação da escola e da vida.

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que

chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos professores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.

Assim, na busca por aproximar esses saberes, culturas e valores, bem como o reconhecimento nesse espaço educativo, o Professor Orientador é desafiado a todo instante para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, presumindo novos horizontes e práticas educacionais através do espírito de realização e entusiasmo como parte da alegria de aprender, ressignificar e construir saberes.

O cenário dessa pesquisa foi a 2ª CRE localizada na 6ª Região Administrativa, como já citado, situada na Lagoa-RJ e abrange sete escolas na Zona Sul e 4 escolas na Zona Norte, atendendo ao público bem variado. Apesar de 11 escolas com PEJA, uma estava sem PO, pois a Coordenadora assumiu a função e representava esse professor nas reuniões, sendo assim, não participou da pesquisa. Assim, tivemos seis professores orientadores da 2ª CRE participantes, que serão designados por uma letra do alfabeto a fim de preservá-los.

Na pesquisa realizada, evidenciamos a função desse professor como recente, pois foi criada em 14/10/2014 através da resolução SME nº 1.311. De modo igual, aponto o tempo de serviço na função dos participantes da pesquisa:

| Professor | Tempo de serviço como PO | Experiência com o PEJA antes de assumir a função de PO |
|--------------------|---------------------------------|---|
| Professor A | 2 anos | 7 anos |
| Professor B | 2 anos | 20 anos |
| Professor C | 3 anos | 1 ano e meio |
| Professor D | 3 anos | 5 anos |
| Professor E | 4 anos | Nenhuma |
| Professor F | 2 anos | 4 anos |

Os educadores participantes da pesquisa enfatizaram no ofício da profissão a atuação pedagógica, passando pelo contato direto com os alunos, dialogando de forma alinhada com toda a equipe escolar, sempre atento às especificidades de cada sujeito da EJA, a contextualização do currículo e metodologias, por intermédio de uma organização flexível que possibilite uma aprendizagem ativa.

Na pesquisa foi evidenciada a preocupação com espaços de formação, um deles é caracterizado pelos Centros de Estudos semanais que possibilitam a elaboração dos planejamentos, mediação das demandas entre os alunos, professores e direção, organização dos eventos e análise do processo de desenvolvimento dos alunos e repasse de informes da Secretaria Municipal de Educação (SME) e Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA).

Atualmente, a maioria dos professores orientadores da 2ª CRE estão no cargo recentemente, permaneceram na função apenas 4 dos professores participantes da pesquisa e permanecem

ênfatizando a importância das formações e dos espaços de troca entre os pares para o fortalecimento e reflexões sobre os fazeres pedagógicos e as questões que estes atravessam, como todo o cenário de desigualdade social que marca os alunos da EJA.

Os professores orientadores participantes demonstraram satisfação por estar no cargo e apresentaram considerações na direção do reconhecimento da heterogeneidade que abarca o PEJA, assim evidenciaram as necessidades, as buscas, que não são as mesmas, ponderando sobre o seu crescimento e amadurecimento na escola pela formação que ali acontece, de modo a destacar a importância da valorização do saber docente e reconhecendo o valor, a atribuição que a cada um cabe.

Nesse âmbito, o PO representa para os alunos e professores a força motriz, reconhecendo que são vários campos de influência que orientam a sua prática. Na pesquisa todos se mostraram comprometidos. De um lado, professores e alunos, do outro, Direção, a mudança é construída na regulação interativa entre estes atores e no trabalho colaborativo dos pares. O PO compartilha o espaço de vida de seus alunos nessa sociedade rasgada por diversas contradições, o que exige coerência e ética no seu ofício.

Na função, as professoras ressaltam:

Dependendo do perfil da atuação da profissional e do tempo que estejam atendendo a comunidade é comum confundirem a figura do PO com a de um diretor da escola. No caso, acontecia muito, pois já estava há catorze anos na escola (Professora D).

Como PO organizo projetos e faço medição das demandas entre professores e direção, entre professores e alunos e entre a Coordenadoria, a escola e os professores (Professora A).

Ao olhar a escola como instituição que pode contribuir para a transformação social (PARO, 2016), será que estamos nessas condições contribuindo para essa função? Precisamos transformar a escola que temos, apropriando-a. Um dos fatores que destacamos também é a distribuição do próprio trabalho no interior da escola. Como será que está distribuído esse trabalho para o Professor Orientador?

Como citado pela professora D:

O professor orientador atua pedagogicamente orientando, coordenando e organizando o trabalho da equipe de professores juntamente com a mesma. Seu papel é fundamental para articular, mediar e fazer fluir o trabalho pedagógico, seguindo os objetivos característicos da modalidade de ensino (Professora D).

Diante de um momento político-social, das reformas educativas que enfrentamos e do lugar da EJA na educação brasileira, os perfis desses profissionais não podem estar ausentes dos objetivos e debates. É primordial que estejamos conscientes da indispensabilidade de articularmos dialeticamente as diferentes dimensões da função do Professor Orientador. Para exemplificar, podemos citar a Professora B:

Sou tudo ao mesmo tempo. Deveria haver um secretário e professor de sala de leitura, específicos para cada PEJA; assim como os demais elementos da escola como porteiros,

funcionários de limpeza e a presença da equipe de direção (Professora B).

As narrativas a seguir evidenciam um pouco mais dessa função do PO, acentuando o papel da subjetividade que permeia cada docente. Observe o quadro a seguir:

| | |
|--------------------|---|
| Professores | <i>Como a pessoa que viabiliza tudo o que é necessário para as aulas transcorrerem (Professor C).</i> |
| | <i>Como um líder, que ama o trabalho que realiza (Professora F).</i> |
| | <i>Como o leva e traz da Direção (Professora E).</i> |
| | <i>Acrescentando a função pedagógica da Coordenação (Professor B).</i> |

Em conformidade com toda essa subjetividade desse professor que acompanha o PEJA, a liderança é crucial para o trabalho escolar para alcançar os objetivos de aprendizagens e sociais com responsabilidade. O PO, não sendo caracterizado como o leva e traz da Direção, e sim, numa gestão participativa, o que não paralisa diante das adversidades, compreende a si, aos outros e distingue o modo como o desempenho individual e coletivo afeta as ações da organização pedagógica ou administrativa.

De fato, são múltiplas as tarefas desse profissional, e é nesse ambiente em que ele se forma e reconfigura suas práticas e assim é reconhecido pelos diferentes elementos que pertencem à escola. Nos questionários, na questão “Como o PO é visto pela Comunidade Escolar?”

| | |
|-------------------|--|
| Comunidade | <i>Reconhece como elemento da equipe da Direção escolar (Professor F).</i> |
| | <i>Referência do PEJA na escola (Professor C).</i> |
| | <i>Como se eu fosse a Diretora (Professora E).</i> |
| | <i>Como uma espécie de Orientadora Educacional (Professora D).</i> |

Visto como um diretor, exercendo relações de poder, em geral é cobrado em suas ações e aprofundamentos no seu campo de trabalho. Na íntegra esse poder não lhe pertence, pois apesar do compromisso estabelecido com o grupo, as decisões da escola são conferidas ao diretor, quando se trata de uma gestão participativa, é no coletivo que as soluções para as adversidades

são construídas. Embora como evidenciado, muitos alunos, professores e gestores cobram desse professor uma atitude ou resolução. Veja a seguir as falas de gestores:

| | |
|---------------|---|
| Gestor | <i>É visto com respeito (Professor A).</i> |
| | <i>Como o olho do dono que engorda o gado. Vê como um braço a mais para poder fazer a escola funcionar bem (Professor E).</i> |
| | <i>Como um elemento de coordenação pedagógica indispensável na modalidade (Professor F).</i> |
| | <i>Responsável pelo PEJA na escola (Professor C).</i> |

De acordo com essas observações destacadas pelos gestores, a figura do PO é imprescindível, além da confiança muitas vezes em que este “entrega” o turno, que vai desde a responsabilidade total da modalidade a um colaborador do trabalho na UE, em que o pedagógico foi acentuado também, algumas vezes em segunda instância, devido às necessidades e falta de profissionais.

Cabe pontuar que é nesse tempo e espaço que se forma esse profissional. E salientar a importância da dimensão pedagógica apontada, que atenda a diversidades dos sujeitos, contemplando os referenciais da EJA, as Diretrizes, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o plano de ação construído de acordo com as peculiaridades de cada espaço escolar.

Com base nesses argumentos descritos, o PO, junto ao Coordenador Pedagógico, caracteriza-se em suas funções como eixo de ligação entre a prática pedagógica no cotidiano da escola e o PPP na tentativa por uma escola única de três turnos, em maioria. Evidenciado na fala da Professora D:

Os objetivos que regem a atuação do PO passam pelo alcance e sucesso dos alunos em concluir o Ensino Fundamental de maneira mais acelerativa. Encaminhar um conjunto de ações educacionais com sua equipe docente e equipe da escola para um planejamento que contemple o PPA, PPP e os projetos que seguem as Orientações Curriculares para a EJA e agora com vistas ao BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Professora D).

Diante do exposto, é possível afirmar o relevante papel do Professor Orientador na organização do trabalho da EJA, na perspectiva de uma atuação eficiente que resulte numa educação e qualidade, por meio da reflexão na e sobre a ação docente, perante a formação reflexiva e autoformativa de todos os participantes. De todo o modo, no destaque esse docente, que representa uma conquista para a modalidade, buscando reconfigurar a EJA numa vivência efetiva do direito à educação.

CONCLUSÃO

Esse trabalho destacou a função do professor orientador como primordial na Educação de Jovens e Adultos, representando um profissional que faz a diferença no contexto escolar, o que foi percebido pelo estudo realizado na 2ª Coordenadoria, reconhecendo a amplitude do seu campo de atuação, assim como da sua substancial função para a construção de práticas significativas e democráticas diante de uma educação de direito e de qualidade para esta modalidade.

Na pesquisa, um dos fatores de destaque para o PO trabalhar com a EJA foi a preocupação e satisfação com uma prática pedagógica centrada na valorização humana, com princípios éticos, em que as experiências culturais e de vida desses discentes devem ser valorizadas, permitindo a flexibilização da organização escolar, atendendo as especificidades desses sujeitos, promovendo mudanças significativas na escolarização de jovens e adultos.

Pensar nas possibilidades de colaboração deste profissional, mesmo diante das diversas solicitações, informações, responsabilidades e transformações, evidencia a necessidade constante de busca por subsídios teóricos e metodológicos que amparem as suas ações na EJA. Compromisso esse que por vezes é um movimento individual e coletivo, permeado pela análise e reflexão da prática pedagógica.

Na busca por superar paradigmas tradicionais e se aproximar cada vez mais desses educandos, que carregados de histórias e significados marcam sua trajetória e influenciam o seu processo de ensino e aprendizagem, o PO procura atender a cada um na sua especificidade e singularidade. Diante de uma perspectiva de educação como direito humano, como oportunidade de progresso na forma de ver o homem na sociedade e com a sociedade.

Desse ponto de vista, o PO exerce substancial papel no processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno e de toda a escola. Embora sua atuação compreenda também a gestão democrática, não é possível pensar em práticas sociais e escolares sem configurar os pressupostos que as orientam, no caso o trabalho coletivo, a avaliação formativa, o diálogo e a reflexão cotidiana como imprescindível para traçar caminhos e trajetórias a seguir no campo pedagógico e da gestão.

Por fim, é preciso mais mudanças no programa, nas políticas públicas e reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos, o que implicará em incentivos para o cargo de PO, e a garantia desse profissional em todas as escolas com PEJA, que efetivamente poderá apoiar as práticas docentes, na direção de uma escola democrática, por meio da participação coletiva e da qualidade do ensino na EJA.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001.
- ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.19-50.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 nov. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Parecer normativo, nº 11, de 10 de maio de 2000. Relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 15 nov. 2017

CURY, C. R. J. Parecer CEB 11/2000. *In*: SOARES, L. **Educação de jovens e adultos: diretrizes curriculares nacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DOWBOR, L. **Educação e desenvolvimento local**. Porto Alegre: MEC, 2006.

FALCIN, D. C. **Afetividade e condições de ensino: a mediação docente e suas implicações na relação sujeito objeto**. Monografia – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 2003.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HORTA, P. R. T. **Identidades em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do ensino fundamental I na construção de seus papéis**. 2007. 168 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

IBIAPIANA, I. M. L. M. (Org.). **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

IBIAPIANA, I. M. L. M. História de professores universitários: reflexões e diálogos. *In*: BALDI, E. M. B.; PIRES, G. N. L.; SALONILDE, M. S. **Políticas educacionais e práticas educativas**. Natal: EDUFERN, 2011.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. “A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor”. *In*: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Orgs.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LIBÂNEO, J. C. *et al.* **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIEBERMAN, A. Collaborative research: working with, not working on... **Educational Leadership**, n. 43, v. 5, p. 29-32, 1986.

LÜCK, H. *et al.* **A escola participativa: O trabalho do gestor escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

NISKIER, A. **A nova escola**. Rio de Janeiro: Bruguera, 1971.

NORONHA, O. M. Pesquisa participante: repondo questões teórico-metodológicas. *In*: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 137-143.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PARO, V. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2016.


RIO DE JANEIRO. **Resolução 1.311 de 14 de outubro de 2014**. Dispõe sobre o Professor Orientador no programa de Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública Municipal de Ensino. Diário Oficial Eletrônico do Município do Rio de Janeiro. Disponível em:

<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/83035624/dom-rj-normal-15-10-2014-pg-21>. Acesso em: 13 set. 2021.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SANTOS, M.; PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013. 168 P.

TARDIF, M. **Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como trabalho de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.



A LEI Nº 10.639/03 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: OUTRAS VOZES NA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Diego dos Santos Reis (UFPB)

Os desafios que envolvem a educação para as relações étnico-raciais têm pautado, nos últimos anos, o debate educacional sobre enfrentamento ao racismo nas escolas, nas universidades, nos currículos e na formação docente. Desafios que se apresentam também às áreas dos fundamentos e da filosofia da educação, instadas a discutir, sob o prisma de uma educação antirracista, questões concernentes ao cânone filosófico, à produção de conhecimento e às epistemologias da educação.

Diante das disputas em torno de representações, protagonismos e legitimidades, indagam-se narrativas e discursos hegemônicos que, historicamente, têm operado em reforço de matrizes curriculares e formações monoculturais e monoepistêmicas, centradas, eminentemente, em repertórios masculinos, brancos e europeus. No campo da educação, as pedagogias decoloniais e interculturais têm apontado para necessidade de ampliação de perspectivas teóricas e práticas, a fim de contemplar experiências e conhecimentos produzidos por pessoas não brancas e populações tradicionais, cujos valores e saberes podem contribuir para reconfigurar itinerários formativos e compreensões educacionais desde América Latina (GONZALEZ, 2020).

A obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica, determinada pelo artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de outro lado, impõe um desafio notório para a formação docente brasileira. No campo da filosofia e, especialmente, da filosofia da educação, são raros os estudos e pesquisas que tematizam as relações étnico-raciais e consideram a relevância das filosofias africanas, afrodiáspóricas e indígenas para o campo. É nessa conjuntura que a reflexão acerca dos fundamentos da educação e da educação das relações étnico-raciais no país deve produzir não apenas as fissuras que cindem as gramáticas normativas e discriminatórias, mas também iluminar os caminhos de enfrentamentos plurais que estão em curso, em nome de outros projetos de vida e justiça epistêmica.

A Lei Federal nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresenta-se como referência importante para orientar ações e projetos afinados à proposta da descolonização. A Lei, que tornou obrigatória a inclusão de história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares de todos os níveis de ensino no país, é fruto não só de inúmeros debates e embates acerca do apagamento dos referenciais culturais e da história da diáspora africana no Brasil, mas também da disputa travada em torno da memória política e do necessário tensionamento de cânones eurocêntricos (NOGUERA, 2014). Com a sua promulgação, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu, em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNE-RER), com vistas a regulamentar as alterações incorporadas à LDB pela Lei nº 10.639/03. Essas Diretrizes, enquanto normas que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, devem ser desenvolvidas não apenas no âmbito da Educação Básica, mas também do ensino superior, especialmente nos cursos de formação de professores/as para a Educação Básica (BRASIL, 2004).

Nesse viés, o trabalho pretende apresentar as interlocuções possíveis e necessárias entre filosofia da educação e a perspectiva decolonial na formação docente e na reconfiguração curricular, sob o prisma de uma educação antirracista. Trata-se, assim, de promover um letramento racial crítico no campo dos fundamentos antropofilosóficos da educação, com a efetivação do disposto pela Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), por meio de mediações e estratégias didáticas, com vistas à reorientação de imaginários, referenciais teóricos e gramáticas, de modo a descolonizar currículos, práticas pedagógicas, saberes acadêmicos e escolarizados (GOMES, 2017).

Se a reivindicação por políticas de reparação e reconhecimento implicam em problematizar as consequências nefastas da colonização e da ideologia da democracia racial na educação brasileira (MUNANGA, 2005; GOMES, 2017), de que maneira o ensino de filosofia é impactado por essa demanda? Como a filosofia da educação, comprometida com o disposto na Lei nº 10.639/03, pode repensar suas premissas, seus referenciais teóricos e sua história, de modo a contemplar histórias, conceitos e práticas pedagógicas não hegemônicas, para além daquelas consagradas pelas narrativas ocidentais? O pensamento decolonial configura-se, pois, como uma relevante perspectiva teórico-prática que nos incita a questionar o (não) lugar ocupado pelos conhecimentos afro-brasileiros e indígenas nos currículos, considerando-os como documentos fundamentais para compreensão das disputas político-epistêmicas presentes na forma de organização dos componentes curriculares, do trabalho pedagógico e da relação com o conhecimento no contexto da educação formal. Ao propor que toda perspectiva é *encarnada*, situada em um território concreto e determinado, o pensamento decolonial contribui para adensar o debate crítico em torno das relações de saber-poder instituídas pela lógica racista/sexista/colonial, além de propor uma via para sua superação. Descolonizar os currículos e as teorias filosófico-pedagógicas, desse modo, implica na afirmação de outros repertórios possíveis, com vistas a desmarginalizar produções filosóficas afro-brasileiras e ladino-amefricanas (GONZALEZ, 2020) e a valorizar práticas pedagógicas não ocidentais (NOGUERA, 2014; FLOR DO NASCIMENTO, 2020).

Em contextos educativos formais, os desdobramentos dessas questões mostram-se ainda mais complexos, haja vista a permanente negociação e tensão com as instituições do Estado, com suas regulações, agendas e medidas que, frequentemente, prescindem do debate público mais amplo com os agentes da educação e materializam-se em resoluções de caráter prescritivo e impositivo, como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação), a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da

Educação Básica (BNC – Formação Continuada) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diretrizes que, em suas omissões e silêncios, não deixam de nos colocar diante do desafio de compreensão da intrincada relação entre diversidade, desigualdade e relações raciais no Brasil para construção de um projeto educativo democrático e emancipatório (MUNANGA, 2005). É nessa linha que situamos a contribuição dos estudos decoloniais e os subsídios teórico-práticos oferecidos por eles para repensar os fundamentos filosóficos da educação – especialmente no que concerne aos desenhos curriculares, às práticas pedagógicas, às epistemologias e à formação docente.

Ao adotar a perspectiva decolonial para discutir os temas, desafios e problemas atuais da filosofia da educação, busca-se implicar as ações didáticas e as práticas educativas no desfazimento das estruturas de dominação, que não estão dissociadas do trabalho docente e da economia de saberes que movimentam (MIGNOLO, 2020). Além disso, a decolonialidade representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, epistêmicas e culturais de produção do conhecimento, cujos impactos pedagógicos se projetam muito além da compreensão dos processos de ensino-aprendizagem como transmissão de saber, mas concebe os próprios saberes pedagógicos enquanto geo-corpo-políticos e culturais (WALSH, 2009). A fundamentação teórica do trabalho está assentada, portanto, nos estudos e proposições de filósofos/as e educadores/as que pensam a educação e a filosofia como práticas situadas em territórios epistêmicos em disputa, atravessados pelas dimensões interseccionadas de raça, etnia, gênero e classe.

Na contramão das práticas respaldadas pela matriz hegemônica do conhecimento, a pesquisa e o ensino propostos a partir de uma perspectiva decolonial tornam-se fundamentais para a promoção da diversidade epistêmica, capaz de fazer frente à lógica de hierarquização dos saberes e de propor outro pacto político-epistêmico, racial e pedagógico. O desafio a ser considerado no campo da filosofia da educação requer que se tensionem os modos de enunciação unívocos, excludentes e universalistas que se materializam na força impositiva do cânone moderno/colonial, manifestamente nos currículos acadêmicos, nos percursos formativos e na produção científica da área.

Ao tomar como referência o campo da filosofia da educação, o trabalho visa aprofundar as reflexões em torno do projeto decolonial para formação docente, bem como para efetivação de mudanças epistemológicas, pedagógicas e políticas no que se refere ao trato das questões étnico-raciais, especialmente no que diz respeito aos fundamentos antropológicos e filosóficos da educação e à formação docente para a Educação Básica (GOMES, 2017; FLOR DO NASCIMENTO, 2020). Nesse contexto, o diálogo com os aportes teórico-práticos produzidos pelo pensamento negro e indígena brasileiros são cruciais tanto para o cumprimento do dispositivo legal quanto para a formação de docentes que irão atuar nas diferentes etapas da educação básica, com vistas a corrigir lacunas e a enfrentar silenciamentos (MUNANGA, 2005; NOGUERA, 2014). O debate acerca das relações étnico-raciais é de suma relevância para compreensão da ausência de perspectivas e vozes extraocidentais no repertório da filosofia da educação brasileira, bem como para elaboração de alternativas a fim de confrontar dinâmicas institucionais e a romper com o contrato racial vigente (MILLS, 1999). Trata-se, assim, de revisar a literatura sobre a filosofia da educação africana, afro-brasileira e indígena, com vistas a elaborar um quadro conceitual que aponte suas principais características, desafios e problemas, além de propor estratégias para a instrumentalização das pedagogias decoloniais nos cursos de formação de professores/as.

A metodologia adotada consiste, por sua vez, na revisão bibliográfica concernente à filosofia da educação em perspectiva decolonial e à educação das relações étnico-raciais, com objetivo de aprofundar as redes conceituais do tema trabalhado. A pesquisa é conduzida por

uma perspectiva teórico-metodológica embasada na produção bibliográfica e documental mais recente acerca dos temas investigados, mas também da experiência docente em seminários e cursos de filosofia da educação ministrados a licenciandos de uma universidade pública federal situada no nordeste brasileiro.

Destacam-se, assim, os significados político-pedagógicos e sociais da pesquisa, que se traduzem em atitudes, estratégias didáticas e redirecionamentos epistemológicos tanto no âmbito do ensino superior quanto da educação básica. E que resultam, finalmente, em ganhos notórios no que concerne ao processo de construção e aprofundamento dos conhecimentos e das competências necessárias ao exercício da profissão docente, em atenção à Lei Federal nº 10.639/03, ao compreender a educação e a filosofia como práticas situadas em territórios epistêmicos e curriculares em disputa, atravessados pelas dimensões imbricadas de raça, etnia, gênero e classe.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 10.639, de 19 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

FLOR DO NASCIMENTO, W. **Entre apostas e heranças: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil**. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. *In*: GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização de Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 127-138.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2020.

MILLS, C. The Racial Polity. *In*: BABBITT, S.; CAMPBELL, S. **Racism and Philosophy**. New York: Cornell University, 1999. p. 13-31.

MUNANGA, K (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério de Educação, 2005.

NOGUERA, R. **O ensino de filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas/Biblioteca Nacional, 2014.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. **Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

MEMÓRIA DA ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: PRÁTICAS DOCENTES COM RELAÇÃO À PRESENÇA DA POPULAÇÃO NEGRA

Luan Pedretti de Castro Ferreira (UFJF)

A proposta consiste em analisar a relação entre memória da escravidão e o ensino de História Local, na região da cidade de Juiz de Fora (MG), através de entrevistas narrativas com professores da educação básica. A pesquisa busca compreender como que esses sujeitos localizam a história da escravização negra ocorrida na região de Juiz de Fora em suas práticas de ensino. Considerando a Lei nº 10.639/03 e a Proposta Curricular para o Ensino de História da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora, pretende-se através de tais entrevistas entender a presença da história da população negra juiz-forana no cotidiano da disciplina de História da Rede Municipal de Ensino do município.

É possível traçar alguns questionamentos e objetivos para o caminho a ser percorrido durante o processo de pesquisa: como é a percepção e a abordagem didática destes professores com relação à formação da cidade de Juiz de Fora? A escravidão ocorrida na região é reconhecida como um processo relevante para a formação desta cidade? O grupo dos escravizados são reconhecidos enquanto sujeitos históricos essenciais, como apontam as pesquisas? É possível perceber a presença de disputas de memórias dentro do currículo e da prática profissional deste(a) professor(a)? A Lei nº 10.639/03 teve alguma influência positiva ou negativa na prática docente? E a proposta curricular da Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora?

Existem alguns estudos que debatem a relevância da utilização da mão de obra escravizada como um ponto essencial para a construção e desenvolvimento do município de Juiz de Fora nos âmbitos econômico, social e político, por exemplo as pesquisas desenvolvidas por Caio Batista (2015) e Rita Batista (2006). Essa cidade, no século XIX, era um importante ponto de ligação entre a capital da província de Minas Gerais – na época a cidade de Ouro Preto – e o Rio de Janeiro. Foi elevada à categoria de cidade na década de 1850. Entretanto, o historiador Caio Batista entende que a sua formação não se deu apenas no século XIX com a produção cafeeira (BATISTA, 2015, p. 35). Ele acredita que essa região iniciou o seu desenvolvimento ainda na época da mineração, sendo o Caminho Novo o principal meio de comunicação e desenvolvi-

mento do que viria a ser a cidade de Juiz de Fora com os centros econômicos, políticos e sociais relevantes da época. Às margens desses caminhos surgiram diversos povoados, dentre eles o de Santo Antônio do Parahybuna, que viria a se tornar Juiz de Fora (BATISTA, 2015, p. 47). O autor afirma ainda que “o pequeno povoado de Santo Antônio do Parahybuna durante o século XVIII estava inserido em uma Comarca, que apresentava alto índice de escravos” (BATISTA, 2015, p. 44).

A historiadora Rita Batista trouxe em sua pesquisa o dado de que a região da Zona da Mata Mineira, em determinado momento do final do século XIX concentrou cerca de 20.000 pessoas em situação de escravização, em uma mesma lavoura de café; sendo, portanto, esta força de trabalho essencial para a formação e desenvolvimento das regiões rurais da cidade (BATISTA, 2006, p. 43).

Com esse breve panorama sobre a formação da cidade de Juiz de Fora, é possível perceber como o sistema de escravidão foi essencial para que esta se estabelecesse, e adquirisse a sua elevação à nível de cidade. Ingleses, alemães, portugueses e outros grupos estrangeiros também tiveram papel fundamental no desenvolvimento industrial e urbano de Juiz de Fora na virada dos séculos XIX e XX. Entretanto, percebe-se que nos dias de hoje existe uma política de incentivo para a preservação da memória destes de origem europeia, com celebrações anuais e festas. Com a presença da escravidão novecentista na localidade, há no tempo presente um não reconhecimento ou uma tentativa de silenciar e invisibilizar a presença negra no processo de desenvolvimento da localidade.

De acordo com o Censo de 2010, Juiz de Fora comportava cerca de 43% da sua população autodeclarados pretos e pardos. Dessa forma, entendemos que no final do século XIX e até mesmo depois da abolição da escravidão, esse grupo populacional continuou presente na vida cotidiana da cidade. Seja como escravizados urbanos ou como trabalhadores livres, a presença da população negra sempre foi expressiva na localidade, como demonstra Luís Eduardo Oliveira (2009). No ano de 2017, uma pesquisa da ONU com relação ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) das cidades apontou que Juiz de Fora é a terceira cidade do Brasil com maior nível de desigualdade de expectativa de vida entre pessoas negras e brancas, chegando à diferença de expectativa de vida do primeiro grupo ser de 10 anos a menos do que do segundo grupo. Entendemos que ainda existem muitos pontos para compreender os modos de vida de pessoas negras e brancas que vivem na cidade de Juiz de Fora, e que ainda precisam ser abordados. E entendemos também que ainda existem muitos silêncios dentro da localidade com relação às dinâmicas sociais e raciais que ainda precisam ser descortinadas.

A historiadora Hebe Mattos, em parceria com Martha Abreu e Milton Guran, descreve no texto *Por uma história pública dos africanos escravizados no Brasil* a necessidade de políticas de preservação de memória e reparação dos processos históricos que ocorreram no Brasil com relação à população negra. Ao descreverem o projeto “Rota do Escravo” os autores defendem que:

Ao romper o silêncio sobre a tragédia da escravidão e do tráfico, uma tragédia ainda presente o mundo atual, o projeto Rota do Escravo propõe intervir nas consequências impostas por esses encontros forçados, fonte das interações culturais e diversidade das sociedades que viveram essas histórias e se transformaram hoje em sociedades multiétnicas e multiculturais (MATTOS; ABREU; GURAN, 2014, p. 256).

Dessa forma, é possível perceber a necessidade de valorização das políticas que têm por objetivo preservar a história da escravidão como um trauma na sociedade brasileira, e mais especificamente da sociedade juiz-forana.

E qual o papel da Educação dentre tantos silêncios e disputas narrativas? O currículo do Ensino de História ainda segue uma noção de abordagem dos temas e conteúdos seguindo trajetória linear e eurocêntrica. De acordo com o modelo quadripartite da História, esta começa na antiguidade até a contemporaneidade, perpassando por quatro grandes áreas/eras/divisões, sempre de acordo com os processos históricos ocorridos no continente europeu. História de outros espaços geográficos, ou outros grupos sociais, só será abordada na educação formal, quando no passado estabeleceram algum tipo de relação com o continente europeu, a exemplo dos temas do Egito antigo ou das Grandes Navegações, ou em datas e comemorações especiais como o 20 de novembro, que foi incorporado ao calendário escolar como Dia Nacional da Consciência Negra, através do artigo 79-B da Lei nº 10.639/03.

Há algum tempo, grupos, movimentos sociais e estudiosos questionam necessidade de inserção de outras temáticas dentro da trajetória curricular do Ensino de História. A Lei nº 10.639/03, em conjunto com as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, surgiu deste movimento de contestação. Determinando a obrigatoriedade do Ensino e Cultura Africana e Afro-brasileira, essa legislação se apresenta como importante ponto de inflexão para a construção de uma Educação Antirracista no país que tem cerca de 54% de sua população autodeclarada enquanto pretas e pardas, de acordo com dados do Censo de 2010.

A Proposta curricular para o Ensino de História da Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora também surgiu nesse movimento de questionar a linearidade e o volume de informações que estavam se acumulando na grade curricular da disciplina de História da Educação Básica. Construído coletivamente através de diversos eventos, fóruns e debates, a proposta não consiste em apresentar, religiosamente, cada conteúdo que o professor de História deve obrigatoriamente abordar desde a Educação Infantil até o 9º ano. Dividindo o Ensino de História em alguns disparadores para a construção do conhecimento, essa proposta prevê autonomia do professor em definir como e por qual caminho a abordagem deverá seguir. Dessa forma, a proposta gira em torno não necessariamente de elaborar uma proposta curricular fechada, em torno de conteúdo específicos do tratamento da História, mas em eixos de questões necessárias à formação do estudante ao longo de sua vida escolar. Habilidades de pensamento próprias da operação e procedimentos históricos que, do ponto de vista formativo, sobrepõem-se à mera acumulação passiva de informações. Isso significa dizer que pensar em “diretrizes” representa ancorar possibilidades de escolha com base no desenvolvimento autônomo e no exercício da capacidade decisória das escolas e de seus professores, em consonância com a dinâmica de cada instituição. Significa ainda dizer que “diretrizes” não podem ser compreendidas como programas estabelecidos para serem cumpridos de modo unívoco e linear (JUIZ DE FORA, 2021, p. 7).

Portanto, diante do que foi discutido até o momento, entendemos que existe a necessidade de refletir sobre passados-presentes dentro dos limites da cidade de Juiz de Fora. Nesse município, a instituição da escravidão esteve presente em grande parte do cotidiano urbano e rural de acordo com pesquisas historiográficas. Além da instituição em si, essas pesquisas nos permitem refletir sobre a presença e a atuação constante de pessoas negras na construção e estruturação do município. Processos de construção de memória coletiva, que tenham por objetivo preservar ou minimamente reconhecer o aprofundamento social da população negra nesta região ainda não existem, se apresentando como uma lacuna da história da população negra juizforana. É possível perceber que há a necessidade de construção de um trabalho político dentro da região valorizando e reconhecendo a importância das pessoas negras. Uns desses espaços que acreditamos que podem ser o início da construção de outras perspectivas de história da região são a

escola e o Ensino de História. O papel da educação antirracista é de enfrentamento diante de um processo de silenciamento e disputas de memórias para além do impacto que esse reconhecimento pode ter para essa parcela da população no processo de reparação histórica.


A escritora norte-americana bell hooks, ao abordar as teorias de Paulo Freire, aponta que “Freire afirmava que a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos que trabalhar” (HOOKS, 2017, p. 26). Assim, a autora defende estratégias do ensinar e do aprender que não reforcem sistemas de dominação, entendendo que é possível a construção de identidade dos sujeitos a partir da resistência, incentivando-os a pensar criticamente sobre si e sobre o passado que os atravessa, promovendo, por fim, uma resistência ao racismo.

Ênfase na educação como necessária para a libertação, que os negros afirmavam na escravidão [norte-americana] e depois durante a reconstrução, informava a nossa vida. E é por isso que a ênfase de Freire na educação para a liberdade faz sentido imediatamente para mim (hooks, 2017, p. 72).

Em vista de apresentar as considerações finais, a defesa da educação antirracista como espaço de reconhecimento e reparação da população negra brasileira caminha de encontro a reivindicações históricas feitas por integrantes do movimento social negro brasileiro desde a década de 1980. Reconhecer o racismo como prática social que estrutura várias relações que estabelecemos, seja no âmbito interpessoal, profissional, político, econômico, religioso, educacional etc. (MUNANGA, 2004 *apud* NASCIMENTO, 2020, p. 90) é essencial para que possamos promover o debate sobre passados-presentes, abordando temas como a escravidão, o pós-abolição, o racismo e a construção de identidade através de práticas de ressignificações (NASCIMENTO, 2020, p. 89).

REFERÊNCIAS

- BATISTA, C. S. **Cotidiano e escravidão urbana na Paróquia de Santo Antônio do Juiz de Fora (MG), 1850-1888**. Juiz de Fora: Funalfa, 2015.
- BATISTA, R. C. S. F. **O negro: trabalho, sobrevivência e conquistas em Juiz de Fora de 1888 a 1930**. Juiz de Fora: Funalfa, 2006.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- JUIZ DE FORA. **Proposta Curricular – História**. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2021.
- MATTOS, H.; ABREU, M.; GURAN, M. Por uma história pública dos africanos escravizados no Brasil. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 54, p. 255- 273, 2014.
- NASCIMENTO, W. F. **Entre apostas e heranças: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.
- OLIVEIRA, L. E. **Os trabalhadores e a cidade: a formação do proletariado de Juiz de Fora e suas lutas por direitos (1877-1920)**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.



NARRANDO E REFLETINDO: NOTAS SOBRE O PROJETO PET/PEDAGOGIA/RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

Elivaldo Serrão Custódio (UNIFAP)

Eugenia da Luz Silva Foster (UNIFAP)

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Abrimos nossas reflexões com a narração de duas situações de sala de aula. Uma ocorrida em uma turma do primeiro ano do ensino fundamental e outra vivenciada por um/uma dos/as autores/as em reunião pedagógica na escola.

Situação 1 – relato de uma professora:

Uma criança se nega a dar as mãos ao colega, em uma atividade em que era necessário que todos se dessem as mãos, em círculo. Ante a inesperada reação de recusa, a professora decide forçar a situação e obrigar o aluno a dar as mãos ao colega, que continua resistindo. Indagada pela professora, sobre as razões da recusa, a criança já bastante constrangida apresenta a seguinte justificativa: “Não quero, ele é preto!” Conta a professora que, perplexa diante da situação, para ela inusitada na trajetória de tantos anos de magistério e oscilando entre indecisa e insegura sobre a melhor atitude a tomar resolve: “Ah é? Então agora você vai abraçar e beijar seu colega, senão vai para a diretoria”. O aluno desata a chorar e a professora resolve pedir ajuda à Coordenação Pedagógica.

Situação 2 – vivenciada por um/uma dos/as autores/as em reunião pedagógica:

Ao relatar a situação de sua turma, em reunião de final de bimestre, uma professora de terceira série, em escola bem-conceituada do estado do Amapá, faz o seguinte comen-

tário: “Está aí, Pedro é pretinho, mas esse menino até que não me dá trabalho. Às vezes é atentado, mas aprende direitinho”. Interpelada sobre o caráter racista do comentário, a professora deu a seguinte justificativa e, como sempre, jogou a responsabilidade pelo “deslize” à pessoa que a interpelou. – “Nada disso! Vocês adoram ver chifre em cabeça de galinha. Eu não sou racista e não quis dizer nada disso. Tudo vocês tomam como racismo. Isso já é complexo de inferioridade!”. Infelizmente, não foi possível avançar na discussão porque a professora se fechou num mutismo carrancudo e não quis mais tratar do assunto.

Essas duas situações relatadas entram aqui como mote para introduzirmos narrativas de memórias e experiências sobre o processo de inclusão da temática racial no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) a partir da tutoria de um projeto financiado pelo Ministério da Educação (MEC) denominado *Pet/Pedagogia/Relações Raciais e Educação* no período de 2011 a 2019. Trata-se de um estudo qualitativo reflexivo a partir de Melucci (2005), dentre outros.

A atitude das duas professoras revela um despreparo de muitos profissionais, no que diz respeito ao tratamento a essa questão, ainda muito presente nas nossas escolas; fato que pode ser lido nas entrelinhas das falas de tantos entrevistados ao longo das nossas incursões pelas escolas do estado do Amapá.

Elas nos instigam a algumas reflexões sobre a memória racista que ainda prevalece na escola e que vimos tentando fraturar, ao longo dos anos, em parceria com colegas de trabalho, com nossos mestrandos e hoje doutorandos e doutores, com quem temos tido o privilégio de trabalhar e desenvolver projetos/ações voltados para a educação das relações étnico-raciais. O foco das nossas análises tem sido as situações cotidianas de racismo em suas diversas formas e meios por onde se manifesta, como também os movimentos que buscam afirmar uma positividade do ser negro e fazer valer na prática a implementação da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008.

No nosso entendimento, e a partir das nossas experiências de longa data no campo da educação, no curso de Pedagogia e nos Programas de Pós-Graduação, temos alcançado alguns avanços nesse domínio, evidenciados por uma perceptível mudança no tratamento dado à questão racial na escola, até mesmo por força da lei, ainda que saibamos que uma “canetada” não é suficiente para promover as mudanças desejadas, particularmente em um tema complexo e controverso como a questão racial no Brasil.

Estamos convencidos de que nessa questão precisamos lançar um olhar atento para essa racionalidade que tem conduzido nossos processos de aprendizagem sobre o mundo que nos cerca e que tem levado a muitos a negligenciar o poder que a emoção tem no comando de nossas ações e na forma de pensar o mundo em nossa volta. Precisamos entender, nos processos de formação e outros domínios da nossa ação educativa, que por trás de qualquer atividade nossa estará uma emoção que a funda e a orienta. E que essa emoção pode ser de aceitação e/ou de rejeição do outro ou do conhecimento sobre o outro (MATURANA, 1998).

Diante do contexto, em nossas atividades de pesquisa, de ensino e de extensão, nos orientamos pelo princípio defendido por Maturana (1998), de que é preciso colocar a objetividade entre parênteses para considerar nas análises, igualmente, o domínio das emoções na explicação da realidade, o que implicaria em pressupor a existência não de uma verdade absoluta, mas sim de uma pluralidade de verdades.

Por outro lado, se vislumbrarmos a íntima relação entre a memória e o esquecimento, poderíamos compreender ainda melhor as narrativas que usamos como exemplos para introduzir este texto. As reações das duas professoras denotam uma concepção de homem e de mundo típica de sociedades racistas, erigidas em cima de processos nem sempre visíveis de esvaziamento das memórias e das narrativas daqueles que a história oficial insiste em atribuir um papel de meros figurantes.

Benjamin (1994), ao atrelar a memória à significação de experiências, nos mostra como em um mundo cada vez mais fragmentado a experiência está perdendo o seu lugar de honra na constituição dos modos de viver. Escovar a história a contrapelo – um dos pontos fundamentais do pensamento desse autor, ao acreditar que para ultrapassarmos esse culto ao efêmero precisamos constituir uma experiência com o passado, pois este encerra histórias de lutas, sonhos e utopias não concretizados e que precisam ser continuados.

É pertinente destacar que os projetos instituintes em educação são formas de anunciar reversões na própria racionalidade e política dominante, de modo a preencher lacunas e vazios deixados por uma organização do saber hierarquizado e excludente de outros saberes, de outra corporalidade e de outras memórias. Sua origem está atrelada com a vida, com a história e com as ações coletivas e individuais que se alimentam de uma memória, para dar sentido ao que ficou suspenso no passado e que clama por uma solução (LINHARES, 2000, 2006).

Nesse sentido cabe perguntar: que dimensões são essenciais na formação de professores para que nossos cursos possam religar os saberes produzidos socialmente, na perspectiva de uma ação pedagógica ética, plural e autônoma? Buscamos aqui narrar as experiências sobre relações raciais no Curso de Pedagogia da UNIFAP e o fazemos também na perspectiva de Bruner (2001) quando aponta para a narrativa como um modo de pensamento e como um veículo de produção de significado.

Na esteira dessas considerações iniciais, nos indagamos novamente: Por que razão esse movimento de recuperação da memória em um processo narrativo de experiências compartilhadas no âmbito de um trabalho realizado no curso de Pedagogia? Para recuperar essa memória do PET/Pedagogia/Relações Raciais, portanto, nos ancoramos nas contribuições dos estudos sobre memória e narrações, memória e experiência para trazer à lume não só as nossas memórias, mas também as memórias dos alunos, professores, de modo que no seu processo de formação as usem como ferramentas para fecundar um processo de formação de docentes mais críticos e socialmente engajados. Não podemos esquecer nossa luta dentro do próprio curso de Pedagogia para introduzir estudos sobre relações raciais na sua matriz curricular, na altura uma temática encarada como tema de pesquisa de menor relevância cientificamente.

A ESCOLA E A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇOS PARCEIROS DE FORMAÇÃO: PEQUENOS RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA

A proposta de constituição de um grupo PET/Pedagogia na UNIFAP foi aprovada em nível nacional no ano de 2010, com a colaboração ativa de professores/as do curso de Pedagogia e de mestrandos/as sob nossa orientação, em um esforço de articular a graduação com a pós-graduação na formação dos acadêmicos/as.

O projeto em seu nascedouro previa a participação de estudantes dos cursos de Peda-

gogia, Direito, Enfermagem, Ciências Ambientais e atribuía bolsas de estudos a doze bolsistas de graduação a cada dois anos. No entanto, por dificuldades outras como espaço adequado para desenvolver as atividades, bem como outras questões logísticas, decidimos nos limitar aos cursos de Pedagogia e Enfermagem, inicialmente, para depois limitar mais ainda para apenas o curso de Pedagogia.

Como princípio básico norteador das nossas ações de ensino, pesquisa e extensão dentro e fora da universidade, o projeto ancorou-se no princípio político e epistemológico que até hoje nos instiga a ampliar nosso olhar para além do visível *a priori* e considerar aqueles elementos tido como negligenciáveis por serem menores e pouco reconhecidos por uma determinada ciência. Ou seja, considerávamos e até hoje consideramos importante o reconhecimento de outras dimensões da prática educativa, para além do domínio racional, buscando, no que diz respeito à temática racial, ressaltar as sutilezas por onde o racismo vai se metamorfoseando, sem desconsiderar os movimentos que vêm seguindo na contramão das práticas racistas no contexto educativo.

O projeto que ensejou essa reflexão contemplou, ao longo dos anos, uma série de atividades dentro do espaço da universidade e fora dele. Isso incluiu atividades de embasamento teórico sobre o tema das relações raciais e suas relações com a educação, atividades que envolviam a participação em eventos culturais sobre a temática negra no Estado do Amapá; palestras e outras intervenções em escolas e em outros fóruns que discutem a questão racial na educação escolar; participação em projetos promovidos por agentes culturais; levantamento através de entrevistas em escolas, associações culturais, incluindo entrevistas com expoentes da cultura negra do estado, bem como as experiências escolares e não escolares relacionadas ao tema em estudo.

A seguir, destacamos alguns temas desenvolvidos durante a execução do projeto: 1) Conceitos básicos: raça, racismo, preconceito, discriminação racial; relações étnico-raciais no Brasil; as teorias raciais, mestiçagem e branqueamento na construção da identidade racial, questões relevantes, o mito da democracia racial; movimentos instituintes na escola; Leitura e discussão de textos sobre o “tornar-se negro”; Discussões atuais sobre o tema – críticas ao mito da democracia racial; a Lei nº 10.639/2003; relações raciais e educação: sutilezas e movimentos instituintes – questões relevantes levantadas por estudos e pesquisas já realizados; Algumas questões atuais sobre currículo e educação quilombola, entre outros¹.

Vale ressaltar que este projeto gerou ainda alguns relatórios individuais com depoimentos dos acadêmicos e acadêmicas que fizeram parte desse projeto. Os bolsistas também foram sempre convocados/instigados a participar de bancas de apresentação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), bancas de qualificação e defesa de dissertação, produção científica, dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto PET relações raciais foi uma oportunidade ímpar na sistematização de estudos sobre o racismo no mundo e no Brasil, de revisitar conceitos como os de racismo, discriminação

¹ Entre obras utilizadas estão autores/as como: Eliane Cavalleiro; Eugénia Foster; Frantz Fanon; Stuart Hall; Jerry Dávila; Kabengele Munanga; Nilda Alves; Nilma Lino Gomes; Neusa Santos Souza; Wilma de Nazaré Baía Coelho, Tomaz Tadeu da Silva, entre outros.

racial e preconceito racial, ao mesmo tempo que estimulou os acadêmicos bolsistas a mergulharem nas suas próprias memórias raciais, percebendo como elas traduzem as teorias racistas dominantes, as sutilezas de um racismo disfarçado e as formas através das quais se foi aprendendo a ser racista, nas entrelinhas dos discursos, das atitudes e das situações vividas, ouvidas e relatadas.

Avaliamos que todas as atividades relativas às diversas fases do projeto contribuíram para que a UNIFAP e o curso de Pedagogia ampliassem seu foco de atividades, com a inclusão de forma mais geral das discussões sobre a temática das relações raciais, o que, evidentemente, vem acontecendo, através da instituição de políticas afirmativas na graduação e na pós-graduação, todas instituídas por lei, mas que careciam de sustentação teórica e de uma preparação mais ampla da comunidade universitária para sua efetiva implementação.

Através das atividades do PET percebemos que outros cursos da universidade conjugaram esforços no sentido de ampliar suas discussões, incluindo a temática racial em seus vários desdobramentos. Além disso, ainda na fala dos bolsistas, os estudos relativos ao projeto propiciaram a eles outras ferramentas que permitiram atividades pedagógicas antirracistas, mais inclusivas e interculturais, bem como desenvolver habilidades relativas à pesquisa teórica, de campo, metodologias de ensino e pesquisa e capacidade de lidar com as diferenças.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 01 set. 2018.
- BRUNER, J. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- LINHARES, C. Projeto de Pesquisa. **Experiências Instituintes em Escolas Públicas: Memórias e Projetos para Formação de Professores**, 2000.
- LINHARES, C. F. **Experiências Instituintes em escolas públicas e formação docente**. Projeto de Pesquisa – UFF, 2006.
- MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- MELUCCI, A. **Por uma Sociologia Reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005.



NO RASTRO DE TRILHAS SENSÍVEIS PARA PENSAR AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA

Maria Elizabete Sobral Paiva de Aquino (IFRN)

CENÁRIOS DE UMA TRILHA SENSÍVEL

Esboçar o caminho a ser trilhado pelo viés da sensibilidade é assumir a atitude fenomenológica proposta por Merleau-Ponty (1945/2006), na qual indicaremos os horizontes que nossa pesquisa visitará. Desse modo, exponho um estilo baseado na descrição e nas experiências cujo olhar sobre o fenômeno depara-se com aberturas aos sentidos e significados para serem refletidos.

Esta pesquisa é nutrida por muitos questionamentos que me fazem refletir a minha ação no mundo. Essas ações são possíveis por estarem em constante envolvimento com outrem. O que pensar após o que já foi pensado? O que ver após o visível? O que dizer após o dizível? O que realizar após o realizável? Chauí (2002) chama a atenção para a experiência, aquela que enlaça ao mesmo tempo Espírito Selvagem e Ser Bruto.

O Espírito Selvagem é o espírito de práxis, o sujeito que realiza uma experiência e é essa própria experiência, experiência da criação que existe para preencher alguma lacuna. Já o Ser Bruto corresponde ao ser de indivisão, originário, que sustenta pelo avesso toda forma de expressão. Abraçados, Espírito Selvagem e Ser Bruto são a polpa carnal do mundo, “presença habitada por uma ausência que não cessa de aspirar pelo preenchimento e que, a cada plenitude, remete a um vazio sem o qual não poderia vir a ser” (CHAUÍ, 2002, p. 156).

É a partir das noções fenomenológicas de intercorporeidade e estesiologia que avanço na compreensão dessas relações entre o eu e o outro no mundo, ou como propor Merleau-Ponty, no “no mundo de toda gente”. Trago aqui o outro, o alheio, para pensar o corpo negro na educação como algo que também me constitui, como carne, ou como bem parafraseia o filósofo: “as coisas como aquilo que falta ao meu corpo para fechar o seu circuito” (MERLEAU-PONTY, 1956-1960/2000, p. 352).

Assim, me remeto a um corpo que sente e que atribui sentidos aos acontecimentos, um corpo como potência transformadora, inventivo, criativo e expressivo por meio da linguagem, da comunicação e da expressão. Esse corpo é carne do mundo entrecortado pela historicidade, pela cultura, pelos símbolos, pela linguagem e pela experiência vivida. Merleau-Ponty (1960) radicaliza a compreensão da relação entre o eu e o outro pela intercorporeidade, nas suas palavras: “percebo primeiro uma outra ‘sensibilidade’ e somente a partir daí, um outro homem e um outro pensamento” (MERLEAU-PONTY, 1960, p. 213).

Não posso dimensionar o sofrimento das pessoas negras, nem senti-lo da mesma forma, pois não sou negra. Mas posso compreendê-lo ao meu modo a partir das relações intercorporais que estabeleço, principalmente no espaço educativo. Busco narrativas de estudantes com as quais convivo, relatos históricos de negros quilombolas e outras aproximações possíveis a partir da experiência com o cinema. Também sou sensibilizada pelas conquistas que os movimentos negros alcançaram ao longo dos anos, pela organização social política das diversas formas de resistência, pela simbologia que faz (re)conhecer a ancestralidade apagada pelas estratégias adquiridas para dar visibilidade a múltiplas histórias, pela representatividade cultural, pelas subjetividades transformadoras.

No Brasil, a desigualdade racial configura-se como um dos elementos estruturantes das relações sociais. A mestiçagem e a aposta no branqueamento da população geraram um racismo peculiar, negado publicamente e praticado na intimidade. É preciso pensar nas particularidades da história brasileira que fazem da desigualdade e da discriminação um espaço não formalizado. Lilia Schwarcz (2013) enfatiza que a temática racial ainda é compreendida como um tabu, quando na realidade, poderia indicar uma grande dialogicidade no Brasil.

Para se contrapor ao racismo, faz-se necessária a construção de estratégias, práticas e movimentos. Munanga (2015) ressalta o termo negritude como uma operação de desintoxicação semântica e de constituição de um novo lugar de intelegibilidade da relação consigo, com os outros e com o mundo. Esse autor aponta que há um fator essencial na construção de uma personalidade coletiva, o fator histórico. A consciência histórica ligada ao seu passado ancestral é a razão para a continuidade das futuras gerações.

Nilma Gomes (2003) atesta que somos educados pelo meio sociocultural e é nesse meio que são instituídas as desigualdades, por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais. Essa pesquisadora também aponta que a escola, enquanto instituição social, é um espaço em que organiza, socializa e constrói o conhecimento e a cultura. A instituição educacional é corresponsável pelas representações depreciativas sobre os negros, como também importante espaço de debate e superação dessa concepção.

Compreendo que considerar a presença dos negros no contexto educacional e pesquisar sobre suas especificidades e relações é poder contribuir para a construção de um campo de possibilidades para o acesso à educação em condições de igualdade e equidade.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa se organiza metodologicamente a partir das experiências pedagógicas realizadas com estudantes do ensino médio, com o Atlas *Mnemosyne* de Aby Warburg¹ e com a

¹ Aby Warburg foi um historiador de arte alemão que produziu o Atlas de *Mnemosyne*. Nessa obra, o historiador dispunha de um mapa mental que agrupava imagens e objetos em torno de temas diversos e com

atitude fenomenológica de Merleau-Ponty. O método de Warburg (2012) enfatiza a emoção expressada pelas imagens, busca o entrelaçamento de simbologias e iconografismo desvelando ressignificações de mitos ou memórias de um tempo anterior, Merleau-Ponty (1964/1971) exprime a estesiologia como uma maneira de ser corpo e de nossa existência corporal, do corpo do mundo que é estofado do nosso próprio corpo intercorporal.

A abordagem fenomenológica na pesquisa enquanto atitude compreende a descrição das experiências, a redução a partir dos sentidos desvelados e a interpretação do fenômeno. As descrições apresentadas percorrem o trajeto das minhas experiências docentes e as experiências de discentes, descortinando possibilidades de ampliar os sentidos e significados do fenômeno.

O *corpus* da pesquisa foi constituído pelas experiências pedagógicas vividas no contexto da escola, a saber: atividades com o Grupo Cachos, formado por estudantes, encontros com Comunidades Quilombolas e apreciações fílmicas. As discentes são participantes ativas da pesquisa, são doze adolescentes na faixa etária dentre 15 e 20 anos de idade, cursando o Ensino Médio no contexto da cidade de Ceará-Mirim, no Rio Grande do Norte.

As estudantes se autorreconheciam como negras a partir da transição dos cabelos alisados para cacheados/crespos, assumir os cachos foi uma atitude política, social, cultural e coletiva. A constituição do grupo teve como principal objetivo discutir as relações étnico-raciais por meio de leituras, oficinas, apreciações fílmicas, organização de eventos, aula de campo. O grupo encontrava-se uma vez por semana com duração de duas horas, tendo início em abril de 2016 e finalizando em outubro de 2017. Essa parceria constituiu-se como um campo investigativo da pesquisa, na perspectiva de atribuir sentidos através das experiências vividas.

Os encontros com os Quilombolas se deram em duas comunidades do Território do Mato Grande/RN (Comunidade Acauã² e Comunidade Coqueiros³), nos quais foi possível dialogar com moradores, conhecer seus modos e condições de vida e apreciar suas produções culturais. Os encontros com essas comunidades se deram pela necessidade de conhecer o entorno da escola em que eu estava inserida como professora, como também buscar elementos para a efetivação da Lei nº 10.639/03 e dar visibilidade aos saberes dessas localidades.

As películas fílmicas (*Race*, *Chocolat*, *Estrelas além do tempo* e *Preciosa*) que compõem o *corpus* abordam o corpo negro, a educação e a sociedade. Alguns critérios foram estabelecidos para essa escolha dos filmes como preconceito e discriminação à pessoa negra e racismo institucional. A seleção também se deu pela possibilidade de encontrar cenas que sensibilizassem estesiologicamente a comunidade escolar pela empatia, considerando o corpo negro que está presente no espaço escolar, mas silenciado.

De acordo com o *corpus* explicitado, o registro das experiências se deu durante e após a realização das atividades em forma de relatos por escrito. As experiências também foram registradas por meio de fotografias realizadas por mim e pelos estudantes através de dispositivo móvel (celular). Parte desses registros, os mais significativos, conforme a redução fenomenológica, compõem as pranchas e outros estão presentes no decorrer do texto. Além dos registros escritos e fotográficos, que contribuíram significativamente para a descrição das experiências, também

² Comunidade Quilombola situada no município de Poço Branco/RN.

³ Comunidade Quilombola situada no município de Ceará-Mirim/RN.

foram considerados os registros dos filmes realizados por mim a partir do Modelo de Ficha de Apreciação Fílmica, segundo Nóbrega (2011).

Portanto, a pesquisa se constitui a partir do diálogo entre imagem e texto. No tocante à primeira parte, assumo a pesquisa trazendo o viés da interpretação das imagens, por meio da *pathosformel*, que dá sentido à confecção das pranchas conforme Aby Warburg (2012). As pranchas possuem denominações próprias (Ubuntu, trilha dos cachos, trilha dos quilombos e trilhas fílmicas) a partir do sentido que compõem o texto e as imagens são identificadas por título e descrição na página seguinte. As imagens reunidas nas pranchas foram organizadas de acordo com o texto escrito. Para compor as quatro pranchas desta pesquisa, fui reunindo um acervo de imagens a partir das experiências pedagógicas. Imagens estas que suscitaram inquietações e proposições.

Os sentidos educativos reverberados nessas trilhas estabeleceram uma educação sensível para as relações étnico-raciais, proposições que considerem o corpo negro na escola com suas inquietações, anseios e frustrações para possibilitar uma escuta atenta, promovendo diferentes modos desses corpos se expressarem, sentirem o mundo e estabelecerem novas relações intercorporais. Corroboro Merleau-Ponty (1949- 1952/2006) ao afirmar que pela minha corporeidade de posso compreender a corporeidade alheia.

FINALIZANDO AS TRILHAS E APONTANDO NOVOS RASTROS

Ao final das trilhas, lanço um olhar para o caminho percorrido e projeto novos rastros considerando as minhas práticas como docente e as sensibilidades percebidas, experiências que nos colocaram no campo das intensidades, em uma relação imbricada com o fenômeno, pela intercorporeidade e pela carne, num plano inaugural de nossas relações com o mundo e com os outros, a partir de Merleau-Ponty (1964/1971). Nóbrega (2016) salienta que a filosofia de Merleau-Ponty mergulha no enigma da visibilidade e que há possibilidades em fazer filosofia a partir de múltiplas perspectivas e metamorfoses.

Os avanços alcançados por intermédio das políticas afirmativas, da promulgação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, foram, sem dúvida, um passo importante no contexto educativo, mas ainda é necessária a empatia para transformar o acesso e a visibilidade das pessoas negras em qualquer espaço, seja institucional ou não, um saber reconhecer o outro como parte de si e do “mundo de toda gente”. Ancoro-me em Freire (1996) ao suscitar do pesquisador uma postura curiosa e aberta, ao provocar os alunos a se assumirem como sujeitos sócio-históricos-culturais do ato de conhecer pela via estesiológica.

As reflexões sobre as experiências trilhadas evidenciaram que a ancestralidade, a escuta do outro e a visibilidade do negro, sejam a partir das estudantes negras, das visitas aos quilombos ou das apreciações fílmicas, são importantes para se pensar uma educação de sentidos baseadas na estesiologia e na intercorporeidade, com e para o corpo negro na escola.

REFERÊNCIAS

- CHAUÍ, M. **Experiência do pensamento**: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34 ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, N. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago., 2003.
- MERLEAU-PONTY, M. (1964). **O Visível e o Invisível**. Tradução: José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Editora Perspectiva, 1971.
- MERLEAU-PONTY, M. (1960). **Signos**. Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- MERLEAU-PONTY, M. (1956-1960). **A Natureza**: Curso do Collège de France. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- MERLEAU-PONTY, M. (1945). **Fenomenologia da Percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- NÓBREGA, T. **Visibilidades do Corpo e da Cultura de Movimento Urbana** (Relatório de Pesquisa), 2011.
- NÓBREGA, T. **Corporeidades...** Inspirações Merleau-pontianas. Natal: IFRN, 2016.
- SCHWARCZ, L. **Nem preto, nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. Claro enigma, 2013.



PROFESSORAS NEGRAS UNIVERSITÁRIAS: MILITÂNCIA E IDENTIDADE

Maria do Rosario de Fatima Vieira da Silva (SEE - SP)

INTRODUÇÃO

No Brasil, o debate sobre as identidades negras envolve inúmeras questões que os oprimem, bem como vai ao encontro da defesa de seus direitos civis, políticos, culturais e sociais e tem como objetivo reverter a situação de vulnerabilidade e invisibilidade social a que está submetido este grupo étnico desde longas datas. Nesse atual cenário de discussões, a organização de mulheres negras em torno de movimentos que visem combater as desigualdades raciais vem ganhando espaço. Tal organização é resultado da discussão sobre as categorias raça e gênero que tem contribuído para a reflexão e adoção de medidas legais que visem combater a discriminação e a exclusão dessas mulheres em diversos espaços sociais.

A emergência da discussão sobre as identidades tem cerne na segregação vivenciada por alguns grupos na contemporaneidade e na luta pelo reconhecimento das diferenças. Entre esses grupos está o das mulheres negras. Dito isso, a pesquisa pretendeu de forma geral discutir sobre o processo de formação das identidades da mulher negra que atuam no ensino superior em Parnaíba. Especificamente visou identificar a participação delas em movimentos sociais, ONGs ou outras formas de atuação social e política no que se refere à mulher negra; conhecer possíveis situações de preconceito e discriminação vivenciadas no âmbito social ou profissional e refletir de que forma essas experiências impactam na formação/afirmação de suas identidades negras.

O percurso metodológico trilhado teve como base a pesquisa qualitativa de cunho narrativo. A utilização das narrativas através do memorial de vida e formação favoreceu o encontro com suas subjetividades, uma tomada de consciência sobre as experiências vividas e as contribuições disso para a formação de suas identidades enquanto mulheres negras.

O universo empírico da pesquisa esteve constituído por duas universidades públicas da cidade de Parnaíba-PI: Universidade Federal do Piauí – UFPI e Universidade Estadual do Piauí. O *corpus* foi composto de quatro professoras negras: duas da UESPI e duas da UFPI. O critério de seleção das interlocutoras do estudo é que elas fizessem parte do quadro de docentes efetivas

das instituições mencionadas, apresentassem traços fenotípicos de indivíduos pretos e pardos e se autodeclarassem negras. Visando garantir seus anonimatos, elas foram cognominadas com nomes de instrumentos musicais da cultura africana: Kora, Ghaita Africana, Lira Africana e Kalimba.

A fase da análise dos dados esteve estruturada no pensamento de Bardin (2006), que propõe a análise de conteúdo, o que contribuiu para uma leitura das narrativas para além dos significados expressos e favoreceu o entendimento do que estava nas entrelinhas, porém implícito nas mensagens.

A seguir apresentamos alguns fragmentos dos relatos das professoras que participaram do estudo.

DESENVOLVIMENTO

No contexto deste estudo, a compreensão das identidades negras está relacionada à ideia de que elas são construções sociais, históricas, culturais e plurais e, de acordo com Gomes (2005, p. 43), requerem “a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”. A autora destaca que é necessário pensar que a construção das identidades também tem uma dimensão política, uma tomada de consciência a respeito da importância da contribuição deste segmento étnico-racial para toda a história do Brasil. Essa tomada de consciência é identificada através da atribuição de novos sentidos à luta e organização destes atores sociais em torno da militância de combate à exclusão social.

Nos relatos das partícipes, identificamos relevantes informações que elucidaram pontos importantes sobre suas identidades enquanto mulher negra:

Quando eu me deparo a pensar [...] essa questão [...] em torno da relação etnia e gênero e como isso influencia na formação da minha identidade como mulher, como professora, como negra. [...] eu assumo explicitamente a minha condição de mulher, a minha condição política, social e cultural como mulher negra, oriunda das classes populares, profissional da educação preocupada com a transformação social. Em relação ao fato de estar na condição de ser mulher e de ser negra e de que se isso, de algum modo tem influenciado na minha trajetória educacional e profissional é claro que sim. Se eu dissesse que não estaria negando toda uma história de preconceito e de discriminação que venho sofrendo junto com os negros desse país e de outros países. [...] Como ser negra e mulher fosse um defeito. E isso para mim, é algo incabível. É incabível no sentido de que eu luto para que isso seja combatido. E isso influenciou [...] no sentido positivo. Por quê? Porque fui despertando e na medida em que ia despertando eu ia tentando contribuir para que outros despertassem também (Ghaita Africana, grifo nosso).

As identidades são formadas, paulatinamente, numa dinâmica que abrange diversos fatores, causas e consequências, que vão desde as primeiras relações sociais que estabelecemos na interação com grupos mais próximos até as mais distantes. A despeito, Hall (2006) nos fala do conceito de “celebração móvel”, postula que as identidades dos indivíduos são construídas

social e historicamente a partir das vivências cotidianas, nos mais variados espaços por onde estes sujeitos transitam, nos relacionamentos estabelecidos com diferentes pessoas, seja na esfera pública ou privada se confrontando com uma variedade de atores e condutas sociais que atuam sobre a formação da sua identidade.

As narrativas expressam que elas estiveram filiadas a partidos políticos de esquerda, atuaram em sindicatos, movimentos sociais, ONGs¹ entre outras importantes formas de organizações que lutavam em favor dos grupos menos favorecidos, embora não tratassem diretamente da questão da mulher negra.

A minha participação no movimento social, aconteceu devido ao meu envolvimento com várias atividades na Igreja Católica. Gosto de dizer que foi essa instituição, a minha primeira universidade e que me abriu todos os espaços que conquistei. No início da década de 80, através da pastoral de Juventude [...]. Bem antes de chegar a universidade já me familiarizava com expressões da teoria marxista, como classe oprimida e classe opressora, dialética, participação e organização de classe [...]. Daí não parei mais e fui me articulando com outros movimentos, com pessoas de outros estados e já participava de eventos nacionais [...]. Me filei no sindicato dos professores e no Partido dos Trabalhadores. Participei de eventos estaduais e nacionais da CUT – Central Única dos Trabalhadores. A nível estadual participei da organização do Movimento Cultural Coisa de Negro e a nível local organizei um grupo de consciência negra. Participei mais recentemente da ONG Aliança Mandu² (Kora, grifo nosso).

Nos depoimentos, constatamos que a trajetória de militância e a atuação política dessas mulheres têm relação direta com suas histórias de vida. A singularidade de suas vivências levou-as a assumirem relevantes posicionamentos políticos diante das causas que lhes atingiam diretamente; entre elas, a exclusão por causa da questão de raça e gênero, tal caminhada revela que viveram um processo de tensão, embates e conquistas.

O depoimento de Kora demonstra o peso da experiência na Igreja Católica no seu processo de politização e tomada de consciência. Pereira (2000, p. 6) postula: “são os movimentos dentro e fora do universo das instituições religiosas que primam pela busca da identidade étnica e cultural, para que os indivíduos [...], nesta sociedade, possam, a partir daí, buscar resgatar a sua cidadania, seu valor de pessoa humana”

Kalimba esclarece “não sou uma pessoa muito atenta à discriminação”. Munanga (1996, p. 214-215) afirma que o brasileiro tem uma tendência natural a não assumir sua postura de discriminar o outro pela cor da pele: “o racismo brasileiro na sua estratégia age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz; é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente em seus objetivos”.

Reconhecer a existência do preconceito é um passo importante para combatê-lo. A militância dessas mulheres em diversos espaços, movimentos e instituições que objetivavam questionar a realidade de desigualdade em que está imerso nosso país contribuiu de forma significativa para que elas passassem por um processo de tomada de consciência e, conseqüentemente, fortalecessem a luta contra as desigualdades baseadas nas relações de gênero, raça/etnia e classe social.

¹ Organizações não governamentais.

² Movimento de Articulação Norte Piauiense Para o Desenvolvimento Sustentável.

Quando eu descobri que era oprimida não só porque eu era pobre e sim também porque eu era negra e mulher, de algum modo isso [pausa] gerava um sentimento [...] de inferioridade. Sentimento este que foi sendo substituído gradativamente por uma outra visão, por outro olhar na medida em que cada vez eu ia estudando mais eu ia compreendendo melhor toda essa complexidade (Ghaita Africana, grifo nosso).

É exatamente nesse contexto de tomada de consciência mediante enfrentamento das situações de adversidades pela sua condição de professora negra que formam suas identidades. Castells (2000, p. 24) afirma que numa realidade marcada pelas relações de poder existem três diferentes formas de se conceber as identidades: legitimadora, de resistência e de projeto.

Identidade de resistência [...] criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos [...]

Identidade de projeto [...] quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo de buscar a transformação de toda a estrutura social.

Nos relatos das partícipes, encontramos indícios de que suas identidades estão fortemente marcadas pelas identidades de resistência e de projeto. A primeira porque demonstra a existência de uma consciência sobre a situação de marginalização em que a maioria das mulheres negras se encontra e, diante disso, estabelecem estratégias de resistência, manifestando insatisfação e se afirmando como pessoas de direitos que se posicionam contrariamente a essa realidade. A segunda porque a resistência tomou forma e se concretizou em projetos que vislumbravam de forma consciente transformar a estrutura social que submete, desqualifica, discrimina e exclui as mulheres negras.

CONCLUSÃO

O estudo revelou que nenhuma das professoras mencionou militância/participação em movimentos que tratassem especificamente da questão da mulher negra. O processo de atuação delas esteve voltado para a discussão sobre o negro numa perspectiva mais ampla, contudo, é preciso lembrar que no processo de luta deste grupo étnico, a mulher negra enfrenta um duplo obstáculo: a questão de raça e de gênero, portanto a luta deve contemplar as especificidades do que é ser mulher negra. Entretanto, suas participações e lutas em outros grupos e movimentos contribuíram para questionar uma realidade posta no contexto em que estavam inseridas e, sobretudo, refletiram e adotaram ações objetivando transformar estes contextos, principalmente no que se refere a criar situações de debate sobre a temática étnico-racial.

Os resultados identificam, também, que neste processo de luta o preconceito e a discriminação estiveram presentes em suas trajetórias, causando sofrimento e provocando efeitos subjetivos relacionado à dor. Contudo, esforço, resistência, resiliência, consciência crítica e prota-

gonismo social são palavras-chave para se compreender como estas professoras romperam as barreiras da intersecção raça/etnia, gênero e classe social para ascenderem à docência superior.

O processo de reconhecer-se negra teve grande relevância na formação das identidades dessas mulheres, pois ao se apropriarem de um olhar crítico desvelaram, questionaram e combateram o preconceito e a discriminação a que estavam submetidas no âmbito da vida pessoal e profissional, bem como experimentaram o sentimento de satisfação e orgulho das mulheres que se tornaram.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Portugal: Edições 70, 2006.


CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e terra, 2000.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Educação Anti-racista**. Caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MUNANGA, K. O anti-racismo no Brasil. *In*: MUNANGA, K. (Org.). **Estratégias e políticas de combate a discriminação racial**. São Paulo: EDUSP, 1996.

PEREIRA, D. S. Sincretismo, ecumenismo ou inculturação? **Inquice**. **Revista de Cultura**, n. 1, nov./dez./jan. 2000. Disponível em: www.inquice.ufba.br/01dirceu.html. Acesso em: abr. 2020.



RACIONALIDADE AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: PRINCÍPIOS ONTOLÓGICOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Márcia Madeira Malta (IFRS)

Elisabeth Brandão Schmidt (FURG)

RACIONALIDADE AMBIENTAL PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PALAVRAS INICIAIS

O texto é decorrente de pesquisa doutoral que parte do contexto da crise dos fundamentos da Educação Ambiental, aliada à crise civilizatória. Muitas vezes, nos deparamos com diversos discursos acerca do tema, pautados em diferentes racionalidades, que restringem, ocasionalmente, a concepção de ambiente aos aspectos naturais e excluem as relações sociais, tão importantes e presentes nesse processo. Consideramos que tal visão, muitas vezes restrita, fragmentada e/ou antropocêntrica, evidencia uma racionalidade calculista, pretensiosa, conservadora e direcionada ao lucro e ao poder. Sob tal racionalidade, a Educação Profissional constituiu-se. Consideramos importante problematizar os diferentes saberes para que outra Racionalidade, a Racionalidade Ambiental (LEFF, 2016), seja compreendida e reconhecida.

A Educação Profissional desenvolveu-se na perspectiva de educação instrumental, portanto, tecnocrata, na qual normalmente prevalece o técnico em detrimento do humano e consequentemente de suas indigências. Há uniformizações que ignoram, muitas vezes, suas demandas e necessidades. Há ênfase à eficácia na produtividade e ao lucro desenfreado.

Consideramos importante repensar os diferentes saberes para que outra Racionalidade seja compreendida e vivenciada. Uma possibilidade seria resgatar, nos fundamentos da EA, uma Racionalidade Ambiental como alternativa pautada em saberes que foquem desde a formação

de professores para a Educação Profissional, o bem viver nos mais diversos ambientes e que questionem as raízes da crise civilizatória, originada desse paradigma dominante na modernidade, e as consequências desse modo de pensar e agir para as formas de vida.

Na intenção de que tenhamos outras possibilidades para a Educação Profissional, em especial princípios e bases para a formação de professores neste campo do saber, a pesquisa versou sobre a Racionalidade Ambiental no contexto da Educação Profissional no IFRS. O estudo pôs-se a responder o seguinte questionamento: como a Racionalidade Ambiental pode contribuir para a Educação Profissional no IFRS? A pesquisa teve por objetivo ampliar a compreensão sobre a Educação Profissional a partir do horizonte da Racionalidade Ambiental. Especificamente, buscou: identificar e compreender racionalidades presentes na história da Educação Profissional; perceber os paradigmas sobre os quais a Educação Profissional do IFRS se constituiu; interpretar os pressupostos da Racionalidade Ambiental e construir princípios de Racionalidade Ambiental que contribuam com a formação de professores na Educação Profissional.

Compreendemos que a Racionalidade Ambiental pode constituir-se no “vir-a-ser”. Mas por que propor uma Racionalidade Ambiental na Educação Profissional? Essa justificativa não se dá apenas neste momento, neste item, pois as reflexões aqui apresentadas propõem, na perspectiva hermenêutica, a compreensão de outras concepções para a Educação Profissional. A Educação Profissional passou por diferentes vertentes e racionalidades, em diferentes momentos históricos, como por exemplo: racionalidade filantrópica; industrial; técnica e a tecnológica, conforme, veremos no decorrer.

Nesse percurso histórico, desenvolveu-se em contextos cuja racionalidade predominante era a instrumental, racionalidade essa oriunda de um sistema produtivo capitalista que contribuiu para patologias sociais. Segundo Habermas (2002), é necessário discutir e pensar em um conceito de racionalidade comunicativa que nos coloque em diálogo no Mundo da Vida, repensando as questões de ordem instrumental da razão. É pertinente ressaltar que a Educação Profissional se desenvolveu no Mundo do Sistema, fechado, objetivo, racional, consciente. A Racionalidade Ambiental, em outra perspectiva, oportuniza saberes oriundos do Mundo da Vida, aberto, complexo, sistêmico, não dual, dialógico e compreensivo.

Sobre Racionalidade Instrumental, Carvalho (2012, p. 114) expressa:

Um dos legados do pensamento característico da modernidade foi a construção de um modelo de racionalidade que alcançou sua formulação mais acabada com o filósofo René Descartes (1596-1650), no século XVII, e representou importante ruptura com modelos anteriores [...] A razão moderna, com Descartes, trouxe a legitimação do conhecimento para dentro do mundo humano. Assim, já não havia uma fonte externa a operar como fonte de verdade para compreender a vida. A explicação do mundo e a autocompreensão dos seres humanos eram agora imanentes, ou seja, estavam no mundo e já não dependiam de uma fonte externa. Portanto, o acesso à verdade imanente ao mundo dava-se por intermédio do próprio sujeito humano, o qual, entendido como sujeito da razão, capaz de pensar logicamente (racionalmente), podia chegar a uma compreensão objetiva do real.

A Racionalidade Instrumental foi um marco para a Modernidade, exaltando a razão e considerando o conhecimento como verdadeiro e absoluto, isto é, inquestionável. Tamanha objetividade sobrepôs-se às visões espiritualizadas. A racionalidade instrumental, pondo a razão

como plena, contribuiu para a crise do conhecimento, isto é, uma crise ontológica. Carvalho (2012) afirma que a separação entre natureza e cultura pela racionalidade instrumental oportunizou um reducionismo científico, diminuiu a compreensão de mundo, a compreensão da vida. A natureza, nessa visão antropocêntrica¹, foi objetificada, racionalizada. Essa pode ser considerada uma das grandes consequências patológicas da Modernidade e serviu de berço para a constituição da Educação Profissional.

HERMENÊUTICA COMO ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA

A Hermenêutica como alternativa metodológica oportuniza ao pesquisador uma compreensão atenta e minuciosa aos processos oriundos de diferentes contextos. Não se caracteriza por técnicas específicas de método ou análise. Sua principal característica é o diálogo compreensivo, seja com sujeitos, seja com contextos. Uma pesquisa de cunho hermenêutico também tem suas especificidades, as quais variam de acordo com cada contexto.

A Hermenêutica oportuniza aportes ao campo das pesquisas em Educação como possibilidade epistemológica e metodológica. Sua perspectiva compreensiva e interpretativa contribui para a análise de diferentes âmbitos sociais, que abrangem o político, o econômico, o estético e o cultural. Somos produtos desses contextos comunicativos e absorvidos; culturas, tradições e racionalidades que se constituem.

Para Habermas (2002, p. 96),

[...] A rede da prática comunicativa cotidiana espalha-se sobre o campo semântico dos conteúdos simbólicos, sobre as dimensões do espaço social e sobre o tempo histórico, constituindo o meio através do qual se forma e se reproduz a cultura, a sociedade e as estruturas de personalidade.

A metodologia da pesquisa caracteriza-se pelo caráter teórico e pelo cunho hermenêutico e sistematizou-se a partir da imersão em leituras sobre a temática, o que propicia o alargamento da compreensão sobre a Racionalidade Ambiental para a Educação Profissional, mediada pela Educação Ambiental. Nessa perspectiva, a pesquisa teve como base autores como Boff, Carvalho, Frigotto, Habermas, Heidegger, Leff, Manfredi, Weber e Pereira. Inicialmente, foi realizada uma busca de teses no banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). A escolha do banco de dados justifica-se pelo fato de o PPGEA ser o único Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental do país, tornando-se a referência nacional em teses de Educação Ambiental. Os descritores escolhidos para a busca foram: Racionalidade Ambiental, Educação Ambiental, Educação Profissional e Institutos Federais.

Foram encontradas duas teses que abrangem tais descritores: Nabaes (2015) e Emiliano (2020). A primeira aborda a Racionalidade Ambiental, porém, não está focada no universo da

¹ Ser humano como centro. Detentor de poder e domínio sobre o restante do ambiente.

Educação Profissional, nem no dos Institutos Federais. A segunda está direcionada ao IFRS, mas não aborda a Racionalidade Ambiental especificamente. Consideramos, pois, que a singularidade da tese se traduz na temática abordada com foco nas especificidades do IFRS, Campus Rio Grande. Para responder o questionamento da pesquisa a partir do horizonte hermenêutico, foram trazidos os seguintes elementos basilares para interpretação e compreensão: Contextos históricos da Educação Profissional; Pressupostos epistemológicos da gênese dos Institutos Federais; Organização do IFRS; Registros de trabalho docente da pesquisadora em seu campo de atuação.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ESTIGMAS E POSSIBILIDADES

A Educação Profissional nasce em contexto de cunho exploratório, produtivista e tecnocrata, o que causou por muito tempo valores pejorativos que muitas vezes limitaram a possibilidade de ir além, de transcender. A razão e a objetividade sobrepõem-se em detrimento do subjetivo, do sistêmico. A Racionalidade tecnocrata, muito presente na constituição da Educação Profissional, visa à produtividade, à eficiência e à técnica. Mas e as relações que se estabelecem? E a capacidade de se colocar no lugar do outro? E o pensar no outrem? Pensar a Educação Profissional propondo outra ontologia requer conhecer sua gênese, sua trajetória em diferentes cenários políticos, econômicos e culturais.

Ao analisar numa perspectiva hermenêutica o elemento basilar referente aos contextos históricos da Educação Profissional, percebemos que a Educação Profissional (MANFREDI, 2016) foi afetada por dualidades. Dessa forma, podemos notar que os diferentes cenários que constituíram a Educação Profissional promoveram patologias sociais causadoras de uma crise civilizatória, portanto, uma crise ambiental. Estão interligados nesse processo: a racionalidade instrumental, o racionalismo econômico capitalista e o reducionismo científico. Sobre o capitalismo instaurado na Modernidade, podemos destacar que “a economia capitalista do presente é um cosmos imenso. [...] Isso força o indivíduo, conforme ele esteja envolvido no sistema de relações mercantis, a adequar-se às normas de ações capitalistas” (WEBER, 2016, p. 55). Pesquisar Racionalidade Ambiental no horizonte hermenêutico não pressupõe a tentativa de resolver a crise civilizatória (CARVALHO, 2012), mas uma possibilidade compreensiva, de ampliação de sentidos, de valorização das outridades diferentes subjetividades – uma racionalidade ampliada que contribua para diminuir as patologias da sociedade.

Vivemos em uma sociedade marcada por consequências de um movimento histórico com mudanças de paradigmas epistemológicos, bem como de valores sociais, concepções políticas, arranjos produtivos/econômicos e perspectivas culturais. Entendemos que a vida é dinâmica e que ocorre em um movimento dialético, carregado de contradições e ressignificações. Contudo, o que pretendemos aqui é compreender o quanto tais relações e, conseqüentemente, a falta de cuidado ambiental (BOFF, 2013) instalaram um quadro ameaçador às formas de vida, o quanto tais mudanças de paradigmas afetaram aspectos ecológicos, sociais e identitários. Tal panorama remete à necessidade de pensar sobre uma Racionalidade Ambiental relacionada à Educação Profissional.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL E A RACIONALIDADE AMBIENTAL

Com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, desde 2008, podemos vivenciar uma Educação Profissional integral (PACHECO, 2015) que possibilita a formação de estudantes críticos, inovadores e preparados para o trabalho, subsidiados por discussões sobre os direitos humanos, dentre tantas outras pautas sociais do mundo contemporâneo. Durante o percurso da pesquisa de perspectiva hermenêutica, compreendemos que o paradigma de Educação Profissional proposto pelos Institutos Federais apresenta pressupostos epistemológicos de Racionalidade Ambiental, os quais contribuíram para a transformação do paradigma de Educação Profissional, decorrente da criação dos Institutos Federais.

Aspectos como a verticalização do ensino, a educação integrada, a pesquisa, a extensão, dentre outras perspectivas inerentes a este projeto inovador, são diferenciais importantes para a Educação Profissional emancipatória. A criação dos Institutos Federais foi um projeto inovador para a Educação Profissional e ultrapassa o que se pretende de uma formação instrumental e descontextualizada destinada ao operário que permanecerá operário, com uma visão de mundo, muitas vezes, limitada.

A perspectiva é a de uma educação de cidadania (IFRS, 2020) que propicie ao profissional uma formação ampla, crítica, reflexiva, dialógica; que possibilite ao estudante dar continuidade aos níveis da Educação Profissional, alargando seu repertório de conhecimentos no âmbito de sua linha de trabalho; que permita que a pesquisa, a extensão e a contextualização de conteúdos contribuam para a interação com o mundo do trabalho, possibilitando que o estudante seja protagonista de sua profissionalização e construa sua autonomia intelectual.

Cabe observar que a Educação Profissional, na perspectiva dos IFs, assume um caráter inovador, de cunho dialógico e socialmente contextualizado, ampliando o repertório educacional de diferentes concepções de aprendizagens técnicas e tecnológicas. A Educação Profissional, nessa perspectiva inovadora, oportuniza a articulação entre a instituição e a comunidade, a leitura e a interpretação sobre o que emerge no contexto social para compor o currículo, reconhecendo as demandas da comunidade. Ao mesmo tempo em que cria e fortalece o vínculo entre comunidade e instituição, expande o acesso e a oportunidade de inserção no mundo do trabalho.

A concepção de educação que fundamenta os IFs está pautada na perspectiva de educação integral do ser humano, com vistas a um projeto societário emancipatório de transformação social e resgate/construção da cidadania, concepção essa que vai ao encontro da Racionalidade Ambiental. O princípio educativo da formação humana integral parte de uma perspectiva potencializadora do ser humano enquanto crítico e criativo para o diálogo integrado entre as dimensões científica, cultural, tecnológica e humanística.

Os Institutos Federais podem atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão, articulando, de forma inovadora, os princípios fundamentais do Plano de Desenvol-

vimento da Educação (PDE): visão sistêmica da educação; enlace da educação com ordenamento e o desenvolvimento territorial; aprofundamento do regime de cooperação entre os entes federados em busca da qualidade e da equidade. Em especial, esse arranjo educacional abre perspectivas para o ensino médio-técnico, por meio de uma combinação do ensino ciências, humanidades, educação profissional e tecnológica (SOUZA; CASTIONI, 2012, p. 9).

A construção de um saber ambiental consiste na concretização de outra racionalidade, pautada na percepção do ambiente e na compreensão dos processos ecológicos, para que, aprendendo nossos limites com outra atitude, consigamos estruturar as bases de outros modos de viver, produzir e consumir, com base na lógica de sustentabilidade, que não consiste na mesma orientação produtiva de desenvolvimento sustentável. Trata-se, sobretudo, da transição de uma lógica estreita para a construção da racionalidade ambiental nas dimensões materiais, simbólicas e históricas das relações entre sociedade e ambiente.

A partir da complexidade da problemática ambiental e dos múltiplos processos que a caracterizam, questionou-se a fragmentação e a compartimentalização do conhecimento disciplinar, incapaz de explicá-la e resolvê-la. Entretanto, a retotalização do saber proposta pela problemática ambiental é mais do que a soma e a articulação dos paradigmas científicos existentes; implica a transformação de seus conhecimentos para internalizar o saber ambiental emergente (LEFF, 2001, p. 148).

Defendemos a ideia de que, para a construção, fortalecimento e vivência da Racionalidade Ambiental, é importante que a formação de professores tenha por base princípios de Educação Ambiental. Cabe ressaltar que, se há o compromisso com a Racionalidade Ambiental para a Educação Profissional, ela precisa ser base da formação docente voltada para esse campo de saber. Nesse sentido, apresentamos quatro princípios de Racionalidade Ambiental como base epistemológica para a formação docente da Educação Profissional: Pertencimento ao campo do saber; Alteridade pedagógica; Círculos Compreensivos; e Cuidado Ambiental.

PRINCÍPIOS DE RACIONALIDADE AMBIENTAL: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das compreensões das diferentes Racionalidades que constituíram a Educação Profissional e dos pressupostos epistemológicos que emergiram no percurso desta pesquisa, buscamos elementos para responder à questão: como a Racionalidade Ambiental pode contribuir para a Educação Profissional no IFRS? Pudemos identificar, nesse percurso de pesquisa de horizonte hermenêutico, que esse campo do saber se constituiu em diferentes Racionalidades ao longo do tempo – Filantrópica, Industrial, Técnica, Tecnológica e Ambiental. Essas Racionalidades demarcaram contextos e subsidiaram ações determinantes para a Educação Profissional.

A *Racionalidade Filantrópica* ou *Assistencialista* originou-se nos primórdios da Educação Profissional, voltada aos mais vulneráveis economicamente. Em um primeiro momento, a Educação Profissional destinou-se aos pobres, desvalidos e escravizados, aos que então eram considerados menos dignos de oportunidades e, portanto, de acesso ao conhecimento.

A *Racionalidade Industrial*, por sua vez, surge e instaura-se em um contexto de afirmação capitalista, de exploração social e da natureza. Esse período marca o início da crise civilizatória, momento de mudanças profundas nos modos de ser e estar em sociedade (SANTOS, 2011). Com essa racionalidade, o “ter” em detrimento do “ser” passa a ter maior importância nas relações. Como consequência, a ganância pelo poder, a competitividade e o individualismo contribuem para impactos ambientais importantes. A migração do campo para as cidades, com o advento das indústrias, mudou as relações de Trabalho. Frigotto (2013, p. 27) alerta “[...] que a crise, tal qual vem sendo apresentada em relação à categoria trabalho, delineia um debate que situa a compreensão desta categoria no plano da historicidade de modos sociais [...]”. Assim, a Educação Profissional perpassou cenários de caráter exploratório, regidos pela lógica do mercado, da desigualdade e da exclusão. Esse processo ocasionou e ainda ocasiona danos socioambientais, embora o período tenha sido de contribuições científicas significativas.

A *Racionalidade Técnica*, assim como a Industrial, compõe a Racionalidade Instrumental. Como o próprio nome diz, prevalece a dimensão técnica em detrimento de outros aspectos, dentre eles, os políticos e ideológicos de cunho socioambiental. Em momentos de defesa da neutralidade – embora saibamos que a neutralidade não existe –, a técnica ganha ênfase por meio de investimentos, tais como, políticas públicas e recursos financeiros. Percebe-se uma estratégia para o não pensar criticamente, de propagação da visão fragmentada e limitada de sociedade. Nessa perspectiva, a Educação Profissional distancia-se da dimensão humana, portanto, de formação integral. Por outro lado, há de se considerar a importância dessa Racionalidade, das técnicas que propiciam nossa vida no mundo.

Contudo, conforme Heidegger (1959, p. 23), “o pensamento que medita exige que nos ocupemos daquilo que, à primeira vista, parece inconciliável”, ou seja, o pensar crítico pode ser aliado ao pensar técnico, de forma que haja um alargamento de horizontes. Não podemos condenar a técnica e sim contribuir para que este saber esteja contextualizado. Concordamos com Heidegger (1959) quando o autor ressalta que não podemos ser insensatos, contrários ao mundo técnico, porém, não podemos nos tornar seu escravo.

A *Racionalidade Tecnológica* passou por duas fases: a fase relacionada ao Decreto nº 2.208/97, que separa o ensino técnico do Ensino Médio, e a fase referente ao Decreto nº 5154/04, que resgata a educação na perspectiva politécnica ou tecnológica, a partir da educação técnica de nível médio e da oferta da Educação Tecnológica de graduação e pós-graduação. A concepção de Educação, na Racionalidade Tecnológica, amplia-se de tal forma que Frigotto (2010, p. 34) considera o Decreto nº 5154/04 como “uma perspectiva, portanto, que se supera tanto pelo academicismo quanto a visão de profissionalização adestradora, superando a concepção dualista”² de Educação Profissional, promovendo a integração da Educação Profissional à Educação Básica.

A compreensão da *Racionalidade Ambiental* como tendência ou perspectiva epistemológica da/para a Educação Profissional emerge no percurso da pesquisa de cunho herme-

² Para Moura (2010, p. 58, grifos do autor), “[...] a dualidade que sempre esteve presente na educação básica nacional, principalmente em sua etapa final, entre cultura geral e cultura técnica; e formação acadêmica/academicista e formação profissional/formação para o *mercado de trabalho*”.

nêutico que desenvolvemos. Tal compreensão justifica-se pela interpretação de que os IFs de Educação, Ciência e Tecnologia apresentam, em sua gênese, pressupostos epistemológicos de Racionalidade Ambiental. A Educação integrada, a verticalidade do ensino (oferta da Educação Básica à pós-graduação), a Educação contextualizada – seja na comunidade, seja no campo do trabalho –, a perspectiva de inclusão social, a produção de tecnologias sociais e as licenciaturas voltadas às especificidades deste campo do saber demarcam e oportunizam a construção de saberes ambientais. Para Leff (2016, p. 233), “a racionalidade ambiental abre uma nova compreensão do mundo: questiona a dualidade metafísica do espaço imutável e o tempo transcendental”. Para o autor, trata-se de um horizonte aberto, construído por uma ontologia da diversidade, um encontro de saberes. Nesse processo formativo compromissado com o social, valores em relação ao trabalho, como prezar pelo bem viver, são essenciais. Isso possibilita pensar em tecnologias alternativas, no reaproveitamento de materiais para conservar recursos naturais, na economia solidária. Valores como o reconhecimento dos pequenos produtores e dos saberes populares contribuem para a Racionalidade Ambiental, pautada na cultura ecológica e nos princípios éticos.


A partir de compreensões advindas do processo de pesquisa, defendemos a seguinte tese: os Institutos Federais apresentam, em sua gênese, bases epistemológicas de Racionalidade Ambiental, as quais se potencializam na formação de professores para a Educação Profissional quando subsidiadas por princípios ontológicos de Educação Ambiental. Ao enunciar esta tese, consideramos que a Racionalidade Ambiental pode contribuir com a Educação Profissional a partir da formação de professores, potencializada pelos seguintes princípios ontológicos de Educação Ambiental: Pertencimento ao campo do saber; Alteridade Pedagógica; Círculos Compreensivos; e Cuidado Ambiental.

Entendemos que esses princípios fundantes na formação de professores nos Institutos Federais poderão contribuir para a Racionalidade Ambiental (LEFF, 2003). Sentir-se parte do campo do saber requer compreender-se educador e ter clareza do tipo de Educação que se deseja. Crucial torna-se a compreensão das ideologias subjacentes nas políticas públicas que abrangem os Institutos Federais, a Educação Profissional e a Educação Ambiental. Vivenciar a Alteridade Pedagógica possibilita compreender o estudante como um ser de possibilidades. Os Círculos Compreensivos representam a dinâmica que envolve o processo educativo, na potencialidade de um diálogo horizontal e crítico, na voz, na escuta, na resiliência. O Cuidado Ambiental, enquanto princípio ontológico da Educação Ambiental na formação de professores para a Educação Profissional aproxima-se da perspectiva de Racionalidade comunicativa e mundo da vida (HABERMAS, 2002).

O mundo da vida abre-separa o cuidado, para o diálogo e para a Ontologia da Esperança, que pode trazer outro cuidado social, uma nova atuação política dos cidadãos. Essas tomadas de decisões podem proporcionar um novo olhar ecológico. Diante dos questionamentos, compreensões e proposições consideramos que a formação de professores na Educação Profissional é o caminho viável para construir saberes ambientais nos Institutos Federais. Nesse processo de Educação Ambiental, novos modos de ser e estar diante da vida contribuirão para a construção de uma Racionalidade Ambiental. Os docentes que constituírem sua identidade docente, alicerçada nesses princípios, poderão colaborar com profissionais compromissados com a vida.

REFERÊNCIAS

- BOFF, L. **O cuidado necessário**: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CARVALHO, M. I. M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- EMILIANO, D. **A educação ambiental no IFRS**: estratégias ecosófica para construir os dispositivos de ingresso, permanência e êxito dos estudantes indígenas. 2020. 130 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, PPGEA/FURG, Rio Grande, 2020.
- FRIGOTTO, G (Org.). **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. *In*: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 25-54.
- HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.
- HEIDEGGER, M. **Serenidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 1959.
- IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Projeto pedagógico institucional**. 2020. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/riogrande/documentos/projeto-pedagogico-institucional/>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- LEFF, E. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LEFF, E (Coord.). **A complexidade ambiental**. Tradução: Eliete Wolff. São Paulo: Cortez, 2003.
- LEFF, E. **A aposta pela vida**: imaginação sociológica e imaginários sociais nos territórios ambientais do Sul. Petrópolis: Vozes, 2016.
- MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**: Atores e cenários ao longo da História. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.
- NABAES, T. O. **Leituras do ser no horizonte da racionalidade ambiental**: contribuições à educação ambiental. 2015. 132 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, PPGEA/FURG, Rio Grande, 2015.
- PACHECO, E. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.
- SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2011.
- SOUZA, E. C. L.; CASTIONI, R. **Institutos federais**: os desafios da institucionalização. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.
- WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução: Mário Moraes. São Paulo: Martins Claret, 2016.



EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: DIÁLOGOS EMERGENTES ACERCA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL E DA COLÔMBIA

Fernanda Seidel Vorpapel (FURG)

Cláudia da Silva Cousin (FURG)

INTRODUÇÃO

A práxis da Educação Ambiental é um tema complexo, especialmente quando a intenção é que, em seu processo, transversalize o currículo de forma crítica e transformadora, especialmente, na educação básica. Para tal, considera-se que a Educação Ambiental precisa ser problematizada a partir da realidade do contexto social e político da escola, promovendo a integração entre os diferentes saberes. Comprendemos salutar considerar o contexto socioambiental dos sujeitos envolvidos no processo educativo, caso contrário, “[...] se um educador trabalha com todos abstratamente ou com indivíduos pensados sem lugar social, a tendência é reproduzir o padrão de relações hierarquizadas entre grupos e saberes” (LOUREIRO, 2019, p. 75).

Nessa direção, os objetivos que embasaram a pesquisa tratam de compreender como a Educação Ambiental Crítica e Transformadora se mostra nas escolas da Educação Básica, em diferentes lugares socioespaciais no Brasil e na Colômbia; entender como os professores trabalham a Educação Ambiental no cotidiano escolar; investigar qual a base teórica que fundamenta a ação do professor em sua práxis; e compreender quais são os desafios da Educação Ambiental na escola. Os lugares socioespaciais são explicados, primeiro, São Paulo das Missões por ser a cidade natal da pesquisadora, Rio Grande pelo *locus* do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental e Bogotá devido à mobilidade acadêmica realizada durante o mestrado.

Temos diferentes saberes e perspectivas de educação e isso significa que a Educação Ambiental não pode ser vista como um saber único para a formação crítica do sujeito. De acordo com Loureiro (2006, p. 32), “emancipar não é estabelecer o caminho único para a salvação, mas sim a possibilidade de construirmos os caminhos que julgamos mais adequados à vida social

e planetária”. Nesse sentido, respeitando todas as formas de se pensar, defendemos a Educação Ambiental na perspectiva crítica e transformadora, por considerar os aspectos econômicos, sociais, políticos, éticos, filosóficos e ser um potencial na trans(formação) do sujeito.

Os quereres da práxis de Educação Ambiental dos professores, por vezes, não se concretizam na escola. Os fazeres são, então, aqueles que, com todo o esforço, foram possíveis de se realizar diante da realidade do contexto em que a escola pertence. Desse modo, refletir sobre a própria prática docente possibilita pensar a unidade dialética teoria-prática, o que conduz a um processo crítico e comprometido com a transformação social, mesmo diante dos desafios sociais e políticos impostos pela sociedade. Por isso, na discussão deste texto, são considerados elementos destacados pelos professores, a exemplo, o entendimento que se tem de Educação Ambiental, a relação do ser humano com a natureza, o diálogo, as dificuldades encontradas na docência, a interdisciplinaridade e a transversalidade como possibilidades de se fazer Educação Ambiental, emancipação do sujeito, os quereres e fazeres docentes.

O ser emancipado, de acordo com Loureiro (2006, p. 128), “é fim primeiro e último da Educação Ambiental, significa o ser que se realiza pela manifestação livre e consciente em um processo de interdependência com o outro, a sociedade e o planeta”. Nessa direção, transversalizar a Educação Ambiental na escola é apostar num caminho para promover a consciência crítica e emancipadora, conscientizando os sujeitos a partir das relações dialógicas, experienciais e sociais vivenciadas, bem como promover o estudo do lugar e da relação de pertencimento do sujeito é condição essencial para alcançar a emancipação do sujeito, capaz de realizar transformações.

METODOLOGIA

O estudo está embasado na pesquisa qualitativa e fundamenta-se no método fenomenológico-hermenêutico. Nessa direção, o fenômeno é o que se mostra em um ato de percepção ou de intuição, não está se tratando de um objeto especificamente posto e dado no mundo exterior ao sujeito. O que se mostra é efetuado pelo sujeito individualmente contextualizado, que olha em direção ao que se mostra de forma atenta e percebe isso que se mostra nas modalidades pelas quais se dá no próprio solo em que se destaca o fenômeno carregando o seu entorno (BICUDO, 2011).

Desse modo, participaram desta pesquisa, por meio da entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008), nove professores da Educação Básica, sendo três de cada lugar, e de diferentes áreas de formação, que trabalham com a temática da Educação Ambiental na escola em que atuam. As escolas estão localizadas em: Bogotá (Colômbia), Rio Grande (Brasil) e São Paulo das Missões (Brasil). No Quadro 1 que segue, apresentamos os professores, sua formação inicial e referente à Educação Ambiental, bem como a localização da atuação docente.

Quadro 1 – Professores(as) participantes¹

| Professor(a)/ Codinome ² | Formação Acadêmica | Formação em Educação Ambiental | Localização de atuação docente |
|--|----------------------|---|-----------------------------------|
| Antônia | Química | Não possui | Bogotá |
| Cecília | Biologia | Especialização em Gestão Ambiental | Bogotá |
| Joice | Português/Literatura | Mestrado em Educação Ambiental | Rio Grande |
| Laura | Matemática | Não possui | São Paulo das Missões |
| Lucas | Educação Física | Não possui | São Paulo das Missões |
| Mariana | Pedagogia | Não possui | São Paulo das Missões |
| Milena | Artes visuais | Doutora em Educação Ambiental | Rio Grande |
| Sandra | Geografia | Mestrado em Educação Ambiental | Rio Grande |
| Teófilo | Ciências Naturais | Especialização em Educação Ambiental | Bogotá |

Fonte: Vorpagel (2021).

Nessa direção para a análise dos dados, se fez uso da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2016), que tem seus pressupostos alicerçados no modo de teorização fenomenológico-hermenêutico, que se propõe a construir novas teorias a partir do exame do material do *corpus*. A ATD consiste, especialmente, em processos denominados: unitarização, trata-se da desmontagem do *corpus* textual; codificação, atribuição de códigos para retornar ao texto; categorização, aproximação das unidades de significado para elaboração das categorias iniciais, intermediárias e finais; metatextos, elaboração de textos que encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados.

A partir dos processos da ATD, realizou-se a desmontagem do texto e construiu-se as unidades de significado, que passaram a constar em um quadro de análise no *Excel*, com tópicos como: código, unidades de significado com títulos, comentário e elementos aglutinadores. Neste trabalho, as unidades de significado, decorrentes da ATD, estão empregadas na forma itálica com o seu respectivo código atribuído.

O processo de categorização foi realizado, a partir da observação, interpretação dos elementos aglutinadores, sendo todos eles transcritos para uma folha. Com todas essas descrições, foi possível rabiscar, rasurar, fazer anotações, o que permitiu uma visão ampla do que emergia no processo de análise. Dessa forma, escrevendo e reescrevendo, emergiram as categorias iniciais, intermediárias e finais, como pode ser observado, a seguir, no Quadro 2.

¹ A listagem dos nomes está em ordem alfabética, por decisão da pesquisadora, não se optou em dividir os professores de acordo com o lugar socioespacial, pois a ideia é articular as experiências e não dar sentido de separação e/ou agrupamento.

² O codinome foi escolhido pela pesquisadora.

Quadro 2 – Processo de categorização

| Categorias iniciais | Categorias intermediárias | Categorias finais |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Práticas de Educação Ambiental para fim de atender os requisitos educacionais/legislação; • Necessidade de reconhecimento dos problemas ambientais; <ul style="list-style-type: none"> • Ações locais com pensamento global; • A transversalidade e a interdisciplinaridade como possibilidades de se fazer Educação Ambiental, • O diálogo como elemento basilar para a conscientização ambiental, <ul style="list-style-type: none"> • O pertencimento na práxis; • O engendramento do sistema escolar como fator limitante da práxis transversal. | <ul style="list-style-type: none"> • Entre querer e fazeres de Educação Ambiental na sala de aula; • O pertencimento como elemento basilar na conscientização para a Educação Ambiental. | <ul style="list-style-type: none"> • Entre querer e fazeres da Educação Ambiental: diálogos emergentes acerca da práxis pedagógica na Educação Básica. |
| <ul style="list-style-type: none"> • A formação continuada na escola; • Formação integral e crítica do sujeito; <ul style="list-style-type: none"> • Trans(formação) docente; • Transversalização na formação de professores; • Os projetos escolares e suas potencialidades dando ênfase a leitura e interpretação do mundo, a partir da realidade vivida; • A importância da avaliação na Educação Ambiental. | <ul style="list-style-type: none"> • A Transversalidade da Educação Ambiental na formação inicial e continuada de professores; <ul style="list-style-type: none"> • A importância dos projetos escolares para transversalizar a Educação Ambiental na perspectiva crítica e transformadora. | <ul style="list-style-type: none"> • A formação inicial e continuada de professores: os projetos escolares como possibilidade de transversalizar a Educação Ambiental. |

Fonte: Vorpapel 2021.

Dessa forma, emergiram duas categorias finais, assim intituladas: “Entre querer e fazeres da Educação Ambiental: diálogos emergentes acerca da práxis pedagógica na Educação Básica” e “A formação inicial e continuada de professores: os projetos escolares como possibilidade de transversalizar a Educação Ambiental”. As categorias são compreendidas como emergentes, pois consistem na construção teórica, realizada a partir do *corpus* do material.

DESENVOLVIMENTO³

A docência é um universo que está permeado de saberes docentes e de práticas pedagógicas (TARDIF, 2010). Esse contexto educacional, em sua práxis, revela questões que vão entre ações que nós professores queremos desenvolver em nossa prática e daquelas que realmente

³ A partir de agora, a escrita se encontra na primeira pessoa do plural. A escolha por assim conduzir esta escrita se justifica pelo fato desta pesquisa ser realizada *com* os professores e não mais um estudo *sobre e para* professores.

conseguimos fazer, especialmente quando falamos de Educação Ambiental. Além disso, precisamos considerar que a sala de aula é um lugar carregado de sentidos, que se destaca pela construção da aprendizagem. Os elementos que constituem o espaço, enquanto lugar-escola, desde as relações sociais implícitas até as ações concretas do cotidiano, dizem respeito à Educação Ambiental, pois ela é também educação social e política.

A Educação Ambiental acontece nas escolas, mesmo que, por vezes, de forma singela. Os professores, cada um a partir da sua experiência profissional e formação docente, problematizam a Educação Ambiental de acordo com suas concepções que são mediatizados no coletivo, seja de professores, ou não. Desse modo, o lugar-escola se constitui em um importante espaço de formação de professores, especialmente porque está permeado de saberes docentes,

[...] o saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (TARDIF, 2010, p. 15).

Nesse sentido, os saberes docentes são intrínsecos à práxis do professor na Educação Ambiental e são constantemente (re)construídos no fazer e no pensar do cotidiano do professor. “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (FREIRE, 2019, p. 81). Desse modo, refletir sobre a própria prática docente é basilar para significar o fazer docente, pois

[...] a “pesquisa na prática” ou “reflexão sobre a reflexão na ação” em que os professores envolvidos ressignificam suas práticas e propõem novas estratégias de ação, torna o próprio processo de intervenção objeto de pesquisa. A natureza processual marca a investigação reflexiva. O professor-pesquisador, ao intervir, muda a realidade que estuda. E ele próprio também se modifica: passa a ter outra compreensão da situação. Por sua vez, os outros agentes também mudam a realidade, como resposta às inovações introduzidas. Cria-se uma espiral de mudança que precisa ser investigada, para poder ser aperfeiçoada (GARRIDO; BRZEZINSKI, 2008, p. 155).

Assim, refletir e registrar sobre a própria prática docente possibilita aos professores aprimorarem suas atividades, repensando as suas ações para qualificar o processo de aprender e ensinar, em especial, da Educação Ambiental. Acreditamos que as reflexões pessoais de cada professor precisam ser socializadas no coletivo do grupo escolar, todavia, respeitando as singularidades de cada sujeito envolvido no processo. Corroborando Ariza (2017), o educador profissional se constitui quando “existe una reflexión de lo que enseña, identificando em su práctica diaria, el que enseño, para que lo enseño, qué características tiene eso que enseño [...], estos aspectos y otros hacen la diferencia en la profesión docente” (ARIZA, 2017, p. 19).

Destacamos o saber que a professora Antônia compartilha na entrevista ao mencionar que necessitamos mudar a compreensão do antropocentrismo, de que tudo gira ao nosso redor:

[...] essa procura da mudança paradigmática teria que reconhecer, reconhecer o outro, tanto aquele que fala como aquele que não fala, como sujeito. Então daí, se eu entendo que aquela árvore não é um objeto, é um sujeito, então eu consigo respeitar (ANTÔNIA – U7P5).

A reciprocidade ao universo, a qual a professora Antônia se refere, vai ao encontro do que defende Ailton Krenak, que critica a ideia da humanidade como algo separado da natureza, de uma “humanidade que não reconhece que aquele rio que está em coma é também o nosso avô” (KRENAK, 2020, p. 47). Para esse autor, “a ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos” (KRENAK, 2020, p. 22-23). Essa ideia de separação da natureza e do ser humano precisa ser superada, como bem coloca a professora Milena ao dizer que “*tem muito essa visão assim, o ser humano e a natureza, tem que mudar isso, o ser humano é a natureza*” (MILENA – U17P19).

Nessa direção, nosso anseio intrínseco, enquanto professores de profissão, está no sentido de educar para a responsabilidade de vida no planeta Terra, “*porque en la educación, pues, digamos que está la razón del cambio también, o sea, a las personas se puede generar muchas normas, muchas leyes pero si no hacen conciencia de eso, no lo van a cambiar*” (CECÍLIA – U5P2). Estamos cientes de que a educação por si só não resolve os problemas ambientais no âmbito local/global, mas apostamos nela por ser um caminho possível na promoção da transformação necessária para um mundo mais justo e igualitário. Desse modo, a intervenção pedagógica que se dá no chão dá escola precisa estar articulada com a complexidade da Educação Ambiental, em todos os sentidos.

A professora Laura contribui para essa reflexão ao destacar que “*a Educação Ambiental abrange todo o ambiente que a gente vive. É uma questão tanto social, política, não é só uma questão de plantar árvores, cuidar do lixo*” (LAURA – U3P1). E segue dizendo: “*essas coisas às vezes me intrigam, por exemplo, quando a Educação Ambiental é tratada a parte, não como o dia a dia, a vida*” (LAURA – U6P2). O anúncio da professora Laura demonstra a base teórica que fundamenta o seu fazer docente que se articula com a Educação Ambiental Crítica e Transformadora.

Ao tratar sobre Educação Ambiental na sala de aula, Laura destaca que em suas aulas de matemática “*sempre procura falar sobre isso, dizer, comentar com os alunos vê se eles têm consciência*” (LAURA – U12P3). Consciência todos os sujeitos possuem, no entanto, cada indivíduo tem a sua própria forma de pensar e entender o mundo, o que se constitui diante do seu modo de inserção na sociedade. O diálogo é uma das maneiras de construirmos, na práxis, um processo que seja crítico e emancipatório, lembrando que o “nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (FREIRE, 2019, p. 120).

Desse modo, um dos meios que possibilita a nossa reflexão sobre Educação Ambiental, na sala de aula, dá-se através do diálogo, “na educação, o diálogo é exigência para potencializar os saberes que se entrecruzam, organizando suas práticas e possibilitando a criação livre do conhecimento” (LOUREIRO, 2019, p. 51). Lembrando que os saberes docentes são heterogêneos e “provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2010, p. 54). Sobre a importância da Educação Ambiental na sala de aula, corroboramos que

A educação ambiental nos desafia em torno de questões vivas; ela responde às inquietudes maiores. Ela nos faz aprender a reabitar coletivamente nossos meios de vida, de modo responsável, em função de valores constantemente esclarecidos e afirmados: aprender a viver juntos – entre nós, humanos, e também com outras formas de vida que compartilham e compõem nosso meio ambiente. De uma cultura do consumismo e da acumulação, impulsionada por ideias pré-fabricadas, ela pode nos levar a uma cultura do pertencimento, do engajamento crítico, da resistência, da resiliência e da solidariedade (SAUVÉ, 2016, p. 290-291).

Nossos saberes experienciais, re(construídos) ao longo do tempo, como professores, revelam que nem sempre o que se quer fazer, o que se entende como primordial, é possível. As condicionantes sociais e políticas, por vezes, limitam a condução da nossa prática pedagógica, previamente planejada. É como ressalta a professora Antônia ao se referir à Educação Ambiental:

[...] a gente poderia fazer muitas outras coisas, sim? Porque o tempo não dá, porque você sabe que as escolas sempre vão ter coisas que são mais burocráticas. Então, acho que essas coisas terminam deixando de lado outras atividades que a gente poderia fazer com os alunos, sim? (ANTÔNIA – U16P11).

Nesse sentido, não podemos negar que a organização do sistema escolar, a exemplo da elevada carga horária de aula dos professores, restringe o planejamento e o desenvolvimento de atividades comprometidas com a transformação social. Se não há tempo para planejamento e reflexão das atividades, estas dificilmente contemplarão aspectos críticos e transformadores, pois para a ação docente ser crítica, necessitamos de atividades pensadas de forma interdisciplinar e transversal, a partir da realidade do lugar, do contexto de pertencimento da escola. E, para isso, é necessário conhecer as singularidades do contexto em que a escola está inserida, o que demanda tempo e exige disponibilidade docente.

Nós, professores, sabemos que são inúmeras as questões que precisamos dar conta em sala de aula, a começar pela própria relação discente/docente em que, por vezes, é necessário “cativar” o aluno para ter sua atenção. É importante reforçar que na relação discente/docente, um não é objeto do outro, sendo importante para ambos, o rigor ético dos processos reflexivos. Assim, poderíamos dizer que o papel do professor, em parte, é ter olhos e ouvidos atentos em todas as direções para poder escutar e compreender os anúncios emergentes no devir do cotidiano escolar.

A mediação do processo de ensino-aprendizagem, atribuição do professor, requer o reconhecimento da realidade social do aluno e da escola para desenvolver a práxis de forma contextualizada e crítica. Chama-se atenção para as condicionantes que dificultam o processo educativo em sua totalidade, a exemplo da carga horária de horas/aulas dos professores. Além disso, a maioria dos professores desenvolve suas atividades laborais em mais de uma escola, o que faz com que o pouco tempo cronológico que resta seja atribuído ao seu deslocamento de uma escola até a outra.

A precariedade da infraestrutura escolar, um outro problema sério, devido à falta de investimentos na área, também afeta o processo da educação, e como se isso não bastasse, a valorização profissional docente, em decadência, contribui para acelerar a precarização da educação. Destaca-se ainda que os professores, por vezes, passam anos desenvolvendo suas atividades laborais na condição de contratados temporariamente. “O fenômeno principal aqui é, essencialmente, o da instabilidade da carreira, caracterizada por mudanças frequentes e de natureza diferente (turma, escola, Comissão Escolar etc.)” (TARDIF, 2010, p. 90).

Nesse sentido, são inúmeras as questões que dificultam o trabalho do professor, ainda mais quando tratamos de Educação Ambiental. Explorar cada condicionante que limita o processo de ensino-aprendizagem nos levaria a inúmeras páginas escritas. Dentre as condicionantes para serem pensadas, citamos a relação professor-aluno e aluno-aluno, os processos inclusivos, os acordos de sociabilidade, o acompanhamento das atividades formativas, a sistematização de

materiais didáticos com finalidade pedagógica, o planejamento constante de ações que signifiquem o processo educativo. Cabe destacar que diante de todas as problemáticas a serem enfrentadas pelo professor, para aprender e ensinar, ele deve ser capaz de

[...] assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender seu ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica, a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até um certo ponto. O “saber-ensinar” refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes (TARDIF, 2010, p. 178).

O engendramento contido na escola dificulta a socialização das atividades desenvolvidas por nós professores e por consequência, a própria formação de professores que acontece no lugar-escolar. O professor Lucas, ao falar da Educação Ambiental que acontece na escola, pensa:

[...] ela poderia ser melhor na escola e nisso eu faço uma autocrítica, minha mesmo, também às vezes a gente tem dez mil e umas coisas para fazer, e a gente acaba se passando até porque às vezes não é o forte da nossa formação, o que a gente faz então, às vezes, é feito assim de uma forma até meio por cima (LUCAS – U14P7).

O desabafo do professor demonstra o seu comprometimento com a Educação Ambiental, ao mesmo tempo, revela os limites na formação de professores em relação ao tema ambiental. Assim, o professor Teófilo também aponta que “[...] en la política es muy bonito, está muy bien hecho. En la práctica ya hay ciertos inconvenientes” (TEÓFILO – U9P2). Consciente da discrepância, Teófilo afirma a existência de políticas públicas consolidadas em Bogotá, mas ressalta que na prática nem tudo é assim. No Brasil, as políticas públicas em prol do ambiente, ao invés de se consolidarem, neste governo, sofreram severos ataques e desmonte. A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um exemplo em que a Educação Ambiental Crítica é ocultada e isso é “produzido, especialmente, pelo papel político-pedagógico da Educação Ambiental, que possui caráter emancipatório e transformador e ao problematizar as relações sociais vigentes, atua no plano da existência” (BEHREND; COUSIN; GALIAZZI, 2018, p. 81).

A Educação Ambiental acontece nas escolas de diversas maneiras a partir de diferentes saberes, já que a educação não é homogênea, e isso imprime a ela um caráter complexo, além de político. A diversidade e a pluralidade de saberes são o que fazem a educação ser tão importante, promissora e necessária na transformação que tanto almejamos. Nessa direção, atividades de Educação Ambiental podem ser trabalhadas nos diferentes níveis de ensino, de forma interdisciplinar, conforme destaca a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, a qual estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA):

Art. 1º Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal.

Art. 8º As atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental devem ser desenvolvidas na educação em geral e na educação escolar [...].

§ 3º As ações de estudos, pesquisas e experimentações voltar-se-ão para:

I - o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à incorporação da dimensão ambiental, de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; [...] (BRASIL, 1999).

A PNEA evidencia a potencialidade da Educação Ambiental para a transformação da sociedade em que vivemos, trazendo a interdisciplinaridade como um dos modos possíveis de se fazer Educação Ambiental na escola. A questão é: como desenvolver uma prática interdisciplinar se a organização curricular e o próprio horário de aula se encontram numa separação de disciplinas? Entendemos que a interdisciplinaridade é uma possibilidade de se trabalhar a Educação Ambiental, no entanto, pouco se concretiza nas escolas, pois requerer tempo e planejamento entre os professores.

A outra possibilidade de trabalhar com a Educação Ambiental na Educação Básica é a partir da transversalidade e é nessa que apostamos nossas “esperanças”. A transversalidade está referenciada na Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEAs), no seu artigo 16:

A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior pode ocorrer:

I – pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental;

II – como conteúdo dos componentes já constantes do currículo;

III – pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares (BRASIL, 2012).

A professora Sandra comenta o caráter transversal da Educação Ambiental, dizendo que não tem como trabalhar ela sem ser transversal, e que pode ser trabalhada em todas as disciplinas. *“Ela pode ser trabalhada na gestão da escola, numa reunião de pais, ela pode ser trabalhada numa atividade cultural da escola e ela é trabalhada”* (SANDRA – U5P7). Tomamos o conceito de transversalidade na perspectiva de Gallo (2006, p. 30), que a define como:

[...] o atravessamento mútuo dos campos de saberes, que a partir de suas peculiaridades se interpenetram, se misturam, se mestiçam, sem, no entanto, perder sua característica própria, que só se amplia em meio a essa multiplicidade. Singularidade de saberes e multiplicidade de campos.

Apontamos, amparados na legislação educacional, que a Educação Ambiental pode ser trabalhada nas escolas por meio da interdisciplinaridade e da transversalidade. Cabe destacar que essas abordagens, apesar de se complementarem, são diferentes. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB), através da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, definem a transversalidade e a interdisciplinaridade como

Art. 13 § 4º A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas e às áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas.

§ 5º A transversalidade difere da interdisciplinaridade e ambas complementam-se, rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado.

§ 6º A transversalidade refere-se à dimensão didático-pedagógica, e a interdisciplinaridade, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento (BRASIL, 2010).

Nessa direção, as DCNEB apontam que a transversalidade organiza o trabalho didático-pedagógico, ficando integrado às disciplinas, ou seja, é uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos de forma integrada. Lembrando que a interdisciplinaridade e a transversalidade são distintas, mas se complementam, pois ambas não consideram o conhecimento como algo estanque. Desse modo, poderíamos dizer que a interdisciplinaridade é uma abordagem que facilita o exercício da transversalidade.

As práticas de Educação Ambiental, desenvolvidas por nós professores na Educação Básica, permeiam dentre inúmeras concepções e perspectivas pedagógicas, pois como já dito, a educação é heterogênea. Assim, cada professor está constantemente (re)construindo seus saberes a partir da reflexão sobre seus fazeres docentes. A pesquisa nos mostra que existem, no chão da escola, muitos professores que têm uma visão crítica sobre Educação Ambiental, no entanto, a maior dificuldade é colocar em prática na sala de aula. Ao trabalharmos a Educação Ambiental Crítica na perspectiva transversal, precisamos considerar que

[...] se partimos do pressuposto de que realidade não se esgota na aparência dos fenômenos e que as particularidades se definem na relação com o contexto e a conjuntura, o cerne do processo educativo, o ato de conhecer, é o movimento que realizamos para ir além do que está posto, do ponto de vista do entendimento da situação, das explicações geradas pela articulação entre teoria e prática, entre categorias e conceitos que organizam de modo coerente a realidade no pensamento (LOUREIRO, 2019, p. 57).

Ao ir além do que está posto, a complexidade da Educação Ambiental só aumenta e, por isso, também devemos estar cientes de que resolver problemas vistos como imediatos consiste em ativismo que, por consequência, pode não levar à compreensão imediata da realidade vivida. Como coloca o professor Teófilo, “*activismo, de hacer, el Día del Agua, pero no se sabe ni siquiera porqué se hace, simplemente porque hay un requisito que cumplir*” (TEÓFILO – U14P2). O ativismo é, então, um dos aspectos que nós professores, por vezes, concretizamos em nossas atividades docentes, mesmo não sendo nossa intenção. Poderíamos dizer que o ativismo não é um querer fazer, mas é o que, às vezes, fazemos, e não há problema em reconhecer isso, pois o ato de admitir esse fato é “o pontapé inicial” para a mudança. Isso, por consequência, advém, muitas vezes, do engendramento que constitui o lugar-escola.

Consideramos que as práticas pedagógicas, bem como a formação de professores, necessitam discutir a Educação Ambiental pelo viés crítico e transformador. Assim, os aspectos que subsidiam a práxis do professor, políticas públicas, diretrizes da educação, formação e experiência profissional precisam ser problematizadas em busca de um entendimento por uma nova racionalidade ambiental, já discutida por Leff (2015). Autor que nos instiga a pensar sobre os saberes ambientais necessários para a emergência dessa nova racionalidade ambiental.

Reforçamos que a prática da Educação Ambiental na Educação Básica precisa estar articulada entre si e em diálogo com outros sujeitos sociais, com outras instituições, de modo transversal. “Podemos estar ou não conscientes disto, mas cada troca de palavras, cada troca de gestos, cada reciprocidade de saberes e de serviços com uma outra pessoa, costuma ser também um momento de aprendizagem” (BRANDÃO, 2005, p. 86). Logo, concluímos que é importante ressaltar que a Educação Ambiental é competência a ser estudada por todos os professores, de todas as disciplinas, e não centralizada em uma área do conhecimento.

CONCLUSÃO

A partir da pesquisa realizada, aponta-se para a origem política similar e o compartilhamento do vínculo com a agenda mundial para o planejamento educativo, tanto no Brasil como na Colômbia. Em teoria, o Brasil se encontra mais familiarizado com a perspectiva crítica e transformadora da Educação Ambiental, tendo em vista o trabalho de autores reconhecidos, a exemplo de Loureiro (2019) e outros, enquanto a Colômbia, em questão de formação de professores, caminha para a vertente teórica de uma Educação Ambiental Crítica.

Destaca-se que as políticas públicas são elementos que precisam estar contidos em uma proposta de Educação Ambiental. No entanto, para que ela se torne efetivamente crítica e transformadora, assumindo o caráter político pedagógico na educação básica, é necessário empreender um maior adensamento no estudo do pertencimento, da compreensão de ser-e-estar nesse mundo. Existem muitos professores que fazem no chão das escolas, Educação Ambiental crítica e transformadora, no entanto, não reconhecem sua prática nessa perspectiva. Os professores, devido ao engendramento do sistema escolar, possuem dificuldades para realizarem e/ou participarem de formações continuadas, o que gera incongruências entre os quereres e fazeres da prática de Educação Ambiental crítica na escola.

Conclui-se que para potencializar a prática de Educação Ambiental, na perspectiva crítica e transformadora, é indispensável ambientalizar os currículos da Educação Superior; institucionalizar a prática de Educação Ambiental a partir do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas; potencializar a formação inicial e continuada de professores; investir em projetos escolares articulados com a sociedade em geral; viabilizar a prática na perspectiva da interdisciplinaridade e/ou transversalidade; primar por políticas públicas que, de fato, visem à construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

REFERÊNCIAS

ARIZA, L. G. **Formación del educador desde el conocimiento didáctico del contenido – una experiencia en el contexto EaD en Brasil**. 2017. 192 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017.

BEHREND, D. M.; COUSIN, C. S.; GALIAZZI, M. C. Base nacional comum curricular: o que se mostra de referência à educação ambiental? **Revista Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 23, n. 2, p. 74-89, 2018.

BICUDO, M. A. G. (Org.). **Pesquisa Qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BRANDÃO, C. R. Comunidades Aprendentes. *In*: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005, v. 1. p. 85-91.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a política nacional de educação ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1999]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 19 jul. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: <http://conferenciainfante.mec.gov.br/imagens/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 67. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GALLO, S. A Filosofia e seu Ensino: Conceito e Transversalidade. Rio de Janeiro. **Revista ETHICA**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 17-35, 2006.

GARRIDO, E.; BRZEZINSKI, I. A reflexão e investigação da própria prática na formação inicial e continuada: contribuição das dissertações e teses no período 1997- 2002. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 8, n. 23, p. 153-171, jul. 2008. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4003>. Acesso em: 26 mar. 2021.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LEFF, E. **Saber Ambiental: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajatória e Fundamentos da Educação Ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.


LOUREIRO, C. F. B. **Educação Ambiental: questões de vida**. São Paulo: Cortez, 2019.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001

SAUVÉ, L. Viver Juntos em Nossa Terra: desafios contemporâneos da Educação Ambiental. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 16, n. 2, p. 288-299, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/8697/4974>. Acesso em: 26 jan. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.



ENTRE BAMBUS E AFETOS: A CÚPULA GEODÉSICA POTENCIALIZANDO A EDUCAÇÃO ESTÉTICO- AMBIENTAL

Danielle Müller de Andrade (IFSul)

Elisabeth Brandão Schmidt (FURG)

O ALICERCE DA CONSTRUÇÃO

A incorporação da dimensão estética aos processos educativos e nos ambientes formativos tem sido sinalizada como estratégia significativa para a superação da educação bancária com vistas à formação integral e à transformação da realidade. De acordo com Freire (1996, p. 142), a dimensão estética é premissa de uma educação compromissada com a formação humana e com a transformação da realidade, já que “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. Nesse viés, Freire e Shor (1986, p. 144) já apontavam para a necessidade de reconfiguração do ambiente da sala de aula, alertando que “reinventar os aspectos visuais e verbais da sala de aula são duas formas de se opor às artes destrutivas da educação passiva”. Dentre outros aspectos, os autores destacam a necessidade de uma distinta organização do ambiente da sala de aula, considerando a sua condição estética a fim de que nela se crie um ambiente favorável à aprendizagem.

Pensar o microcosmo em que se constitui a sala de aula como um lugar de encontro, como espaço dialógico interativo e ambiente propício à aprendizagem, exige esforço, flexibilidade, criatividade, empatia e a intenção clara de uma ruptura com a educação tradicional ou bancária (FREIRE, 1996; 2011), em direção a uma educação mais afetiva e sensível (ESTÉVEZ, 2011). Nessa perspectiva, é preciso investir em processos educativos que promovam a educação integral, que propiciem a unidade em oposição à fragmentação que pauta a lógica moderna e suas dicotomias, tais como razão-emoção, intelecto-sensibilidade e corpo-mente. No mesmo viés, Duarte Jr. (2004) aposta em uma educação que possa romper com a anestesia em que vivemos. Nas palavras do autor, essa anestesia nos induz a não utilizarmos e não estimularmos nossos sentidos, dificultando e, por vezes, impedindo as interações com o outro, humano e não huma-

no. Reduzir nossa compreensão do mundo apenas à via intelectual é negar a potencialidade da afetividade e da sensibilidade.

Nesse sentido, entendemos que mudanças significativas no e do contexto educativo podem advir do estímulo dos domínios cognitivos e sensitivos e, assim, engendrar processos de desenvolvimento dos sentidos e valores humanos, contribuindo para uma proposta de formação humanizada em que a experiência emerge como um acontecimento que potencializa o saber. O saber da experiência é um “saber que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e o modo como vamos dando sentido ao acontecer que nos acontece” (LARROSA, 2015, p. 32). Por ser singular, pessoal e intransferível, a experiência não se repete, é única e interna ao indivíduo, “é aquilo que nos passa, que nos acontece e que, assim, “produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2015, p. 25).

No campo da Educação Ambiental (EA), Matarezi (2005, p. 166) alerta para a importância de uma reorganização da sala de aula, indicando que “como educador ambiental é instigante a ideia de mexer nas estruturas e espaços desta ‘sala de aula’ e construir uma nova ambientação que provoque os corpos, emoções e mentes a terem novas sensações e descobertas”. Esse pensamento está coadunado ao de Estévez (2012, 2015) ao afirmar que o desenvolvimento da Educação Estético-Ambiental (EEA), uma educação em valores, demanda o estabelecimento de relações harmoniosas, ou seja, de relações estéticas, bem como o contato com o belo e com o meio natural.

Nessa perspectiva, este texto tem como objetivo apresentar os desdobramentos decorrentes da construção e instalação de uma cúpula geodésica no âmbito do ensino formal e a sua relação com o desenvolvimento da EEA. A cúpula geodésica instalada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – *campus* Pelotas – Visconde da Graça (IF-Sul/CAVG) foi construída com bambu, coberta parcialmente de plástico transparente, visando ao desenvolvimento de práticas de EEA.

As cúpulas geodésicas foram patenteadas por Richard B. Fuller, arquiteto americano que, embasado no conceito de sinergia, considerou que seriam elas uma possibilidade de construção condizente com as necessidades ambientais e sociais atuais (DINIZ, 2006). Com uma estrutura composta por vigas, nós e cobertura, ao serem instaladas em ambientes naturais, estimulam o desenvolvimento da sensibilidade humana.

O domo geodésico é considerado por muitos o maior invento do século 20 em termos de estrutura. É um sistema sinérgico. Seu objetivo essencial é a eficiência. Nessa linha de raciocínio, o ideal de Fuller era alcançar “a maneira mais eficiente pela qual uma organização possa fazer o trabalho de 100% da humanidade no menor tempo possível, utilizando a cooperação espontânea e sem causar prejuízos a ninguém nem danos ecológicos”. Nada mais atual: é o que hoje conhecemos por meio de expressões como “comprometimento compartilhado”, “sustentabilidade”, “responsabilidade sócio-ambiental” e afins (MARIOTTI, 2008, p. 2).

A semente da pesquisa realizada foi germinada no âmbito da disciplina Fundamentos de Educação Ambiental formal e não formal do Curso Superior em Gestão Ambiental do IF-Sul/CAVG. A proposta feita aos alunos/as no ano de 2016 foi a elaboração de projetos que vinculassem conceitos de Educação Ambiental e sustentabilidade.

Um dos projetos sintonizado com a proposta foi o que contemplava a construção de uma cúpula geodésica. A intenção dos proponentes era desenvolver um projeto que pudesse conectar natureza, tecnologia e sustentabilidade, construindo um lugar que fosse propício a aprendizagens e discussões sobre ações sustentáveis no IFSul/CaVG. Com o incentivo da professora, o projeto foi executado, inicialmente, pelos três alunos proponentes e pela professora responsável pela disciplina. Logo passou a ter o apoio e a participação de outras professoras e de alunos/as dos Cursos Técnico Integrado e Subsequente em Meio Ambiente.

O início dos trabalhos de construção da cúpula geodésica já anunciava o que seria um processo inovador, coletivo, colaborativo e prazeroso, dando indícios de que se tratava de uma proposta sustentada por princípios freirianos. Para Freire (1996, p. 72), “[h]á uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria”.

A elaboração do projeto de construção de uma cúpula geodésica, incentivado e acalentado pelas professoras, mostra um movimento de valorização dos saberes dos alunos proponentes em oposição ao que pressupõe a educação bancária.

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 1996, p. 15).

A escolha do lugar para a construção da cúpula geodésica do IFSul/CaVG recaiu sobre uma área rodeada de árvores, próxima às salas de aula, quadra esportiva, aos prédios administrativos e refeitório. Ponto de passagem da comunidade do IFSul/CaVG, não havia como ignorar a cúpula geodésica. Ao propiciar um contato direto com a flora e a fauna, configurou-se em lugar privilegiado para a realização de aulas, reuniões e de encontros informais.

O cenário que apresentamos tem a intenção de fazer com que as/os leitoras se desloquem para o lugar da pesquisa. Para nos adentrarmos na temática, neste primeiro momento dialogamos com autores que embasaram a pesquisa para, posteriormente, descrevermos a metodologia desenvolvida, apresentando alguns dos resultados do estudo. Por fim, tecemos considerações que sintetizam e fortalecem os argumentos que construímos na tessitura deste artigo.

OS MATERIAIS UTILIZADOS PARA A CONSTRUÇÃO: A METODOLOGIA

A partir da experiência de construção e instalação da cúpula geodésica do IFSul/CaVG, foi realizada uma pesquisa doutoral de cunho qualitativo. As informações foram produzidas

por meio de entrevistas com 5 professoras e 3 alunos, cujo codinomes são: Ana, Maria, Joana, Simone, Rebeca, Pedro, Henrique e Roger. A memória dos entrevistados foi acionada por registros do processo de construção da cúpula geodésica, quando fotografias foram dispostas em cima de uma mesa a sua frente. Foi solicitado, a cada entrevistado, que selecionasse as fotos que tinham um significado mais importante para si, expressando os seus sentimentos e lembranças do momento vivido.

A fotografia é decididamente um material produzido a partir de um tempo que ficou no passado. Ao descrever a fotografia, estamos trazendo para o presente um fato passado. Ao rememorar o que aconteceu, construímos novos significados que dizem respeito ao que foi e ao que ocorre no momento. A imagem funciona como mediadora de uma narrativa presente para um fato que esteve no passado e, desse modo, colabora para a construção de novos significados sobre o que já havia sido construído. Falar de algo que já foi indica uma construção dialética do presente, passado e futuro em que cada fato possui novas representações diferenciadas e transformadoras do pensamento verbal (BORGES; LINHARES, 2008, p. 6-7).

A Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2016), foi a metodologia utilizada para a análise das informações geradas por meio das entrevistas. A ATD é processo de produção de novas compreensões em que a recursividade está presente o tempo todo, com movimentos em ciclos e em espirais, conduzindo a entendimentos cada vez mais complexos (MORAES; GALIAZZI, 2016). Ao transitar entre a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso, a ATD possibilita a compreensão e a reconstrução de um fenômeno, tendo a escrita como o movimento de organizar e sistematizar o pensamento.

[...] a ATD é um convite ao estético, um aceno para desenvolvermos e refinarmos nossos sentidos e percepções, tornando-nos mais atentos e sensíveis aos aspectos dos fenômenos que buscamos compreender, de modo a refletir melhor sobre o investigado, assim como sobre o próprio movimento de investigação (FREITAS, 2020, p. 707).

No sentido de melhor sistematizar e visualizar o *corpus* de análise, foi utilizado o *software* NVivo 12 Pró que auxilia na organização de dados de pesquisas de natureza qualitativa. O NVivo foi desenvolvido na Universidade de *La Trobe*, na Austrália e é administrado pela empresa QSR Internacional. É um *software* pago, que possibilita a importação e armazenamento de dados de múltiplas fontes, como artigos científicos, textos diversos, fotografias, vídeos e áudios (MONTIEL, 2019).

CONECTANDO A ESTRUTURA DA CÚPULA GEODÉSICA: OS RESULTADOS

A cúpula geodésica gerou fortes impactos na comunidade acadêmica do IFSul/CaVG. Não havia como por ela passar ou entrar sem que fossem produzidos sentidos e significados em cada um/a, seja como simples admirador ou pela experiência vivida nesse lugar de encontros e

aprendizagens. Ao dar início ao desenvolvimento do projeto, não poderíamos prever a adesão de alunos/as e professores/as aos cursos da área ambiental do *campus*. A estética do lugar provocou e fortaleceu sentimentos de pertença tanto pessoais como coletivos.

Extraímos alguns depoimentos, dos participantes da pesquisa, constantes nos metatextos construídos, a partir das categorias que emergiram do processo de análise, para demonstrar o quanto a cúpula geodésica se constituiu em um lugar especial para a comunidade acadêmica do IFSul/CAVG, transcendendo a construção de um convencional espaço institucional.

Para a professora Ana, a cúpula geodésica do IFSul/CAVG foi um lugar de demarcação do espaço físico dos cursos da área ambiental, tornando-se um lugar de representação desses cursos no *campus*. Ao comentar sobre as repercussões da construção, a professora disse: “*Eu acho que marcou um espaço para os cursos da área ambiental [...] porque os nossos alunos sempre estavam lá, tanto os do Meio Ambiente quanto os da Gestão Ambiental*”. Seu depoimento dá indícios de que as experiências individuais e coletivas vividas no interior da cúpula geodésica, ou seja, a presença e as experiências vivenciadas nela, como sugerem Santos (2005; 2006) e Oliveira (2014), propiciaram que a estrutura física da cúpula geodésica se constituísse em um lugar de representação, demarcação e identificação da área ambiental no IFSul/CAVG, produzindo sentidos e significados na comunidade acadêmica.

Ademais, conforme disse a professora Joana, “*a cúpula geodésica facilitava o encontro de pessoas*” tornando-se “*um marco de encontro de professores e alunos*”. Para a professora, a participação e o engajamento do grupo formado favoreceram o encontro de professores/as da área ambiental dos diferentes níveis de ensino, fortalecendo o sentimento de coletividade. Ser um lugar do encontro demonstra que a cúpula geodésica contribuiu para o estreitamento de vínculos interpessoais, tornando-se, consoante com o pensamento de Santos (2006), uma referência institucional que incita o desenvolvimento de outras atividades pedagógicas, as quais extrapolam as aulas convencionais.

O depoimento da professora Joana salientou como o processo participativo e de mobilização, que envolveu professoras e alunos/as, contribuiu para uma representatividade mais marcante da área ambiental no IFSul/CAVG. Segundo suas palavras, a cúpula geodésica “*pode ter sido um lugar de identidade da área ambiental, e não de um curso específico*”.

A professora ressaltou a participação e o engajamento do grupo formado, o que propiciou uma aproximação maior de professores/as da área ambiental dos diferentes níveis de ensino, fortalecendo o coletivo e o sentimento de pertença ao grupo.

Um lugar do encontro foi como a professora sintetizou o sentido que deu à cúpula geodésica, afirmando que “*se não tivesse existido, acho que a gente não teria ficado tão próximos*”. Ela reiterou a importância da implantação da cúpula geodésica no *campus* para o desenvolvimento de práticas pedagógicas para além das aulas convencionais desenvolvidas.

No mesmo viés, o aluno Henrique destacou que a cúpula geodésica, além de promover o encontro de pessoas, se mostrou um potente ambiente para a abordagem de questões socioambientais, tanto pelo material utilizado na construção como por sua forma e pelo lugar onde estava instalada ao comentar sobre “*o potencial que ela tem para isso, de incluir outras pessoas dentro dela e de utilizar os recursos dentro disso [...] fica mais bonito, isso atrai as pessoas*”.

Tal comentário sinaliza para a questão estética da cúpula geodésica e para o material utilizado para a sua construção, em acordo com o que se espera para a constituição de um espaço educador sustentável, na perspectiva de Trajber e Sato (2010). De acordo com as autoras, os

espaços educadores sustentáveis precisam estar em relação harmoniosa com o meio, propiciando a efetivação de práticas sustentáveis. Os pensamentos de Estévez (2012a; 2012b; 2015) e de Duarte Jr. (2004) se coadunam ao comentário de Henrique por compreenderem a beleza e a arte como cruciais para a promoção da educação transformadora (FREIRE, 1996; 2011).

Em acordo com Freire (1996), a estética da sala de aula, o ambiente bonito e aprazível que a escola proporciona à comunidade escolar influencia as práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que expressa determinada concepção de educação. A dimensão estética do ensino, a qual inclui as estruturas físicas das IE, é fundante da educação transformadora, já que ensinar demanda ética e estética (FREIRE, 1996). Para o autor, a beleza das salas de aula e dos demais espaços da escola influencia as dinâmicas educativas e reflete determinada concepção de educação.

A respeito do contato com o belo, Estévez (2012) sinaliza que este é um dos caminhos para o desenvolvimento da sensibilidade humana e para o despertar dos sentidos humanos, que, assim como sugere Duarte Jr (2004), estão adormecidos. Nessa perspectiva, Matarezi (2005) recorre à potência da arte para caracterizar os espaços educadores sustentáveis, sublinhando a necessidade de que sejam provocadores e estimuladores da reflexão, tal como ocorre quando nos deparamos com obras de arte. Para o autor, esses espaços devem ser

[...] dotados de características educadoras e emancipatórias, que contenham em si o potencial de provocar descobertas e reflexões, individuais e coletivas simultaneamente, a exemplo do poder provocador e até transformador de uma obra de arte (MATAREZI, 2005, p. 163).

No que concerne às expectativas dos/das participantes da pesquisa com a cúpula geodésica, o estudo identificou que elas foram distintas. A manifestação das professoras participantes da pesquisa mostrou divergência no que diz respeito à utilização e à valorização da cúpula geodésica pela comunidade acadêmica. Uma das professoras entendia que cúpula geodésica não seria considerada e aceita por todos como um lugar alternativo de práticas pedagógicas do IFSul/CaVG, imaginando que seria mais um projeto rapidamente colocado de lado. Em contraponto, as demais professoras acalentavam a expectativa de que a cúpula geodésica se tornasse um privilegiado lugar para o desenvolvimento das suas atividades pedagógicas. Diferentemente do grupo das professoras, os alunos apresentaram consenso na expectativa de que a cúpula geodésica se tornasse um lugar distinto, atrativo e favorecedor de significativas aprendizagens.

O pensamento tanto de algumas professoras como dos alunos foi convergente no que se refere ao engajamento e mobilização da comunidade acadêmica. Nesse sentido, a professora Maria relatou que o grupo formado “*ia dar certo*”, que as propostas pedagógicas teriam “*uma grande continuidade*”, corroborando as expectativas de Pedro, que conseguia projetar a cúpula geodésica como um “*diferencial para o campus*”, utilizada proficuamente pelos segmentos docente e discente. Ana salientou a importância de a construção da cúpula geodésica estar situada na área natural do IFSul/CaVG, que, segundo ela, “é um laboratório a céu aberto”. Em contraposição, a professora Simone comentou que suas expectativas iniciais eram as de que a cúpula geodésica não fosse compreendida e valorizada institucionalmente e que logo fosse abandonada, pois “*ninguém ia dar importância ou entender*”.

A importância de projetos inovadores nas instituições de ensino formal, com vistas a educar para o meio, são assinaladas por Muñoz (1996, p. 3):

En nuestros días, no obstante, lo que va a aparecer es una nueva visión pedagógica: no basta con **enseñar desde la naturaleza** utilizándola como recurso educativo, hay que **educar para el medio ambiente**, hay que presentar y aprender conductas correctas hacia el entorno, no solo conocerlo.

A construção da cúpula geodésica no IFSUL/CAVG poderia favorecer a assunção dessa visão, mesmo que esse novo cenário no *campus* pudesse gerar desconforto e incômodo. A resistência ao novo fica evidenciado no depoimento da professora ao afirmar que, “*de certa maneira, nós incomodávamos*”, justificando que o desenvolvimento do projeto foi impulsionado pelo entusiasmo de docentes em início de carreira.

O engajamento, solidariedade e a sinergia que perpassaram o processo de construção da cúpula geodésica provocaram desconforto em alguns dos/as docentes, como relatado por Simone afirmando que a “*união dos alunos incomodava. A união do grupo incomodava*”.

Em acordo com o pensamento de Freire (1997), a humildade é uma das qualidades dos/das professores/as comprometidos/as com a transformação social. Para o autor, a humildade “de modo algum significa falta de acato a nós mesmos, acomodação, covardia. Pelo contrário, a humildade exige coragem, confiança em nós mesmos, respeito a nós mesmos e aos outros” (FREIRE, 1997, p. 37).

Ao comentar sobre a experiência vivenciada na cúpula geodésica, a professora Joana ponderou que “*me fez também sair da minha casinha, da minha casinha fechada*”. No mesmo sentido, a professora Rebeca sublinha: “*para mim, na minha vida docente, foi um divisor de águas. A minha vida docente antes e depois desse trabalho com a geodésica*”. Tais falas indicam que a experiência com a cúpula geodésica foi marco de ampliação dos horizontes da docência em sintonia com o sentido da práxis educativa freiriana e de duas premissas da educação transformadora – a amorosidade e a coragem.

É preciso, contudo, que esse amor seja, na verdade, um “amor armado”, um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar. É essa forma de amor indispensável ao educador progressista e que precisa ser aprendida e vivida por nós (FREIRE, 1997, p. 38).

A experiência com a construção da cúpula geodésica inspirou o sentido de esperar, conforme o pensamento de Freire (2016). Alunos e professoras indicaram que a cúpula geodésica é uma estrutura física que possibilita, desde o início de sua construção até a sua utilização, aprendizagens diversas e significativas, como expressou Rebeca: “*O que ficou foi esse sentimento de vale a pena, vale a pena acreditar nas pessoas ainda, vale a pena fazer esse trabalho, vale a pena olhar no olho do aluno e enxergar alguma coisa a mais que não seja aquele aluno que está ali para passar, para tirar nota*”. A fala da professora Rebeca mostra que a cúpula geodésica contribuiu para a efetivação da educação transformadora de Freire (1996; 2011). Isso porque as atividades lá desenvolvidas foram permeadas pelo diálogo, pela horizontalidade da relação professora-alunos/as, pela amorosidade, compromisso com o estudo.

No mesmo sentido, quando Pedro disse que “*juntos, trocamos conhecimento e aprendemos uns com os outros*” e que foi um “*aprendizado que se leva para o resto da vida*”, depreende-se a presença da dialogicidade, da partilha e da construção coletiva do conhecimento, que são

pressupostos freirianos (FREIRE, 1996; 2011). Tais pressupostos também foram expressos pela professora Simone ao lembrar que, durante a construção, houve momentos “*de todo mundo parar e pensar: [...] E de todo mundo dando ideias, se manifestando*”.

Pedro destacou a potência da cúpula geodésica para a renovação do fazer pedagógico para a constituição dos espaços educadores sustentáveis e para o desenvolvimento da EEA ao dizer que na cúpula geodésica estão interligados os conhecimentos “*ambiental, natural, social, cultural, educação ambiental, sustentabilidade*”.

Para além das potencialidades que a cúpula geodésica poderia proporcionar, a professora Maria sinalizou que a experiência de construção da cúpula geodésica “*deveria ser repetida*”, ficando explícito o esperar em sintonia com o pensamento de Freire (2016). Esse esperar, sinalizado pelos/as participantes desta pesquisa, é decorrente das marcas deixadas em cada um/a deles/as, as quais são reflexos de suas aprendizagens, afetos, desafetos, desafios e superações. O movimento de construção, instalação e utilização da cúpula geodésica constituiu-se em um experienciar, conforme Larrosa (2015), pois tocou, produziu sentidos e contribuiu para a formação e para a vida de cada um/a dos/as participantes, como expresso pelo aluno Roger ao dizer: “*Bah, a geodésica, ela seria uma semente daquelas que tu plantas e pega [...]. Dá uma mudinha diferente!*”.

CONSTRUÇÃO CONCLUÍDA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção e a instalação de uma cúpula geodésica, no âmbito do ensino formal, representam uma abertura para o estabelecimento de outras formas de ensinar e de aprender, condizentes com uma educação sensível e afetuosa. A estrutura da cúpula geodésica, como mostraram os resultados da investigação, por si só renova o ambiente escolar e impulsiona novos fazeres pedagógicos em direção à superação da fragmentação do ensino e da escola.

A cúpula geodésica faz da sala de aula um lugar de contato e de aproximação do outro, de estar junto e sentir-se parte do todo, da troca de olhares, do conhecimento de si e da partilha de sentimentos. Sua reorganização espacial amplia as possibilidades de diálogo, de reflexão, de partilha de saberes e de afetos, também contribuindo para a horizontalização da relação professor/a-aluno/a.

Os resultados da pesquisa desenvolvida no IFSul/CAVG demonstraram ser a cúpula geodésica uma estratégia pedagógica potente que propicia o trabalho coletivo de cunho interdisciplinar e transdisciplinar. Privilegia o diálogo, a solidariedade, a cooperação e engajamento, contemplando os princípios orientadores da EEA.

Ademais, suas características físicas, em especial sua forma circular, favorecem o encontro, a escuta, o diálogo. Assim como Warschauer (2011), apostamos nas rodas em rede, que propiciam um compartilhar de experiências e saberes coadunados aos pressupostos freirianos. A circularidade da roda sugere a continuidade, a horizontalidade, a igualdade de condições para a expressão de distintas culturas, ideias, afetos e saberes. As interações que a roda propicia têm lugar em várias culturas e na própria tradição gaúcha que consome a bebida típica da região em rodas de chimarrão. A cuia passa de mão em mão, na roda, estimulando a conversa, o compar-

tilhar de saberes, fortalecendo laços afetivos em momentos de aprendizagem e prazer.

A estrutura circular da cúpula geodésica configura-se como uma opção para a reorganização da sala de aula, para a construção de lugar de aproximação e contato maior entre os atores/ autores desse singular evento pedagógico. Romper com a estrutura física da sala de aula tradicional, até mesmo eliminando as paredes que impedem um contato mais direto com o ambiente externo, amplia as possibilidades de aprender num cenário mais bonito, agradável e dinâmico.

A estrutura da cúpula geodésica foi apontada pelos participantes da pesquisa como privilegiada para a vivência de experiências educativas, tal como sinalizado por Larrosa (2015). Uma aula desenvolvida na cúpula geodésica, por estar integrada ao ambiente natural, é provocativa de reflexões e discussões acerca das questões ambientais, ao mesmo tempo em que desenvolve o senso estético, contemplando, assim os objetivos da EEA (ESTÉVEZ, 2012a; 2012b) e da educação transformadora (FREIRE, 1996; 2011).

Os aprendizados e os sentimentos produzidos na experiência investigada anunciam a renovação dos modos de pensar e desenvolver práticas de ensino. A determinação e a coragem marcaram a vida de todos/as que puderam ver, sentir e/ou estar na cúpula geodésica do IFSul/ CaVG, inspiraram transformações e possibilitaram a realização do sonho de outra educação – uma educação coadunada aos princípios da EEA.

É preciso, pois, investir em outras formas de ensinar e aprender, com vistas a uma educação prazerosa, que estimule a sensibilidade e uma atenção mais acurada ao ambiente. Nessa perspectiva, apostamos na cúpula geodésica como possibilidade de alargar a compreensão do mundo a partir de emoções, de sentimentos, de coisas que tocam nosso corpo e a nossa mente, conectando razão e emoção. A cúpula geodésica fomenta, dessa forma, uma reflexão estético-ambiental, tornando-se uma significativa estratégia para a transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

- BORGES, F. T.; LINHARES, R. N. **Educação em Questão**, Natal, v. 33, n. 19, p. 128-149, set./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3930/3197>. Acesso em: 03 set. 2021.
- DINIZ, J. A. V. **Estruturas Geodésicas**: estudos retrospectivos e proposta para um espaço de educação ambiental. 2006. 143f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil) – Escola de Minas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/2738>. Acesso em: 17 ago. 2016.
- DUARTE JR. J. F. **O sentido dos sentidos**. A educação (do) sensível. 3. ed. Curitiba: Criar edições, 2004.
- ESTÉVEZ, P. R. **Enseñar a sentir**. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2015.
- ESTÉVEZ, P. R. **La alternativa estética em la educacion liberadora**. Santa Clara, Cuba. 2012a.
- ESTÉVEZ, P. R. **La educación estética**: conceptos e contextos. Santa Clara: Editorial Capiro, 2012b.
- ESTÉVEZ, P. R. **Educar para el bien y la belleza**. Rio Grande: Editora da FURG, 2011.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 23. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia** – O cotidiano do professor. Tradução: Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREITAS, D. P. S. A Análise Textual Discursiva enquanto experiência estético-educativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n.19, p. 706-721, 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/376/234>. Acesso em: 05 jan. 2021.
- LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- MARIOTTI, H. **Sinergia, criatividade e complexidade**. 2008. Disponível em: http://pavoniking.hospedagemdesites.ws/imagens/trabalhosfoto/442008_sinergia.pdf. Acesso em: 13 set. 2016.
- MATAREZI, J. Estruturas e espaços educadores. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio. (Org.). **Encontros e caminhos: Formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.
- MONTIEL, F. C. **A Educação Física no Instituto Federal Sul-rio-grandense: desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a)**. Orientador: Mariângela da Rosa Afonso. 2019. 199 p. Tese (Doutorado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Revista e ampliada. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.
- MUÑOZ, C. G. Principales tendencias y modelos de la EA en el sistema escolar. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, n. 11, p. 13-74, 1996.
- OLIVEIRA, L. O sentido de Lugar. In: MARANDOLA JR., E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. (Orgs.). **Qual o espaço do lugar?** São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 3-16.
- SANTOS, M. O retorno do território. **Observatorio Social de América Latina**. Ano 6, n. 16, jun. 2005. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/>. Acesso em: 23 mai. 2017.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- TRAJBER, R.; SATO, M. Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. **REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado Educação Ambiental**. Rio Grande, v. especial, p. 70-78, set. 2010. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3396>. Acesso em: 10 maio 2016.
- WARSCHAUER, C. **Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

SEÇÃO 3:
SABERES DA
EDUCAÇÃO:
EPISTEMOLOGIAS
PLURAIS E PRÁTICAS DE
CONHECIMENTO





A TEORIA POR UM FIO: UM ENCONTRO DE CABEÇAS, SABERES E EPISTEMES

Neli Gomes da Rocha (UFPR)

Sara Wagner York/Sara Wagner Pimenta Gonçalves Junior (UERJ – FFP)

O ato de embelezar-se é tão antigo quanto recorrente nas mais remotas civilizações. Observar os discursos sobre o corpo é temática clássica enquanto superfície de inscrição dos acontecimentos, como aponta Foucault (1984), ao considerá-lo como espaço que expressa linguagens culturais múltiplas (tatuagens, esscarificações, cicatrizes) nas palavras de Foucault (1984, p. 22): “lugar de dissociação do Eu, volume em perpétua pulverização. A genealogia, como análise da proveniência, está, portanto, no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo”. A linguagem do corpo salta os olhos, seja sob a ótica Racial quanto na perspectiva Trans, sem perder de vista o gradiente da experiência estética por meio da base prática profissional de duas fazedoras de cabeça, uma na perspectiva da arte-terapia capilar dos crespos *in natura* (trançados e dreads) e outra na experiência de cabeleireira e peruqueira em contextos britânicos e europeus. Um encontro de brasilidade na Europa, África e América Latina, que se encontram para tecer reflexões pertinentes quanto ao autocuidado e à construção de si a partir dessa espacialidade, o salão de beleza enquanto lócus de convivência entre diferentes grupos sociais (classe, raça, faixa etária, gênero) visando cuidados com o corpo e cabelos. A proposta dessa pesquisa em curso é destinar ressonância ao desejo revolucionário de suplantar valores eurocêntricos de embelezamento capilar, cuidados do corpo trans e identidade travesti como resgate substancial – visando à valorização da sensação de pertencimento de grupo étnico negro e nos corpos travestis como prática descolonizadora dos modos de viver e trazer ao debate acadêmico práticas que suplantem a lógica cisgênera e falo-patriarcal no reconhecimento dos traços físicos historicamente deturpados por ideias padronizadas de embelezamento. Compreende-se a cisgeneridade como regime de governabilidade (FOUCAULT, 1984, POCAHY, 2018) imposta aos corpos de modo a gerar sempre a compreensão de si sob ótica genitalizada ou genitalizante. Como metodologia, lançamos mão dos modos de fazer (CERTÉAU, 1994) e da memória viva (HAMPATÉ BÂ, 1982) enquanto ofícios artesanais tradicionais repletos de histórias de vida por nos possibilitar o encontro com nossos saberes e as formas de vivenciarmos as singularidades e processos de subjetivação. Na concepção de Hampaté Bâ (1982, p. 189),

os ofícios artesanais tradicionais são grandes vetores da tradição oral. Na sociedade tradicional africana, as atividades humanas possuíam frequentemente um carácter sagrado ou oculto, principalmente as atividades que consistiam em agir sobre a matéria e transformá-la, uma vez que tudo é considerado vivo.

A proposta é aprimorar formas de produção de arquivo e memória a partir das experiências vivenciadas no espaço do salão de beleza enquanto espaço de sociabilidade, atentando para as lacunas de pesquisas que abordem vivências de autorrealização (hooks, 2015) entre o grupo de mulheres negras, jovens e adultas na busca por substituir práticas de embelezamento capilar com uso de produtos químicos sob a ótica do processo de embranquecimento (BENTO¹, 2002), por alternativas de cuidados que permitam reconhecer o legado vivo dos saberes das ancestrais dos penteados de origem africana e replicados no mundo diaspórico afora. De forma espelhada, expor as muitas experimentações estéticas com mulheres de classe média que acionavam as técnicas de corte capilar na cidade de Londres entre 2008 e 2012 para uso de peruca como aspecto facilitador da manutenção estética padronizada.

Um ponto importante é o uso de artefatos de beleza, aliados aos novos avanços tecnológicos é um ponto de confluência – tesouras, pentes de ferro e secador – aliados aos produtos de manipulação dos fios tem ampla incorporação no cotidiano de mulheres, especialmente daquelas inseridas no mercado profissional. Trabalhos técnicos e de rápida inserção no mercado atenderiam melhor o grupo que não teria tempo para sobreviver e se qualificar – travestis, pretas, mães etc. Nesse sentido, hooks (2015) nos aponta que “fazer chapinha era um ritual da cultura das mulheres negras, um ritual de intimidade. Era um momento exclusivo no qual as mulheres [...] podiam se encontrar em casa ou no salão para conversar umas com as outras, ou simplesmente para escutar a conversa”. Assim outros espaços vão sendo ocupados e ressignificados, antes, “era um mundo tão importante quanto a barbearia dos homens, cheia de mistério e segredo” (hooks, 2005, p. 1). A construção de uma relação dúbia entre a prestação de serviço e a confiança aguçada, a partir das inquietações sobre a dimensão da intimidade passam a compor as conversas envolvendo temáticas consideradas como tabu, a exemplo da sexualidade, relações afetivas, situações de saúde ou financeira. A experiência da interação direta estabelecida, a intencionalidade abarca a tensão entre confiar ou não, credibilizada na performatividade que insere níveis subjetivos de certeza, de alteridade, de (auto)confiança e nem sempre gerado por técnicas do trabalho capilar per si, e sim das relações interpessoais construídas por estes agentes sociais. A sociabilidade do salão de beleza infere ao profissional a categoria de confidente e orientação que tendem a caminhar em paralelo ao atendimento capilar. Abrindo espaço para perguntar o imperguntável? Nessa chave, hooks (2015), ao recordar sua infância, nos remete a rito de beleza executado pela via materna que, ao arrumar os crespos das filhas, produz lembranças que reavivam a sensação de acalanto diante da partilha comum de utensílios de embelezamento com o uso do calor a exemplo do tão disseminado pente quente², voltando para a mudança na textura dos fios crespos e alisando os seus fios construindo assim uma narrativa de convivência

¹ BRANQUEAMENTO E BRANQUITUDE NO BRASIL. In: Carone, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002.

² Madame C. J. Walker inventou o pente quente nos EUA no início do século XX. Fonte: DUE, T. **The Black Rose**: The Dramatic Story of Madam C. J. Walker, America's First Black Female Millionaire, New York: The Random House Publishing Group, 2000.

com os cuidados com os crespos na ambiência familiar, momentos registrados na memória que transitam entre a tensão diante da dor e da beleza dos fios. A prática que por muito tempo foi dada como atribuição à figura materna (avó, mãe, tia, irmã) e gradualmente se altera com a vida moderna, situação que impulsiona a criação de espaços destinados a tal propósito, os salões de beleza, destinando maior status profissional para quem domina aquela técnica, gerando renda para diferentes grupos sociais.

Os rituais de embelezamento capilar atribuíram à função da cabeleireira o papel de mediação entre o estágio de insatisfação com a atual aparência e o renovar das expectativas sobre si frente ao espelho. Nos cabe a reflexão sobre a linguagem corporal através da gestualidade por configurar parte fundamental da interação construída na ambiência do salão de beleza, uma vez que a linguagem corporal, a ação pela gestualidade expressa opinião, ainda que não intencionada, e delimita as condições da interação interpessoal. O corpo comunica de modo singular e contribui para o conjunto avaliativo, respondendo com atitudes de acolhimento ou de repulsa. Nesse sentido, o corpo é ainda visto como espaço performático, como aponta Butler (2001), ao dizer que “o gênero é performativo, um modo de subjetivação dos sujeitos, é sempre uma dinâmica, uma ação e nunca uma verdade totalizante beleza corporal – A beleza aqui é compreendida como construção cultural” (BUTLER, 2001, p. 87). O corpo trans/travesti que causa estranhamento interpela a imagem social padronizada e reafirmada pela cisgeneridade da mesma forma que o cabelo crespo interdita o natural imposto a tantas de nós. Faz-se saber que os números de mortes travestis por crimes de ódio em 2020 é de 175 casos, assumido as subnotificações ou não registros por falta de informação quando as identidades expostas (ANTRA, 2021). Ao falarmos em repulsa, é preciso mencionar que ao todo são 97% dos crimes direcionados aos corpos de mulheres trans ou travestis pretas ou pardas. O dado por si nos mostra contra quem a situação de ódio ainda ocorre e se faz agenciada nos meandros sociais e estéticos quando a aparência do “outro” agride os olhos.


Outrossim, perceber a feição, de um dito feminino, de modo interseccional, Crenshaw (1990), destinando a essa maior autonomia, autoconfiança e amor próprio ao entendermos a categoria feminismo como forma de observação do meio social em constante dinâmica, aos moldes do que Adichie (2013) identifica como “ecossistemas do feminino” ao se referir para o prisma de ações que podem ser identificadas como feminismo, ultrapassando o espaço puramente acadêmico e estendendo para as ações cotidianas de superação das assimetrias sociais. Ainda em Adichie (2013), quando escreve “Pegar toda a complexidade de uma pessoa e de seu contexto e reduzi-los a um só aspecto” assim, percebemos que a história de muitas mulheres não são ou não foram contadas. O pensamento de Adichie advoga pela não legitimação da história única como viés exclusivo ou inclusivo de um grupo ou categoria e aqui podemos mencionar as jovens mulheres assassinadas, as mais jovens com 13 anos, em 2019, e com 15 anos, em 2020, por se denominarem travestis (ANTRA, 2020). Essa denominação não nasce do nada, mas de aspectos amparados pelas tecnologias de gênero em vieses binários – rosa para meninas e azul para meninos, barba para homens e axilas lisa e sem pelos para mulher –, padrões inalcançáveis e naturalizados pela cultura.

(IN)CONCLUSÕES FINAIS

Por enquanto, damos continuidade a nossa reflexão ressaltando o papel relevante, e ainda pouco explorado, dos espaços de embelezamento na aproximação com o campo de pesquisa por configurar um *locus* de convivência não apenas voltada para a mudança externa em si, mas por envolver um prisma de relações que envolvem o campo educacional formal e não formal e que diretamente tem interferência em muitas vidas no interior do meio educacional institucionalizado. Sua faceta transgressora está na experiência direta e o gradiente de mudança comportamental ao longo dos encontros, na tênue relação entre a dimensão monetária, econômica e sempre alicerçada por, todavia inserindo a perspectiva das diversidades a partir do corpo que expressa visões de mundo e identidades na construção de si.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **The danger of a single story**. 2009.
- BENTO, M. A. S. **Cidadania em Preto e Branco: discutindo as relações raciais**. Editora Ática, São Paulo, 1998.
- BENEVIDES, B. G.; NOGUEIRA, S. N. (Orgs.). **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis em transexuais brasileiras em 2020**. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2020. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2021/01/dossic3aa-dos-assassinatos-e-da-violc3aancia-contra-pessoas-trans-em-2020.pdf>. Acesso em: 24 maio 2021.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**, v. 2, p. 14-29, 1994.
- CRENSHAW, K. Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stan. L. Rev.**, n. 43, 1990.
- CIPOLLA, M. B. Alisando o nosso cabelo. **Revista Gazeta de Cuba** – Union de escritores y artista de Cuba. Tradução: Lia Maria dos Santos, p. 1-8, jan.-fev. 2005. Acesso em: 04 maio 2021.
- CONCEIÇÃO, E. **Da grafia desenho de minha mãe um dos lugares do nascimento da minha escrita**. <http://nossaescrevivencia.blogspot.com.br/2012/08/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos.html> Acesso: 03/04/2021.
- GOFFMAN, E. **A apresentação do eu na vida cotidiana**. Nova York, Anchor. Books, 2011.
- GOMES, N. L. **Sem perder a raiz: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. São Paulo: Autêntica, 2007.
- HALL S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HAMPATÊ BÁ. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. **História geral da África: Metodologia e Pré História da África**. v. I. J. São Paulo: Ática, 1982.
- hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.



“EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE”: O SIGNIFICADO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA OS POVOS INDÍGENAS EM PERNAMBUCO?

Maria da Penha da Silva (UFPE)

“INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO UM DOS CAMINHOS PARA A LIBERDADE”

Embora devamos compreender a obra de Paulo Freire situada no seu tempo, em determinado contexto político, histórico e epistemológico, essa continua atual. Se nos propomos a refletir sobre Educação e povos indígenas, não podemos ignorar que a existência desses povos nessa terra desde antes mesmo de ser chamada Brasil até os dias atuais é um exemplo da resistência e existência que “[...] ultrapassa o viver porque é mais do que estar no mundo” (FREIRE, 1967, p. 40). O ser indígena, o ser sujeito da história é não apenas estar no mundo, mas ser um ente de relações com o mundo e todos os seres nele existente! E são essas relações com o mundo que evocam pedagogias próprias para o “manejo do mundo”, como bem falou o Gersem Baniwa (LUCIANO, 2013). Seja o mundo indígena, seja o mundo externo aos seus territórios.

Os povos indígenas na busca pela Educação Superior ressoam outras pedagogias que convergem com o pensamento freiriano quando reivindicam a liberdade de pensamento para criar, recriar, se reinventar como sujeitos em formação na coletividade dos chamados movimentos indígenas: como professores/as, como juventude, como mulheres, como antropólogos/as indígenas, que vislumbram a ocupação de outros espaços que outrora não estavam no seu horizonte. Dentre estes, a Universidade que atualmente se apresenta não só como um direito, mas como uma necessidade devido às relações estabelecidas entre povos indígenas e as demais instâncias da sociedade nacional (LUCIANO, 2019).

A busca pela Educação Superior como caminho para a liberdade, a autonomia e a autossustentabilidade dos povos indígenas trata-se de um movimento recorrente em várias partes do mundo, nos Continentes: europeu, latino, norte-americano, asiático e africano. Cada um guardando suas especificidades e diversidade de demandas, as quais expressam a heterogeneidade desse movimento (MATO, 2018).

Tratando-se da América Latina, existem registros desse movimento no México, na Colômbia, na Bolívia e, possivelmente, em outros países latinos que remontam ao início da segunda metade do século passado, quando ocorriam outros movimentos sociais no mesmo período (HARDER; FREITAS, 2016). De forma geral, os povos indígenas na América Latina, ao longo das últimas décadas, vêm empreendendo esforços para romper com os modelos de educação formal que privilegiam os conhecimentos ocidentais. Nesse propósito, dentre outras ações, esses grupos vêm reivindicando qualificação profissional e intelectual por meio do acesso ao Ensino Superior de qualidade, conquistando a adesão de organizações não governamentais, dentre essas, a Unesco, e de intelectuais indígenas, pesquisadores e pesquisadoras, e Instituições de Ensino Superior (IES) em vários países da América Latina (MATO, 2016).

No Brasil, desde o fim da década de 1970, observou-se a presença de um pequeno grupo de indígenas Terena indo a Brasília reivindicar bolsas para ingressar na Universidade/UnB. Situação que se repetiu no início dos anos 1980, dessa vez com um grupo maior, porém, sendo reprimido logo em seguida pelo governo daquela época, de João Figueredo, sob o argumento de que “Brasília era uma cidade atípica para índios” (HARDER; FREITAS, 2016).

Com a homologação da Constituição de 1988, reconhecendo o Brasil como um país pluriétnico, garantindo o direito à diferença étnica dos Povos indígenas, obrigando o Estado brasileiro a demarcar as Terras Indígenas, gerou novas demandas políticas para essa parte da população e para o Estado. Uma dessas foi pela formação de professores/as para atuarem nas escolas indígenas, assim, sendo criados cursos de Magistério Indígenas. Posteriormente, a Licenciatura Intercultural Indígena e outras graduações e instituições específicas. Outro movimento foi pelo acesso a cursos universais nas instituições convencionais e em outras áreas de conhecimentos que possibilitassem formações profissionais necessárias para atuarem nos territórios indígenas e, para além destes, no diálogo com o Estado e com a sociedade envolvente (NASCIMENTO, 2019; LUCIANO, 2019).

Com esse propósito, nota-se que ao longo dos últimos 30 anos os Cursos e Instituições de Educação Superior específicas para indígenas, cotas e reservas de vagas e políticas de assistência estudantil vêm se constituindo como importantes avanços atribuídos às mobilizações e articulações políticas empreendidas pelo Movimento indígena. (LUCIANO, 2019). E os resultados positivos no âmbito da procura por essa etapa de formações acadêmicas são notáveis no crescente número de matrículas desse público estudantil na última década. Conforme mostrou o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep, em 2011 eram 9.756 indígenas matriculados/as e gradativamente chegaram a 56.257 em 2019. O estado de Pernambuco se destacando como o terceiro a contar com maior número de indígenas matriculados nos Cursos de graduação.

INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PERNAMBUCO: DAS INICIATIVAS INDIVIDUAIS ÀS AÇÕES COLETIVAS

Em 19 de abril de 2006, o povo Pankararu/PE ocupou espaço em vários meios de comunicações televisivos, impressos e virtuais com a notícia sobre a primeira Doutora indígena no Brasil. Maria das Dores de Oliveira defendera a Tese de Doutorado intitulada como *Ofayé, a língua do Povo do Mel*, no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas. Embora tenha cursado Pedagogia e o Mestrado nessa mesma instituição, Maria Pankararu (assim é conhecida) iniciou sua vida acadêmica em 1986 cursando a Graduação em História pela Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde – AESA, localizada na Região do Semiárido Pernambucano.

Naquela época não havia a diversidade de Instituições de Educação Superior na região onde habita o povo Pankararu e demais povos indígenas em Pernambuco como há atualmente, nem se cogitava a formação específica e diferenciada e políticas afirmativas. O diferencial era o apoio da Funai com bolsas de estudos e algumas vezes auxílio-permanência, e nem todos/as estudantes indígenas eram contemplados/as. Semelhante ao que ocorria com as demais minorias sociais, cursar a Educação Superior era uma possibilidade de ascensão social e inserção no mercado de trabalho local. As Autarquias municipais era o caminho possível para alcançar esse objetivo.

As mobilizações coletivas em Pernambuco pela formação na Educação Superior ganharam forças concomitante ao movimento nacional. Embora desde a década de 1970 o Movimento indígena reivindicasse um outro projeto de sociedade, vendo na escola essa possibilidade, e o número de professores/as indígenas viesse se avolumando no país, esses profissionais não tinham as habilitações exigidas. Em Pernambuco não era diferente, a defasagem nesse campo era imensa, quando quase 1/5 das pessoas que exerciam essa função tinham apenas o Ensino Fundamental, e mais da metade tinham apenas o Magistério (Normal médio) e pouco mais de 5% tinham licenciatura (ALMEIDA, 2017).

Vale ressaltar que o protagonismo da organização política dos/as professores/as indígenas em Pernambuco foi e continua sendo importante na busca por qualificação acadêmica no âmbito das mobilizações coletivas. A formação da Comissão dos Professores/as indígenas de Pernambuco (COPIPE) tem sido fundamental nesse processo, (BARBALHO, 2007). Sua atuação no diálogo e negociações com o Estado possibilitou a implementação da formação do Magistério no nível médio e a adesão ao Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (Prolind), responsável pela formação na Educação Superior para aqueles/as professores/as que se encontravam em exercício da função sem habilitação (ALMEIDA, 2017).

Contudo, além das turmas da Licenciatura Intercultural não atender a toda demanda de formação para professores/as indígenas nesse estado, semelhante às outras regiões, os povos indígenas em Pernambuco seguem buscando outras licenciaturas e graduações que possam atender outras áreas de conhecimento. Nessa direção, com a expansão universitária e a interiorização das instituições de Educação Superior públicas, o número de indígenas frequentando os cursos de graduações vinha crescendo significativamente até o ano de 2018, contando com o total de 5.561 indivíduos. Esse número em grande parte ainda corresponde às matrículas no setor privado, mas em 2019 houve uma redução nestas matrículas enquanto cresceram nas ins-

tituições públicas, sobretudo nos Institutos Federais de Educação e Tecnologias situados na Região do Semiárido, onde Pernambuco se destaca com o maior número de indígenas nos cursos de graduações, grande parte nas Licenciaturas.

SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA OS POVOS INDÍGENAS EM PERNAMBUCO: RESULTADOS PRELIMINARES

Ao que se percebe na produção acadêmica sobre os processos de escolarização indígena na contemporaneidade no Brasil, seja na Educação Básica, seja na Superior, sobretudo nos trabalhos dos intelectuais indígenas Rita Nascimento – Potyguara/CE (2006; 2009; 2019) e de Gersem Luciano – Baniwa/AM (2013; 2019), é a busca por uma educação libertadora. Livre dos estereótipos e preconceitos enraizados nas instituições e na sociedade. Nesse propósito reafirmam a defesa de processos educacionais formativos de uma consciência de si como parte de um coletivo étnico e social inserido no mundo, e precisa dialogar com este e intervir neste. Onde a educação formal não anda dissociada de outras demandas políticas, como direito ao território, saúde, autossustentabilidade, dentre outras.


A partir da etnografia *multissituada* (MARCUS, 1995; PERRET, 2011), observa-se que os/as estudantes indígenas em Pernambuco estão articulados/as às mobilizações políticas regionais e nacionais, participando ativamente dos eventos que dizem respeito às demandas acadêmicas e políticas. Observa-se também que grande parte dos/as indígenas que estão à frente dessas mobilizações são oriundos das escolas indígenas, ou do Movimento indígena.

Isso nos leva a compreender que a Educação Superior para os povos indígenas em Pernambuco significa mais que a promoção pessoal do indivíduo. Quando este ingressa na Universidade e aciona sua identidade étnica, está também acionando o compromisso político com o seu povo. A sua formação anterior, seja no Movimento, seja na escola indígena, o preparou para ter consciência de si, do estar no mundo e da necessidade de intervir neste, como bem nos ensinou Paulo Freire com “Educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1967).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E A. **A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no Programa de educação intercultural da UFPE/CAA** – Curso de Licenciatura Intercultural. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.
- BARBALHO, J. I. S. **Saberes da prática: tempo, espaço e sujeitos da formação escolar entre professores/as indígenas no Estado de Pernambuco**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2018. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso: 26 nov. 2019.

- FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- LUCIANO, G. J. S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Secad; Laced, 2006.
- LUCIANO, G. J. S. **Educação para manejo do mundo**: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Contra Capa/Laced, 2013.
- LUCIANO, G. J. S. **Educação Escolar Indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- MARCUS, G. Ethnography in/of the world system: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. **Annual Review Anthropology**, v. 24, p. 95-117, 1995.
- MATO, D. *et. al.* (Org.). **Educación superior y pueblos indígenas en América Latina**: experiencias, interpelaciones y desafíos. México: Universidad Nacional de Tres de Febrero; DF: Universidad Nacional Autónoma de México, 2016.
- MATO, D. Educação Superior e Povos Indígenas: Experiências, Estudos e Debates na América Latina e em outras Regiões do Mundo. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 12, n. 3, p. 29-56, 2018.
- NASCIMENTO, R. G. **Educação escolar dos índios**: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapebas, Pitaguary, Jenipapo-Kanindé. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.
- NASCIMENTO, R. G. **Rituais de resistência**: Experiências Pedagógicas Tapeba. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.
- NASCIMENTO, R. G. Educação Superior, povos indígenas, colaboração intercultural: os espaços de participação de indígenas nas políticas educacionais brasileiras. *In*: MATO, D. *et al.* **Educación superior y pueblos indígena y afrodescendientes en América Latina**. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2019.
- PERRET, G. Territorialidad y práctica antropológica: desafíos epistemológicos de una antropología multisituada/multilocal. **Revista KULA. Antropólogos del Atlántico Sur**, n. 4, p. 52-60, abr. 2011.



EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: POLÍTICA DA/NA ENCRUZILHADA

Andréia Martins da Cunha (UFMG)

Shirley Aparecida de Miranda (UFMG)

Este trabalho, que integra a pesquisa de doutorado em curso no Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG, se dedica à reflexão acerca da modalidade Educação Escolar Quilombola e sua relação como os movimentos políticos de luta e resistência das comunidades negras no contexto brasileiro. A Resolução nº 8/2012 configura-se como um instrumento normativo de relevância significativa no campo das políticas educacionais, uma vez que inaugura uma discussão inviabilizada pelas lógicas coloniais (MIRANDA, 2012) que orientam a estruturação do sistema educacional brasileiro. Ao instituir diretrizes específicas para a educação quilombola e regulamentar como modalidade o ensino em escolas no território quilombola ou que atendam estudantes das comunidades, a Resolução traz a exigência de uma organização pedagógica e curricular em diálogo com o território quilombola e, portanto, propõe a ênfase no que antes não era considerado, nomeado ou pronunciado pelas narrativas escolares.

A invisibilidade institucional sob a qual essas escolas estavam/estão submersas nos apontam alguns questionamentos sobre a materialidade do direito à educação na constituição dos sistemas de ensino. Considerando a promulgação das Diretrizes Nacionais para a educação quilombola somente em 2012 – quadro recente para no campo das políticas públicas educacionais –, observamos um sistema brasileiro de educação que se organiza sob o apagamento das especificidades territoriais, culturais e sociais das comunidades quilombolas.

Não é possível localizar, até 2015, dentro da estruturação da educação básica de Minas Gerais, nenhum aparato normativo ou orientação pedagógica que conferisse o lugar da especificidade sobre a qual a educação quilombola se consagrou como uma modalidade. Mesmo figurando o texto das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação do Campo de Minas Gerais, publicada em 2015, a educação quilombola viu-se reduzida em sua especificidade na medida em que foram desconsiderados os quilombos urbanos e outras formas de territorialidade na formulação oficial proposta pela Resolução SEE nº 2820, de 11 de dezembro de 2015, que instituiu essas diretrizes.

A audiência pública realizada em 12 de fevereiro de 2015¹ com representantes de 14 Comunidades Quilombolas² pertencentes a 11 municípios mineiros³ marcou o momento em que as especificidades das comunidades quilombolas passaram a figurar na agenda política de Minas Gerais. A audiência, enquanto uma expressão da existência afirmativa do Movimento Negro, trouxe demandas de diversas ordens, dentre elas, questões de infraestrutura, como serviços de saneamento básico e água potável, e também demandas referentes às escolas e à implementação das diretrizes da educação quilombola na rede estadual de Minas Gerais no que tange à incorporação de elementos da cultura, memória e identidades quilombola nos Projetos Políticos Pedagógicos e currículos das escolas estaduais quilombolas.

O Grupo de Trabalho da Educação Escolar Quilombola criado por meio da promulgação da Resolução SEE nº 2.796 de outubro de 2015 decorre desta audiência e marca o processo de proposição de normativas que visaram à organização da educação quilombola enquanto modalidade da educação básica no sistema de ensino mineiro dentro da gestão de 2015-2018.

Nessa mesma gestão foram publicadas a Resolução SEE nº 2945, de 18 de março de 2016 – que atentou para as especificidades do processo de escolha de servidores ao cargo de diretor e à função de vice-diretor para exercício em escolas estaduais quilombolas –, a Resolução SEE nº 3658, de 24 de novembro de 2017 – que instituiu as Diretrizes Estaduais para a Educação Escolar Quilombola em MG –, a Resolução SEE nº 3677/2018 – que orientava o processo de designação para escolas estaduais em territórios remanescentes de quilombo – e a Resolução SEE nº 3689/2018 – que criou a Comissão Permanente de Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais.

Essas legislações podem ser lidas a partir de uma perspectiva discursiva-teórica que reconhece o lugar dos movimentos sociais como os promotores de tensionamentos políticos capazes de incidir sobre a tessitura política. Além da condição de “provocações” (Ruas 1998), as demandas dos movimentos sociais aqui expressas, a partir da participação de representantes da educação, associações culturais e de mulheres quilombolas, da federação quilombola e do movimento negro de Minas Gerais no grupo de trabalho da educação quilombola criado pela SEE/MG, demarcaram o exercício formativo destes movimentos que educam e reeducam a sociedade (GOMES, 2019) na medida em que problematizaram as estruturas organizativas da educação básica até então existente.

Somado a essas duas dimensões expressas na ação dos movimentos sociais – provocação e formação –, tem-se o cenário político mineiro daquele período. A agenda política na ocasião estava favorável para o adensamento de normativas com enfoque nas diversidades e diferenças. Em consonância com a proposta de uma gestão integrada a um governo democrático popular, e encampado pela existência de uma secretaria de estado com identidades de gênero e raça politicamente delimitadas, a Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais encontrou à época uma *janela de oportunidades* (CAPELLA, 2007) sob a qual passaram a ser cunhadas as políticas para a educação quilombola no âmbito das escolas estaduais de Minas Gerais.

¹ Esta audiência pública foi solicitada a partir da formação docente do curso de aperfeiçoamento – Kizomba ofertado pela Faculdade de Educação da UFMG em 2014.

² Comunidades: Indaiá, Santo Isidoro, Mocó dos Pretos, Morrinhos, Porto dos Alves, Carrapatos, Poções, Vila Nova de Poções, Alegre, Mambuca, Teotônio/Malhadinha, Puris, Praia e Lapainha.

³ Municípios: Antônio Dias, Berilo, Chapada do Norte, Bom Despacho, Francisco Sá, Janaúba, Januária, Jequitinhonha, Gameleiras, Manga e Matias Cardoso.

Conforme observamos no levantamento feito no portal eletrônico da Secretaria de Estado de Educação (<https://www2.educacao.mg.gov.br>)⁴, entre a criação do grupo de trabalho para a educação do campo em 2011 e a criação do Grupo de Trabalho específico para a educação escolar quilombola em 2015 há um hiato no que se refere às chamadas/notícias sobre a modalidade educação escolar quilombola. Observa-se, entretanto, uma maior incidência de publicações sobre a educação quilombola já com a constituição da pasta da educação com uma equipe chefiada por uma gestora que se autoidentifica como negra e que traz em sua trajetória pessoal, acadêmica e política um histórico de lutas sociais em torno da temática étnico-racial.

A presença provocativa e formativa dos movimentos sociais negro e quilombola evidenciaram a necessidade de políticas públicas pautadas pelas dimensões de reconhecimento das diferenças e especificidades que constituem e particularizam as identidades quilombolas. Evidenciaram também a existência de identidades convergentes pautadas nas relações raciais, territoriais e sócio-históricas, sendo estes aspectos centrais para a formulação de políticas educacionais afirmativas.

Ao se apresentarem como grupo específico, na ocasião da audiência pública de 2015, as/os representantes das comunidades quilombolas trouxeram a afirmação de suas especificidades – raciais, territoriais e sócio-históricas – em um movimento convergente. A essas especificidades, antes desconsideradas quando se tratava da Educação do Campo, recai a tônica que passa a conduzir os processos de uso das ferramentas burocráticas preexistentes e a provocar a criação de novos canais de participação social na proposição e monitoramento de políticas específicas.

Em nosso entendimento, a modalidade recém-instituída encontra-se na confluência, no *cruzo* (RUFINO, 2019) entre os processos de reconhecimento de identidades convergentes, as lutas de resistência das comunidades negras e a formulação de uma política educacional específica para o território quilombola. Reconhecimento e representação expressam dois pontos que se encontram na encruzilhada da qual emerge a ideia de uma modalidade quilombola de educação.

É no *cruzo* das reivindicações, e dos desenhos institucionais propostos pelo Estado brasileiro para a educação, que as invisibilidades, antes predominantes nos conteúdos curriculares, assim como os silêncios operantes nas dinâmicas didático-pedagógicas passam a cobrar-nos a visão e exigir-nos ouvidos em busca da justa seguridade do direito à educação.

Na *encruzilhada* na qual se situa a modalidade, também emergem relações marcadas por tensionamentos entre escola e território. Tensionamentos que questionam a organização político-pedagógica das instituições de ensino e que demandam da docência em seu trabalho pedagógico a constituição de novos repertórios de atuação profissional, ou, ao menos, questionam os repertórios constituídos na formação e prática docentes balizadas pelo chamando ensino regular.

O direito à educação na perspectiva das comunidades quilombolas pode ser lido, portanto, a partir da concepção bidimensional de justiça proposta por Fraser (2019), na qual dimensões materiais e simbólicas se imbricam na produção das desigualdades. A partir desta chave de leitura, entendemos que garantia ao direito à educação em território quilombola não se assenta somente na oferta do ensino (dimensão material) para estudantes quilombolas, mas também na proposição de uma proposta pedagógica interligada aos aspectos culturais e históricos deste território (dimensão simbólica).

⁴ Pesquisa realizada entre os meses de janeiro e agosto de 2020 por meio de buscas por palavra-chave: educação quilombola no site <https://www2.educacao.mg.gov.br>.

O território quilombola assume, portanto, uma centralidade estratégica *na e para* a concretização de uma política educacional tensionada por um movimento de transgressão. E a modalidade Educação Escolar Quilombola – localizada no cruzo entre as diversas formas de resistência e a consolidação de uma nova perspectiva de direito – é, em nosso entendimento, um reflexo da dinâmica de ressignificação do conceito de quilombola e da própria identidade quilombola.

Ao ser interrogada pelo território quilombola, a escola vê-se na encruzilhada entre o ensino regular – marcadamente organizado por premissas colonialista – e a modalidade com seu potencial alicerçado em outras racionalidades possíveis. Nesta encruzilhada encontram-se dilemas produzidos pelas narrativas inauguradas com a promulgação das normativas aqui em destaque. Como se conjuga a determinação “preferencialmente quilombolas”? Que entendimentos e desentendimentos são produzidos nas comunidades a partir das normativas? Que disputas estas legislações inauguram? Como essas disputas reposicionam a escola no território? Questões em aberto que a pesquisa em curso procura responder e que neste trabalho destacamos como balizadoras para a leitura acerca da modalidade.

REFERÊNCIAS

- CAPELLA, A. C. Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. *In*: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (Orgs.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007. p. 81-122.
- CARRIL, L. F. B. Quilombo, território e geografia. **Agrária (São Paulo. Online)**, n. 3, p. 156-171, 2005.
- GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2018.
- HAESBAERT, R. Território e multiterritorialidade: um debate. **Revista GEOgraphia**, v. 9, n. 17, p. 29-46, abr. 2007.
- MINAS GERAIS. **SEE nº 2.796 de 15 de outubro de 2015**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2015.
- MINAS GERAIS. **Resolução MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 2945, de 18 de março de 2016**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2016.
- MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 3.658 de 24 de novembro de 2017**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2017.
- MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 3677, de 05 de janeiro de 2018**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais 2018a.
- MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 3689, de 30 de janeiro de 2018**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2018b.
- MIRANDA, S. A. Dilemas do reconhecimento: a escola quilombola “que vi de perto”. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 8, n. 18, p. 68-89, 2016.
- RODRIGUES JUNIOR, L. R. Pedagogia das encruzilhadas. **Periferia**, v. 10, n. 1, p. 71- 88, 2018.



ETNOGRAFIA COSMOPOLÍTICA PARA REATIVAR VÍNCULOS ENTRE PRÁTICAS EPISTÊMICAS

Elisa Sampaio de Faria (UFMG)

Ana Maria Rabelo Gomes (UFMG)

ABERTURA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Partindo de sua trajetória na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Gonzaga (2015) percebe uma dificuldade institucional no que diz respeito à temática étnico-racial. A autora questiona que muitas universidades restringem sua política de permanência para estudantes negros(as) a uma perspectiva estritamente econômica, como a assistência para alimentação e moradia, enquanto os corpos negros provocam estranhamento e os saberes da matriz africana são invalidados.

Pode-se dizer que a abertura da educação superior não garante uma diversificação das “práticas epistêmicas” nas universidades. Quando falamos em práticas epistêmicas, assumimos a noção apresentada por Verran (2013, p. 154-156) para fazer referência àquilo que possibilita a um grupo, em um lugar peculiar, responder perguntas. As práticas de conhecimento ou práticas epistêmicas são as “maneiras coletivas, rotineiras e sociomateriais de habilitar as pessoas a dizer ‘nós conhecemos’ com, pelo menos, algum grau de certeza” em coletivos singulares” (VERRAN, 2013, p. 155, tradução nossa). Se referem ao conjunto de procedimentos, conhecimentos, investimentos, instrumentos e parceiros(as) que permitem aos praticantes conceber a realidade.

ENCONTRO DE SABERES

A pesquisa da qual este texto faz parte resulta de uma imersão em cursos do Encontro de Saberes na UFMG. Esse programa é exemplo de uma das ações afirmativas na educação supe-

rior que possibilita a povos diversos sustentar seu modo de saber ancestral no lado de dentro da universidade.

Pedrina Santos, capitã na irmandade de Nossa Senhora do Rosário Os Leonídios, em Oliveira, Minas Gerais, atuou como professora na UFMG no curso “Catar folhas”: Saberes e fazeres do povo de axé em 2016 e 2017. Esse curso faz parte do Encontro de Saberes. O Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão (INCT-I) criou o programa em 2009 com uma disciplina lecionada por mestres e mestras na Universidade de Brasília para atender à reivindicação de mestres(as) dos saberes, artes e ofícios populares de estar presentes, com suas expressões culturais, na educação formal (CARVALHO, 2018). Expandindo-se transversalmente em universidades no continente latino-americano, o programa promove a inserção de saberes ancestrais historicamente excluídos na educação superior (CARVALHO, 2018).

ETNOGRAFIA COSMOPOLÍTICA

A participação no curso “Catar folhas” realizado na UFMG em 2017 mediou o encontro com mestres, mestras e comunidades de axé. Com a ideia de uma “imersão total”, propôs-se um envolvimento e comprometimento nos encontros com as comunidades de axé entre 2017 e 2020 (STOLZE, 2013, p. 20). Para produzir o registro de campo, fez-se uso de alguns métodos etnográficos, tais como a observação, a conversa, o registro em caderno e gravações de áudio. Subsequente ao período mais intenso em campo, desenvolveu-se o estudo de textos que pudessem ajudar na compreensão das experiências, organização dos registros e escrita sobre a imersão (STOLZE, 2013; STRATHERN, 2014).

O campo provocou questões sobre as práticas de conhecimento nas ciências. A “ética”, “verdade” e “objetividade” científicas se conectaram parcialmente às práticas de conhecimento no axé. Essas ideias foram mobilizadas, potencializadas e desestabilizadas na medida que foram conectadas às narrativas no axé, assumindo sentidos reativados (GOLDMAN, 2014). A operação de “reativar” (STENGERS, 2018, p. 7-8) implica em retomar a capacidade de reconhecer cada prática, não como algo para se apropriar, mas como algo para se respeitar.

Este texto tem a intenção de buscar uma aproximação entre as ideias da realidade e da verdade nas práticas de conhecimento científicas e nas práticas de conhecimento de axé para explorar os efeitos que isso produz em nós, praticantes das ciências.

O REINADO EM OLIVEIRA

O relato sobre o reinado de Nossa Senhora do Rosário apresenta uma das muitas maneiras que os reinadeiros concebem a realidade. Foi elaborado a partir de notas de campo, datadas de 22/08, 2 e 3/09/2017 e de conversa com Pedrina em 11/03/2021.

Com a criação da irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, negros e negras conectaram as suas práticas às dos católicos. Cultuavam os *min'kisi* tocando, cantando e dançando com o rosário de Maria. Na saída do boi do Rosário, enquanto os católicos observam a devoção à Nossa Senhora, o reinado faz o que o candomblé faz, mas de outro jeito.

A saída do boi do Rosário fez parte do programa do curso “Catar folhas” em 2017. Era o início da noite quando estudantes, docentes e pessoas de comunidades de terreiro acompanharam a capitã Pedrina em direção à Casa do Congadeiro em Oliveira. Havia centenas de pessoas na porta da Casa. Após momentos de grande expectativa, o boi do Rosário saiu da Casa. Foi acompanhado por uma multidão de jovens, adultos(as) e crianças, que, agitada, pulava e cantava no ritmo das caixas. O boi subia e descia os morros de Oliveira. Já era início da madrugada quando o boi e os tocadores de caixa foram recebidos na irmandade Os Leonídeos.

A saída do boi é uma grande festa para a população. Mas Pedrina Santos deslinda que o que acontece é uma oferenda para *Mpambu Njila*. O boi transita pelas ruas da cidade abrindo caminhos, dissipando energias negativas, preparando passagem para o cortejo dos ternos com seus reis e rainhas. Para o grande público, aparenta que somente os santos católicos são festejados. Porém, cada um dos reis e rainhas representa um *n'kisi*.

O CASO DA ATEROSCLEROSE

Mol inaugurou, em 2002, a discussão sobre a multiplicidade nas ciências ao investigar a aterosclerose em um hospital universitário no noroeste europeu (MOL, 2002, p. 87-117). Mol observou a aterosclerose entrar em cena no departamento da patologia.

O patologista tira uma perna amputada de um saco plástico. Ele procura um bisturi adequado e corta partes do vaso sanguíneo. [...] No departamento de patologia, colocar a aterosclerose em cena atinge seu apogeu quando os olhos do médico veem uma parede vascular aumentada (MOL, 2002, p. 89, tradução nossa).

Mol observou que, no consultório, a médica pergunta qual é o problema. Ela escuta um paciente descrever a dor em suas pernas. Sente seus pés frios ou pulsações fracas. Na intervenção cirúrgica, a doença é colocada em cena de outra maneira: as práticas devem mudar a aterosclerose para melhorar a condição de saúde do paciente. É uma questão de tirar a aterosclerose de cena.

A aterosclerose pode ser concebida de formas diferentes em um mesmo hospital universitário. A doença pode ser conhecida como uma parede vascular espessada no laboratório de patologia como uma perna dolorida no consultório, como um vaso a ser desobstruído no bloco cirúrgico. Ela é distribuída em arranjos sociomateriais diferentes, separada em lugares diferentes. Não há, necessariamente, fragmentação, pois há um fluxo entre lugares. Há uma conexão feita através de conversas, anotações em prontuários e discussões francas e severas. A aterosclerose é colocada em cena entre fortes tensões, inseguranças, possibilidades, riscos e incertezas (MOL, 2002).

ENCONTROS ENTRE PRÁTICAS EPISTÊMICAS DIVERGENTES

As encruzilhadas podem ser interpretadas como lugares perigosos em que energias de mundos divergentes se cruzam. Se constituem como pontos de tensão que provocam deslocamento e mudança. As encruzilhadas podem ser compreendidas como uma forma de “cosmos” no sentido atribuído por Stengers (2005b).

Cosmos se refere ao desconhecido, constituído por mundos divergentes, múltiplos e às articulações que eles poderiam, eventualmente, ser capazes, em oposição à tentação de uma paz que pretende ser definitiva e ecumênica (STENGERS, 2005b, p. 995, tradução nossa).

Stengers (2005b) combina ao cosmos o termo “política” no sentido de incluir uma assinatura que localiza a responsabilidade do que se decide em presença do desconhecido e da multiplicidade. Atribuir uma perspectiva “cosmopolítica” às práticas de conhecimento é pensar nas possibilidades de formar encruzilhadas, pontes parciais entre mundos extraordinariamente vivos, ainda que tenham muito pouco em comum.

O reinado do Rosário coloca em ação conexões parciais entre o mundo do candomblé e o mundo católico. O caso aterosclerose demonstra a multiplicidade da doença dentro de um hospital. Tanto os praticantes do reinado como os praticantes da medicina moderna concebem realidades vivas e diversas. No reinado e no hospital, práticas de conhecimento colocam realidades divergentes em ação sem que exista, necessariamente, fragmentação. Isso porque há pontes parciais entre práticas diferentes sendo feitas em encontros e em choques severos. Isso contribui para o caráter rico, adaptável e tenaz das práticas no reinado e nas ciências modernas.

O reinado faz vínculos cósmicos e arriscados ao realizar as suas práticas com sagacidade e criatividade em um meio que as dificuldades sempre foram enormes (ver PIRES, 2011). A encruzilhada do reinado supera as noções de certo e de errado, conecta pontos de mundos divergentes, fortes e vivos, produzindo uma realidade simultaneamente tênue e persistente, que ultrapassa o que um texto poderia dar conta de descrever.

A noção de uma realidade universal é colocada em questão com a investigação sobre a aterosclerose (MOL, 2000). No hospital universitário não há uma busca por uma similaridade. A doença diagnosticada e a tratada não precisam ser colocadas da mesma maneira. Se esta é diagnosticada e aquela é tratada, cada uma ocupa o seu lugar: a primeira no consultório e a segunda no bloco cirúrgico, por exemplo. Não há uma maneira pior e outra melhor de colocar a aterosclerose em cena nem de tirá-la de cena (MOL, 2002).

Encruzilhar a narrativa da saída do boi do Rosário ao caso da aterosclerose não sugere uma identidade entre as realidades. Cada caso é inseparável do seu lugar. A parcialidade, a localidade e a singularidade são os aspectos que permitem encruzilhar cenas tão distintas. São associações entre alguns pontos, que longe de abranger uma totalidade, podem nos fazer pensar sobre as práticas de conhecimento nas ciências.

DESESTABILIZAR AS PRÁTICAS EPISTÊMICAS CIENTÍFICAS

De todas as práticas de conhecimento, a ciência moderna é uma das que se permite ver como a única que reflete a realidade objetiva (LATOURE, 2008; STENGERS, 2005a). Stengers (2005a) cita os físicos como um exemplo de praticantes que costumam afirmar que duvidar dos seus conhecimentos equivale a estar contra a verdade. Em nome da realidade, alega-se que as outras pessoas não têm acesso direto à realidade física e vivem ficções (STENGERS, 2005a).

Praticantes de outras áreas das ciências também tendem a considerar o discurso das pessoas externas às ciências como ilusório (GOLDMAN, 2008). Assume-se a inexistência de entes concebidos fora das práticas científicas “e a isso em geral se denomina crença” (GOLDMAN, 2014, p. 13). Goldman comenta que essa ideia é tão convencional que os praticantes das ciências sequer experimentam a necessidade de explicitar que não existem “divindades, espíritos e forças misteriosas, certamente, mas também raças, tradições inventadas, genealogias impossíveis etc.” (GOLDMAN, 2014, p. 14).

A alternativa a essa visão cientificista não seria decretar que, sim, tudo o que as pessoas descrevem existe. Isso permanece expressando a pretensão da ciência moderna de julgar o que existe e o que não existe. “Não se trata de uma questão de existência ou inexistência”, mas de se olhar para as relações (GOLDMAN, 2014, p. 14).

Uma saída possível dessa perspectiva pode ser colocar as práticas em primeiro plano em uma abordagem situada do conhecimento, compreendendo a realidade de modo conectado aos procedimentos, investimentos, materiais e parcerias que a colocam em ação (STENGERS, 2005a; VERRAN, 2013; HARAWAY, 1995). Não se trata, portanto, de afirmar que a verdade é relativa. Trata-se de compreender o conhecimento, a realidade e a verdade como algo que pertence a um coletivo prático singular.

Como uma experiência que nos movimenta para reconhecer quem não somos e o que não sabemos, reativar os vínculos entre as ciências e as práticas situadas no seu exterior pode operar como um antídoto contra a pretensão cientificista de determinar o que pode contar como realidade objetiva, nos ensinando a respeitar as diferenças entre as práticas epistêmicas nas universidades.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, J. J. Em GUIMARÃES, C. (Coord.). Uma conversa com José Jorge de Carvalho. Belo Horizonte: **Saberes**, 2018. Disponível em: youtu.be/gAT1szkgw6Y Acesso em: 28 jan. 2020.
- GOLDMAN, M. **Os Tambores do Antropólogo**. Ponto.Urbe. São Paulo: USP, 2008.
- GONZAGA, Y. M. A garantia do direito à permanência de estudantes negros/as no ensino superior público. In: OLIVEIRA, O. F.; SISS, A. (Orgs.). **Cadernos do GEA**. Rio de Janeiro: FLACSO, 2015.
- HARAWAY, D. Saberes localizados. **Cad. Pagu**, v. 5, Campinas, Unicamp, 1995.

LATOUR, B. *Jamais fomos modernos*. São Paulo: Ed. 34, 1994.

LATOUR, B. Como falar do corpo? *In*: NUNES, J. A.; ROQUE, R. (Orgs.). **Objectos impuros**. Porto: Afrontamento, 2008.

MOL, A. **The body multiple**. Durham, CN, EUA: Duke, 2002.

PIRES, F. A relação dos congadeiros com representantes da Igreja Católica entre os anos de 1950 aos dias atuais. *In*: MOURA, C. A. S. *et al.* **Religião, Cultura e Política no Brasil**. N. 10, v. 2. 2011.

STENGERS, I. Introductory notes on an ecology of practices. **Cult. Stud. Rev.**, v. 11, n. 1, 2005a.


STENGERS, I. The Cosmopolitical Proposal. *In*: LATOUR, B.; WEIBEL, P. (Org.), **Making Things Public**. Cambridge, MA: Mit, 2005b.

STENGERS, I. **Another Science is Possible**. Cambridge: Polity, 2018.

STOLZE, T. O campo e a escrita. **R@U**, v. 5, n. 2, 2013.

STRATHERN, M. **O efeito etnográfico e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

VERRAN, H. Engagements between disparate knowledge traditions. *In*: GREEN, L. (Ed.). **Contested Ecologies**. Cidade do Cabo: HSRC, 2013.



GT 21 EM 2021: OBSERVÂNCIA DE CAMINHOS PERCORRIDOS NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO COM PERSPECTIVAS MULTICULTURAIS E ANTIRRACISTAS

Clarissa Thaís Lima da Costa (UFRJ)

Jorge Cardoso Paulino (UFRJ)

Ana Ivenicki (UFRJ)

INTRODUÇÃO

Por meio do referido estudo, reconhecemos o GT 21 da ANPEd como um importante marco para a pesquisa em Educação. Sua origem é fruto de disputas políticas e epistemológicas travadas por estudos, estudiosas(os) negras(os) e não negras(os) implicadas(os) em demonstrar as mazelas educacionais causadas pelo racismo estrutural inerente à sociedade brasileira, com vistas a construir caminhos para a reversão de tais mazelas.

Desse modo, é oportuno destacar que o GT 21 completa 20 anos de existência e resistência, neste ano de 2021. Possuidor de uma história construída coletivamente entre pares, o GT 21, demonstra refletir os aspectos políticos e epistemológicos da contemporaneidade, partindo de perspectivas antirracistas e multiculturais. Daí a pertinência de observarmos os recentes caminhos percorridos, por meio dos trabalhos a ele vinculados, pois acreditamos que pesquisas que visam constantemente a educação antirracista e multicultural poderão contribuir efetivamente para a construção de caminhos mais democráticos.

O OLHAR DO ESTUDO

No contexto da educação escolar, noções e narrativas que discriminam e inferiorizam os negros e indígenas são evidenciadas por meio de pesquisas multiculturalmente orientadas, as quais analisam silenciamentos, estratégias de resiliência e empoderamento que identidades coletivas de gênero, raça, etnia, entre outras, vivenciam (IVENICKI, 2018; 2020).

Por outro lado, reconhecemos a dimensão educacional e denunciativa do Movimento Negro Brasileiro, pois ele é uma das forças que contribuem significativamente para a presença de outras narrativas sobre o negro na sociedade e currículo escolar (PEREIRA, 2019; RIZZO; MARQUES, 2020; MIRANDA *et al.*, 2020). A compreensão de que o racismo na escola (CAVALLEIRO, 2004; MUNANGA, 2005; GOMES, 2019) se associa às questões de gênero e classe convoca ao entendimento que a interseccionalidade é fundamental para combatê-lo, pois é “a forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras” (CRENSHAW, 2004, p. 177).

Consequentemente, a presença de contranarrativas que desnaturalizam o discurso da democracia racial enfatizam que “o racismo é um elemento estruturante de nossas relações sociais e de nossas desigualdades” (PEREIRA; LIMA, 2019, p. 3). Tais contranarrativas insurgentes possibilitam reelaborações identitárias, discursos de emancipação e organização para defesa de direitos, possibilitando aos sujeitos negros ressignificarem suas experiências de ser e estar no mundo (GOMES, 2018; MÜLLER, 2018), bem como convocam instituições e pessoas não negras a se oporem ao racismo antinegro.

LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES DO GRUPO DE TRABALHO “EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS” (ANPED): BALANÇO E ANÁLISE

A elaboração desta pesquisa seguiu o estilo “estado do conhecimento” e buscou analisar os trabalhos vinculados ao GT 21 de 2015 a 2019 a partir do eixo temático “Relações Étnico-raciais e Educação Básica”. Selecionamos 40 trabalhos conferidos por meio da seguinte sistemática de apuração:

- a) Busca no site da ANPED e das respectivas reuniões;
- b) Leitura dos resumos e palavras-chave;
- c) Análise qualitativa dos trabalhos, com vistas a avaliar como a questão racial negra tem sido relacionada à temática da educação escolar, de modo a destacar suas abordagens teóricas e implicações práticas.

Diante do presente levantamento da produção acadêmica divulgada através do GT 21 nas três últimas reuniões nacionais da ANPED, podemos elencar tendências conceituais e ações de engajamento social por meio da pesquisa em Educação. De modo geral, percebemos que a presente amostragem evidenciou a perspectiva interseccional que marca a questão da construção e reconstrução identitária, visto que há trabalhos que dimensionam os sujeitos de modo a contemplar, principalmente, gênero e raça como no trabalho de Oliveira e Gomes (2019).

Outra tendência conceitual que percebemos, em nossa análise, é a ênfase no empoderamento da identidade negra, buscada, particularmente, por trabalhos como Almeida e Saravali (2015), Miranda e Lozano (2017), Salles e Oliveira (2015), Alexandre (2017), Salles e Silva (2017), porque o entendemos como “a aliança entre conscientizar-se criticamente e transformar na prática, algo contestador e revolucionário na sua essência” (BERTH, p. 91, 2018), para que assim o seja, as ações de empoderamentos se dão entre os próprios sujeitos.

Nesse sentido, destacamos a tendência inerentemente multicultural presente nesta amostragem pois pesquisas que fomentam a pluralidade cultural são, em si mesmas, um fenômeno multicultural, visto que no âmbito educacional, problematizam temas que atravessam e orbitam questões relacionadas às pretensões culturais universalistas, em prol da Backes e Silva (2017), Carvalho (2017) e Santos (2017), sobretudo valorização da diversidade cultural e do desafio a preconceitos. Desse modo, localizamos possibilidades multiculturais em trabalhos como Almeida e Saravali (2015), Oliveira (2015), Miranda e Lozano (2017), Salles, Salles e Silva (2017), Santos (2017), visto que problematizam questões pertinentes às identidades coletivas negras e indígenas, com vistas a contribuir para o projeto de uma educação plural, democrática e antirracista.

As contribuições dos trabalhos analisados são incontáveis, porém inferimos que essas pesquisas reforçam a possibilidade de outros discursos intelectuais e narrativas de grupos politicamente minoritários vivenciarem a copresença radical no currículo, aproximando-se, assim, do que Santos (2009) chama de ecologia de saberes, que busca, em linhas gerais, promover a inter-relação dos saberes assumidos como científicos com outros modos de saberes. Entretanto, “não se trata de afirmar uns e negar os outros e sim de colocá-los em diálogo, partindo-se da copresença e da comunicação mútua” (CANDAU, 2020, p. 684).

CONCLUSÕES

A partir do exposto, reafirmamos que para o racismo recuar é necessária forte oposição, porém, sabemos que seu recuo não é permanente, pois o seu dinamismo exige vigilância constante (MOORE, 2007). Assim, consideramos que, apesar da conquista de políticas de reparação à população negra e indígena, é importante que nós, pesquisadoras e pesquisadores da Educação, continuemos desenvolvendo estudos das mais diversas naturezas sobre os avanços da educação para as relações étnico-raciais no campo do cotidiano escolar, nas práticas docentes e nas produções didáticas, tanto para propor quanto para registrar ações que se deslocam e tensionam os currículos e práticas pedagógicas assentadas em bases etnocêntricas, racistas, sexistas e heteronormativas.

REFERÊNCIAS

- BERTH, J. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Grupo Editorial Letramento, 2018.
- CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Rev. Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 670-677, dez. 2020.
- CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Editora Contexto, 2004.
- CRENSHAW, K. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. *In:* VV. AA. **Cruzamento:** raça e gênero. Brasília: Unifem, 2004. p. 7-16.
- GOMES, N. L. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In:* BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- GOMES, N. L. Raça e Educação Infantil: À Procura de Justiça. **Revista E-Curriculum** (PUCSP), v. 17, p. 1015-1044, 2019.
- IVENICKI, A. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 1151-1167, 2018.
- IVENICKI, A. Perspectivas multiculturais para o currículo de formação docente antirracista. *In:* **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 12, n. 32, p. 30-45, maio 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://bityli.com/nfY4m>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola.** UNESCO, 2005.
- MOORE, C. **Racismo e Sociedade:** novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza, 2007.
- MÜLLER, T. M. P. Livro didático, Educação e Relações Étnico raciais: o estado da arte. Dossiê – Educação e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte. **Educ. rev.**, 2018, v. 34, n. 69, p. 77-95.
- SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In:* SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almeida, 2009.
- Trabalhos do GT 21 da 37ª, 38ª e 39ª reuniões da ANPEd citados no resumo**
- ALEXANDRE, I. J. “Aquela Preta não é minha amiga!”: Interações e Socialização de Crianças Haitianas nas Escolas de Educação Infantil em SINOP/MT. **38ª Reunião Nacional da ANPEd.** São Luís, 2017. Disponível em: <https://bityli.com/q2Cug>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- ALMEIDA, E. A. F.; SARAVALI, E. G. Construção de concepções étnico-raciais africanas em sala de aula. 2015. Trabalho apresentado no GT21 (Educação e Relações Étnico-Raciais). **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd**, Florianópolis, outubro de 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: encurtador.com.br/ceT28. Acesso em: 31 jul. 2020.
- BACKES, J. L.; SILVA, J. B. A. Os Negros, Indígenas e Brancos Representados no Currículo de um Curso de Licenciatura em História. **38ª Reunião Nacional da ANPEd.** São Luís/MA, 2017. Disponível em: encurtador.com.br/sAEKR. Acesso em: 31 jul. 2020.

CARVALHO, T. R. Educação das relações étnico-raciais e políticas de formação continuada de professores/as da educação infantil: experiências de Florianópolis/SC. 2017. Trabalho apresentado no GT 21(Educação e Relações Étnico-Raciais). **38a Reunião Nacional da ANPEd**, São Luís/MA, outubro, 2017. ISSN2447-2808.

MIRANDA, S. A.; LOZANO, S. R. C. Quilombos e Palenques: Aproximações entre Educação e Tradução Intercultural. **38a Reunião Nacional da ANPEd**. São Luís, 2017. Disponível em: encurtador.com.br/orwIR. Acesso em: 31 jul. 2020.

OLIVEIRA, L. R.; GOMES, A. C. C. Mulher negra, representação e pedagogias outras: diferentes formas de ver e fazer educação antirracista. 2019. Trabalho apresentado no GT 21(Educação e Relações Étnico-Raciais). **39a Reunião Nacional da ANPEd**, Niterói/RJ, outubro, 2019. ISSN 2447-2808.

OLIVEIRA, L. M. Educomunicação para a educação das raciais relações étnico-raciais. 2015. Trabalho apresentado no GT21 (Educação e Relações Étnico-Raciais). **Anais da 37a Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis, outubro de 2015. ISSN: 2447- 2808. Disponível em: encurtador.com.br/gEI49. Acesso em: 31 jul. 2020.

SALLES, C. G. N. L.; SALLES, S. G.; SILVA, M. P. A Temática Indígena nas Práticas Docentes das Escolas Municipais de Pesqueira/PE. **38a Reunião Nacional da ANPEd**, São Luís, 2017. Disponível em: encurtador.com.br/HMN15. Acesso em: 31 jul. 2020.

SANTOS, E. P. Aportes de “la philosophie bantoue” e a sua relação com a concepção de axé das religiões brasileiras de matrizes africanas: questões para a educação das relações étnico-raciais. 2017. Trabalho apresentado no GT 21(Educação e Relações Étnico- Raciais). **38a Reunião Nacional da ANPEd**, São Luís/MA, outubro, 2017. ISSN 2447-2808.

WENCZENOVICZ, T. J. Educação Escolar Indígena: Reflexões e Conflitos Contemporâneos à Luz do Brasil. **38a Reunião Nacional da ANPEd**, São Luís/MA, 2017. Disponível em: encurtador.com.br/agBNY. Acesso em: 31 jul. 2020.



IDENTIDADES NEGRAS NA UNIVERSIDADE

Tatiane de Oliveira (UFMT)

INTRODUÇÃO

Este texto, fruto de dissertação de mestrado em educação, utiliza-se das narrativas de vida de estudantes e professores da UFMT. Objetivou-se levantar aspectos fundamentais da presença das identidades negras na (re)construção das identidades negras no contexto das ações afirmativas.

A universidade, antes das ações afirmativas com recorte racial era, majoritariamente, um espaço sub-representado da população negra, assim, este trabalho busca responder: como ocorre a dinâmica das relações raciais no contexto de uma maior inserção de negros/as na universidade?

Em relação ao gênero das palavras, demarco o feminino na intenção de minimizar o poder masculino exercido em diversos aspectos da vida cotidiana e acadêmica (SAFFIOTI, 1987). O termo “negro/a” é utilizado numa dimensão política e polissêmica considerando as dinâmicas de suas vivências no contexto brasileiro. Entende-se raça como categoria social e política explicativa da realidade social produtora de hierarquias raciais mantenedoras das desigualdades e dos privilégios, desvinculando-se de determinismos biológicos ou culturais. A escolha por utilizar “corpos negros” dá-se na tentativa de colocar em evidência a exclusão desses corpos em muitos espaços, bem como para refletir sobre os corpos negros “mortos” esparramados pelas ruas e cidades, às vezes por asfixia, às vezes por balas etc.

Diante do exposto, a seguir apresento o caminho metodológico, as discussões e resultados e, por fim, as considerações finais da pesquisa.

CAMINHO METODOLÓGICO

A abordagem metodológica é qualitativa e permite analisar as relações entre os sujeitos sociais, sem rejeitar as suas vivências (MINAYO, 2010). A coleta dos dados foi realizada de fevereiro a junho de 2019. Primeiro foram utilizadas as observações participantes nos grupos que discutem as questões raciais (RICHARDSON, 1999). Em seguida, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 2010).

Os sujeitos pesquisados são os/as estudantes e professores/as negros/as e brancos/as, da UFMT. Para sigilo, os nomes foram substituídos por nomes africanos. Os cursos foram separados em “áreas moles” (SANSONE, 1996), onde é mais fácil encontrar o/a negro/a, e em “áreas duras”, onde é mais difícil, ainda mais no contexto anterior às ações afirmativas.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Para relembrar um famoso brasileiro, Raul Seixas já cantava: “[...] a arte é o espelho social de uma época. O que um cantor faz, reflete o momento social em que ele está vivendo” (FERREIRA, 2013). Aproveitando-me desta visão de “espelho social”, perguntei como o/a estudante percebe a presença dos/as negros/as na universidade.

[...] Eu tinha uma percepção menos ainda de pessoas negras na universidade e quando eu cheguei aqui eu vi até uma certa surpresa por ter mais (negros) do que eu imaginava, não tem um monte, mas têm muito mais do que eu imaginava né... (GYASI, negra, estudante de Engenharia Ambiental e Sanitária, 17.06.2019).

[...] Acho que vem ampliando a presença dos negros na UFMT [...] (AISHA, branca, professora de Psicologia, 11.07.2019).

De quatro anos pra cá esse quantitativo (de negros) vem crescendo [...]. Vejo estudantes negros, com cabelo assumido (ADANNA, negra, estudante de Psicologia, 17.06.2019).

Essa “surpresa” que a estudante negra Gyasi teve com mais negros/as na universidade, e da pertinente percepção de que ainda não tem “um monte”, narrativa que corrobora a da professora branca Aisha, “que vem ampliando a presença de negros”, mostra que esses/as começam a ter “espelhos sociais”, ou seja, os/as negros/as passam a ter mais representatividade identitária, o que resulta em reflexões sobre as diferentes identidades, culturas, costumes, valores, estéticas, saberes, metodologias de ensino, educação antirracista etc.

A estudante negra Adanna relaciona a percepção do aumento de negros com o “cabelo assumido”. O cabelo, que também faz parte do corpo, tem importantes e diferentes significados e representações para os/as negros/as, todavia, é utilizado, muitas vezes, para inferiorizá-los/as, destaque as mulheres negras neste sofrimento. O cabelo é um meio de construção social e político

da beleza negra (GOMES, 2006). Portanto, “aceitando-se, o negro firma-se cultural, moral, física e psicologicamente. Ele se reivindica com paixão [...] verá nele traços de beleza e feiúra (sic) como qualquer ser humano normal” (MUNANGA, 2009, p. 43). Entretanto, esse processo é doloroso e envolve negação, negociação e afirmação das identidades no cotidiano das relações raciais.

Sobre se há diferenças entre ser negro/a e ser branco/a:

não tem muita diferença [...], pra mim é uma situação de igualdade, assim, que todas as pessoas devem tratar todas as pessoas iguais [...] (DZIKO, branco, estudante de Direito, 17.06.2019).

Interessante a visão do estudante branco Dziko quanto à situação de igualdade e sobre não haver diferenças entre os seres humanos. Concordo que deveria ser assim na “vida real”, inclusive esta fala é, geralmente, utilizada para manter as estruturas desiguais, em que a ascensão é “preparada”, muitas vezes, aos/às brancos/as.

Quanto à importância dos/as estudantes negros/as terem representatividade, os “espelhos sociais”, segue uma narrativa emocionada:

[...] Fiquei pensando como seria minha vida na universidade se eu não tivesse encontrado o Coletivo Negro [...]. No dia que eu cheguei tinha uma faixa que dizia: “Bem-vindos negros e negras!”. Vou chorar... (pausa). [...] Vou me aproximar desse pessoal. Aí fui pro RU e lá tinha uma tenda do Coletivo, fazendo oficina de turbante [...]. Ter entrado no coletivo fez toda a diferença na minha vida, eu não sei como teria sido ter passado por situações de racismo que a gente passou no curso, como eu teria enfrentado [...]. Eu adoeci no curso, mas não me fragilizou a ponto de trancar como outros estudantes. [...] (ADANNA, negra, estudante de Psicologia, 17.06.2019).

É possível perceber a importância e o significado que a presença do Coletivo Negro Universitário (CNU) tem “fora do seu espaço”, ou seja, fora da sala onde acontecem os encontros desse grupo, pois foi o fato do CNU estar “fora do seu espaço reservado”, no Restaurante Universitário (RU), que a estudante negra Adanna conheceu e se aproximou dele, o que a fortaleceu. Ela se formou em 2019 e confirmou durante a escrita deste trabalho, em 2021, que está atuando como psicóloga. Contudo, apesar de ser positiva a atuação dos CNUs, não é suficiente, pois é preciso que os/as professores/as, gestores/as e os governos, por meio de políticas públicas, façam a sua parte para a permanência “saudável” e êxito dos/as estudantes. Em relação à oficina de turbantes, fica evidente a importância dos CNUs como um grupo educador e fortalecedor das identidades negras, inclusive foi por isso que a estudante não adoeceu.

[...] Esse Coletivo [e] união que eles formam, fortalece as identidades, [...] principalmente a questão do cabelo [...] (AISHA, branca, professora de Psicologia, 11.07.19).

Os CNUs servem para unir e dar uma “oxigenada” nas relações e fazem com que as posições raciais, sociais etc. sejam repensadas e, algumas vezes, reestruturadas.

[...] Eu tinha uns problemas com o cabelo, sempre tentava deixar ele preso [...]. A minha aceitação foi difícil por conta dos comentários [...]. Aqui na universidade é normal ver pessoas com cabelo crespo, aceitando o cabelo como é (GYASI, negra, estudante de Engenharia Ambiental e Sanitária, 17.06.2019).

[...] Quando eu vou para o hospital fazer estágio, mantenho meu cabelo preso para também diminuir meu desgaste emocional [...]. Eu tenho observado cada vez mais estudantes negros assumindo o cabelo crespo, [...] homens e mulheres (ADANNA, negra, estudante de Psicologia, 17.06.2019).

[...] Aqui na faculdade as pessoas querem pegar [no cabelo] sem permissão e dão muita informação que são ofensivas, do tipo: é duro [...]. Agora, para as pessoas negras é uma questão de empoderamento, elas elogiam [...] é um processo que a gente se fortalece com essas trocas [...] (JAINEBA, preta, transexual, estudante de Ciências Sociais, 18.06.2019).

Parei de alisar [os cabelos] quando eu comecei a entrar nas discussões sobre as relações raciais (FOLUKE, preto, transexual, estudante de Ciências Biológicas, 19.06.2019).

As narrativas mostram que o ambiente universitário é fundamental para que os/as estudantes (re)construam as suas identidades e se sintam representados/as. O ambiente está transformando-se com mais estudantes que assumem e gostam do próprio corpo, situação percebida por meio do uso do cabelo crespo solto e natural. É importante demarcar que fazer transformações no cabelo do tipo: alisar, colorir, fazer tranças etc., nem sempre significa negar as identidades negras, mas apenas uma forma de mudança (GOMES, 2006), assim como outros grupos identitários também o fazem. Mas, os/as estudantes negros/as transexuais, além do racismo, sofrem com os preconceitos de gênero.

Sobre ter diferença entre ser negro/a e ser branco/a na universidade:

[ser branco] é ser padrão. [...] É não precisar provar que é melhor ou bom também, muitas vezes já encontra portas abertas [...]. (AYO, branco, estudante de Psicologia, 02.07.2019).

Sobre se o/a estudante branco/a mudaria alguma coisa em seu corpo:

acho tranquilo né. Acho que não mudaria nada. Acho que dá certo... (AISHA, branca, professora de Psicologia, 11.07.19).

estou feliz como sou, não mudaria nada (ONAEDO, branco, professor de Medicina, 21.06.19).

[...] gosto do meu corpo assim (DZIKO, branco, estudante de Direito, 17.06.2019).

As narrativas mostram que os/as brancos/as naturalizam para si as características tidas como “belas”, definidas socialmente, por meio de um “salário racial” (DU BOIS, 2003), pois proporciona, para tal grupo, vantagens materiais, simbólicas, psicológicas etc., realidade diferente dos/as negros/as que socialmente foram estigmatizados a partir da feiura (MUNANGA, 2009).

[...] A gente tem um outro professor do básico que é racista e está com mais de dezessete PADs (Processo Administrativo Disciplinar) pra responder, e assim, não acontece nada com ele, acho que cortaram o salário dele, mas ele prega a raça ariana, é professor que traz choquinho pra dar em aluno. Ele fala mesmo, abertamente que é [...] contra negro [...] tomar o poder (ONAEDO, branco, professor de Medicina, 21.06.19).

O/a negro/a tem que ser “super-humano” (ANDREWS, 1998, p. 271) para enfrentar o racismo vindo de professores/as, inclusive para “resistir” à máquina de choque. É preciso que a universidade aja contra esses crimes, pois o silenciamento reforça o racismo, ainda mais num ambiente educacional.

Então, a presença das identidades negras na universidade é importante para a educação das relações raciais e para “oxigenar” tal instituição, sem esquecer-se das lutas históricas dos movimentos negros brasileiros para as diversas conquistas, inclusive das ações afirmativas com recorte racial. Para além do que já foi conquistado por tais grupos, é necessário que o Estado brasileiro e a sociedade como um todo ressignifiquem as consequências nefastas do racismo estrutural para que o país seja realmente democrático em termos de justiça social entre os grupos raciais. Assim, é preciso “transgredir” (HOOKS, 2017, p. 63) as barreiras visíveis e invisíveis impostas pelo racismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da problemática: como se dá a dinâmica das relações raciais diante da presença maior dos/as negros/as na universidade? Percebe-se que a presença da estética negra, representada principalmente pelo cabelo crespo, solto e natural, tem servido para afirmações das identidades negras. A presença maior dos/as negros/as nas universidades gera reflexões sobre as desigualdades raciais e suas estruturas no país, haja vista também a presença e atuações dos coletivos negros que lutam por uma educação antirracista em diversos espaços na universidade e oportunizam afirmação de suas identidades negras.

Os estudantes brancos/as continuam com as suas vantagens raciais e, algumas vezes, conscientes disso. Enquanto a estrutura desigual e racista não for alterada, essa situação vai excluir mesmo dentro e/ou expulsar muitos/as estudantes negros/as das universidades.

Apesar do racismo ainda vigente, o contexto das ações afirmativas movimenta as relações raciais e, para além do acesso, fica evidente que a universidade (gestores, professores etc.) em conjunto com as políticas públicas precisam de mais ações para a permanência de forma positiva dos/as negros/as e para que esses/as consigam construir uma trajetória com justiça racial e social.

REFERÊNCIAS

- ANDREWS, G. **Negros e brancos em São Paulo: 1888-1988**. São Paulo: Edusp, 1998.
- DU BOIS, W. **The Souls of Black Folk**. Barnes & Noble, New York, 2003.
- FERREIRA, B. **A sociologia de Raul Seixas: a arte como espelho social de sua época**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9LNFJL/1/disserta___o___bianca_final_mesmo.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.
- GOMES, N. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.
- HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- RICHARDSON, R. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
- SAFFIOTI, H. **O poder do macho**. São Paulo: Editora Moderna, 1987.
- SANSONE, L. Nem somente preto ou negro: o sistema de classificação racial no Brasil que muda. *Afro-Ásia*, v. 18, n. 2, p. 165-187, 1996.



MULHERES NEGRAS E SUAS TRAJETÓRIAS NO ENSINO SUPERIOR: BREVES NOTAS DO QUE DIZEM OS ESTUDOS

Ana Cristina Leal Ribeiro (UFBA)

As mulheres negras ocupam a base da pirâmide social brasileira. Estão inseridas nos piores índices socioeconômicos, possuem as menores rendas, baixos níveis de escolaridade, são expostas a condições de subempregos. Tais situações, que se originam de processos sistêmicos de exclusão sob a égide do racismo estrutural e do heteropatriarcado, são ainda atravessadas por outros contextos de violência. Nesse sentido, é possível afirmar que as múltiplas opressões que perpassam as trajetórias de vida das mulheres negras brasileiras lhes impõem mais e maiores obstáculos do que a outros grupos sociais.

O período pós-abolição, sem políticas públicas que possibilitassem aos negros e às negras melhores condições de qualidade de vida e garantia de direitos, restringiu a participação das mulheres negras no âmbito do mercado de trabalho e, conforme pontua Carneiro (2002), “empurrou-as” ao trabalho doméstico, como mucamas, damas de companhia e amas-de-leite, ou até mesmo obrigando-as a situação de prostituição.

Assim, a sociedade define as mulheres negras como incompetentes, conforme relata hooks (1995), cria mecanismos que dificultam a nossa mobilidade social e define que não nos cabe a intelectualidade. A nós foi imposta a “máscara do silenciamento”, como nos informa Kilomba (2019, p. 51), não porque não conseguimos articular as palavras, nem expor nossas ideias, mas porque nossas vozes são desmerecidas, desvalidadas, e nossos corpos são invisibilizados nos espaços. O fortalecimento de um discurso que inferioriza as mulheres negras, suas potências e saberes, e as condições de vida que atravessam seus cotidianos permeados por demandas manifestas em triplas jornadas de trabalho se constituem enquanto elementos impeditivos de acesso e/ou de permanência a espaços de prestígio.

Desse modo, o sistema hegemônico eurocêntrico define quem pode produzir e ter direito a conhecimento e quais são as culturas e epistemologias válidas. E mesmo quando conseguimos ocupar alguns espaços, toda a estrutura nos coloca em condições de não nos sentirmos pertencentes a esses lugares. E assim, vamos acreditando que não merecemos, não somos “competentes o suficiente”, não fazemos parte.

A violência propagada pela negação de nossas potências, enquanto mulheres negras, arranca de nós o direito à intelectualidade. Esse processo “de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais” é o que Carneiro (2005, p. 97) define como epistemicídio. Além de nos negar o conhecimento, conforme a autora afirma, o epistemicídio promove também a anulação e desqualificação do que produzimos.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, tem o objetivo de analisar como estudantes negras cotista, de cursos de Engenharias, Sistema de Informação e Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Bahia (UFBA) constroem as permanências material e simbólica no ensino superior público considerando a influência das imbricações de suas trajetórias de vida, seus saberes e esse espaço acadêmico. Utiliza as autonarrativas das histórias de vida de mulheres negras para (re)elaborar um *corpus* de escrita, linguagem e símbolos. Nesse mesmo sentido, contamos com o aporte teórico dos estudos decoloniais por se originarem do questionamento da modernidade-colonialidade.

MULHERES NEGRAS E A EDUCAÇÃO SUPERIOR: O QUE DIZEM OS ESTUDOS

Assim, esta escrita tem origem a partir do referido estudo em andamento e possui a finalidade de apresentar o estado da arte para verificar quais trabalhos já foram publicados sobre a temática da pesquisa. Para tal, realizamos levantamentos no Repositório Institucional (RI) da UFBA e no Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto – oasibr, entre o período de 2010 e 2020. Na primeira filtragem no RI, utilizamos a combinação dos descritores “universidade” “permanência” “mulher negra”, com recorte no assunto “Educação”. Encontramos 288 documentos, sendo 252 entre dissertações e teses. Após leitura dos títulos e resumos verificamos que existiam apenas 17 dissertações e 08 teses em diálogo com pelo menos um dos descritores utilizados. Percebemos a escassez de pesquisas sobre mulheres negras, bem como estudos que articulem as três categorias, conforme Quadro 1:

Quadro 1 – Pesquisas encontradas no Repositório Institucional da UFBA

| ANO | AUTOR (A) | CATEGORIA RELACIONADA | QTD |
|------|---|--|-----|
| 2011 | Almira Célia de Cristo Teixeira | Universidade Currículo / Educação / Relações raciais | 2 |
| | Verônica de Souza Santana | | |
| 2013 | Jaqueline Correia dos Santos | Acesso / Permanência / Universidade / Curso de Pedagogia | 5 |
| | Janete Santos | Acesso / Educação Superior / Universidade / Enem/Sisu | |
| | Cláudia Regina Muniz Barreto | Universidade / Políticas Públicas | |
| | Idalina Souza Mascarenhas Borghi | Educação Superior / Estudantes de Classes populares / Itinerâncias / Ensino Privado | |
| | Francisca Elenir Alves | Mulheres trabalhadoras domésticas / EJA / Pertencimentos sociais / Interseccionalidade | |
| 2014 | Lucília Batista de Santa Rosa | Permanência / Ensino Médio / Estudantes de Classes populares | 1 |
| 2015 | Diciola Figueirêdo de Andrade Baqueiro | Permanência / Políticas Públicas / Assistência Estudantil / Desempenho Acadêmico | 4 |
| | Iolanda Pinto de Faria | Ensino Superior / Universidade / Políticas Públicas / Cotas Raciais / Ações Afirmativas | |
| | Nadija Gomes Brunelli | Educação Superior / Estudantes com deficiência / Acesso / Permanência | |
| | Meirielen Aparecida Gomes Freitas | Equidade / Acesso / Permanência / Desempenho / Ensino Superior / Estudantes com deficiência | |
| 2017 | Emanuele Freitas dos Santos | Educação Superior / Acesso / Ações Afirmativas | 8 |
| | Soraia Santos de Oliveira | Afiliação universitária / Trajetórias de estudantes cotistas e não cotistas / Cursos de alto prestígio | |
| | Thaís Calixto dos Santos | Ensino Superior / Acesso / Permanência / Quilombolas | |
| | Cláudia Marisa Ferreira Machado Pimenta | Acesso / Permanência / Estudantes com Deficiência visual | |
| | Sheila Regina dos Santos Pereira | Universidade / Estudantes cotistas e não cotistas / Ações Afirmativas / Desempenho Acadêmico | |
| | Sátilla Souza Ribeiro | Educação Superior / Permanência / Estratégias Pedagógicas / Estudantes surdos | |
| | Eudes Oliveira Cunha | Educação Superior / Políticas de Permanência / Ações afirmativas / | |
| | Jaqueline Dourado do Nascimento | Mulheres / Acesso / Desempenho Acadêmico | |
| 2018 | Jociane Marta da Silva Correia | Assistência Estudantil / Ensino Médio / Acesso / Permanência | 1 |
| 2019 | Idenilton Mário de Jesus Barbosa | Ensino Superior / Estudantes cotistas (negros e de baixa renda) / Permanência / Ações afirmativas | 3 |
| | Natanael Conceição Rocha | Universidade / Políticas Afirmativas / Pertencimento Étnico-racial / Permanência / Experiências | |
| | Jacqueline dos Santos Silva | Universidade / Ações Afirmativas / Equidade | |
| 2020 | Lidiane Corrêa de Oliveira Sommer | Acesso/ Permanência / Ensino Médio / Estudante com deficiência | 1 |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na segunda filtragem no RI, utilizamos a combinação dos descritores “permanência” e “mulheres negras”. Encontramos 539 documentos, entre teses, dissertações, artigos, livros. Porém, encontramos apenas 17 dissertações que dialogavam com pelo menos um dos descritores, sendo que 11 delas já foram listadas no Quadro 1, restando apenas 06 trabalhos para análise. Verificamos mais uma vez a escassez de estudos sobre mulheres negras e que relacionem sua permanência no ensino superior, conforme aponta Quadro 2:

Quadro 2 – Pesquisas encontradas no Repositório Institucional da UFBA – descritores: “permanência” “mulheres negras”

| ANO | AUTOR (A) | CATEGORIA RELACIONADA | QTD |
|------|------------------------------------|---|-----|
| 2010 | Nadja Ferreira Pinheiro | Percepções de estudantes cotistas e não cotistas / Relações étnico-raciais / Políticas antirracistas / Cursos de prestígio social | 1 |
| 2013 | Maria Aparecida Lima Silva | Universidade / Acesso / Permanência / Estudantes de origem popular | 1 |
| 2014 | Marianna Luiza Alves Soares Santos | Universidade / Mulheres / Permanência / Itinerários / Múltiplas Jornadas | 1 |
| 2016 | Greyssy Kelly Araujo de Souza | Educação Superior / Afiliação / Permanência / estudantes oriundos de escola pública | 2 |
| | Elder Luan dos Santos Silva | Vida universitária / Afiliação / Permanência / Sexualidade / Gênero | |
| 2020 | Juliana Marcia Santos Silva | Mulheres negras/ Mães / abordagem interseccional / Permanência / Pós-graduação | 1 |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

É possível verificar, conforme apontam os quadros 1 e 2, que a maioria dos estudos desenvolvidos na UFBA focam na avaliação sobre a implementação de políticas de ações afirmativas e de assistência estudantil, além do desempenho de estudantes que utilizam as políticas. Dos trabalhos encontrados, 09 tinham relação com a permanência de estudantes cotistas na universidade, mas 08 sem o foco nas questões étnico-racial e/ou de gênero, e apenas 01 trouxe a perspectiva de raça e classe, porém sem foco na questão de gênero. Em relação às questões da permanência de mulheres no ensino superior, foram encontradas 03 pesquisas, mas somente 01 aponta para perspectivas de gênero e raça, tendo como objeto de estudo mães da pós-graduação.

O refinamento no Portal oasisbr foi realizado utilizando a combinação dos descritores “mulheres negras” “permanência” “universidade”. Encontramos 37 publicações de teses e dissertações, sendo 05 trabalhos já listados anteriormente. Após filtragem dos títulos e resumos, encontramos 04 dissertações e 04 teses que dialogavam com pelo menos um dos descritores, conforme Quadro 3:

| ANO | AUTOR (A) | CATEGORIA RELACIONADA | QTD |
|------|---------------------------------|---|-----|
| 2015 | Marcos Antonio Batista da Silva | Discursos étnico-raciais / Acesso / Permanência/ pós-graduação/racismo | 1 |
| 2016 | Patrícia Oliveira Brito | Ações afirmativas / Mulher Indígena / Mãe / Universidade / Permanência / Cotas / Relações Étnico-raciais | 1 |
| 2017 | Eliane Almeida de Souza | Ensino Superior / Ações Afirmativas / Cotas Raciais /Estudantes negros diplomados / Acesso / permanência | 1 |
| 2018 | Eveline Pena da Silva | Ensino Superior / Mulher negra / Ações Afirmativas / Acesso / Permanência / Cotas / Gênero / Raça / Decolonialidade / Feminismo Negro / Cotas | 1 |
| 2019 | Linidelly Rocha Mendes | Política de Assistência Estudantil / Permanência / Estudantes negras / Ensino Técnico / Interseccionalidade (Gênero, raça e classe) | 3 |
| | Roberta Ribeiro da Silva | Mulheres Negras / Produção intelectual / Interseccionalidade / Estudos Decoloniais / | |
| | Tatyanne Gomes Marques | Mulheres da roça / Ensino Superior / Acesso / Permanência / Experiências / Interseccionalidade (gênero, raça e classe) | |
| 2020 | Daniel Longo Rockenbach | Ensino Superior / Estudantes Egressos do pré-vestibular/ Permanência / Interseccionalidade / Educação Popular / Pedagogias Decoloniais | 1 |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Dos estudos encontrados, conforme análise, todos abordaram as questões étnico-raciais, sendo que 01 deles refere-se ao povo indígena e 04 trazem a perspectiva interseccional. No âmbito da permanência, 06 tratam do ensino superior. Apenas 01 tese se aproxima do meu trabalho, abordando as perspectivas de gênero, raça e o aporte dos estudos decoloniais e do feminismo negro para análise deste.

CONSIDERAÇÕES FINAIS


Por meio das análises dos trabalhos encontrados, observamos a escassez de pesquisas que abordem as trajetórias de mulheres negras na universidade. Assim, no sentido de possibilitar o desvelamento das condições de mulheres negras em trajetórias invisibilizadas dentro da academia e ao longo da história, a partir do estado da arte, escolhi realizar a pesquisa com enfoque na área das Ciências Exatas por ser uma das mais improváveis para o povo negro, mais especificamente para as mulheres negras, e por fazer parte da minha própria história de vida.

O estudo, por apresentar caráter exploratório, pode suscitar novas pesquisas que considerem o diálogo nas dimensões interseccionais (gênero, raça, classe, geração etc.). Assim, esta pesquisa traz a possibilidade de analisar mais profundamente outros aspectos no âmbito das políticas públicas na área da educação que envolvam acesso, trajetórias e permanências de grupos minorizados no ensino superior.

É importante salientar que o presente estudo também poderá oferecer, a partir das análises e discussões das narrativas investigadas, outras perspectivas para a construção de novas políticas públicas, voltadas para as mulheres negras e/ou outros grupos sociais subalternizados, bem como para enriquecimento epistêmico.

REFERÊNCIAS

- CARNEIRO, S. Gênero e Raça. *In*: BRUSCHINBI, C.; UNBEHAUM, S. (Orgs.). **Gênero, Democracia e Sociedade Brasileira**. São Paulo: Editora 34, Rio de Janeiro: FCC, p. 169- 193, 2002.
- CARNEIRO, S. Mulheres negras em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, set./dez., 2003. p. 117-132.
- CARNEIRO, S. **Construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 339 f. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- HOOKS, b. Intelectuais Negras. **Revista Estudos Feministas**. Ano 3, 2. sem 1995, p. 464- 478, 1995.
- KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.



POÉTICA INTERCULTURAL NA UNIVERSIDADE GEOCULTURAL: APRENDIZAGENS COMPLEMENTARES NO ENCONTRO ENTRE MUNDOS

Carine Josiéle Wendland (UNISC)

EM PRESENÇA NO MUNDO

Cresci sob o mesmo céu que indígenas também cresceram. Um céu que ameaça cair quando da não unicidade de quem está abaixo dele. Estou num lugar de não indígena, de *juruaá*, *napëpë*, *fóg* e *pariwat*¹ ou quiçá outro ainda. Nesse meu mundo de raiz ocidental, há uma pequenez e uma rasidão quando da não convivência com outros mundos. E, por andarmos cheios de nosso mundo e vazios de outros, necessitamos criar e expandir mundos com outros em linguagem.

O mundo que trago é a partir de Nancy, como o “que no quiere decir otra cosa, nada más que esta «nada» que nada puede «querer decir», pero lo disse todo: el ser mismo como valor absoluto en sí de todo quanto es” (2006, p. 19). O mundo em si, como lugar que ao não dizer nada, diz tudo. Não se trata, pois, do indivíduo, mas do sempre do mundo, da consciência e da relação. América profunda vem, portanto, como solo e mundo de possibilidades de convivência.

O indígena Ailton Krenak (2019) aponta para um fim de mundo, pregado pelos não indígenas como possibilidade de fazer os indígenas desistirem de seus sonhos. Isso acontece porque um dos mundos, que se considera primeiro e único, uma espécie de “humanidade zumbi” como se refere, “não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida” (KRENAK, 2019, p. 13). Mas é no entre destes mundos, onde habita o sensível, que emerge a alma da convivência. Ela está no entre da relação, marcada por um conflito, uma diferença, mas também afeição e alteridade no “embate do inesperado sobre o esperado, da fricção sobre a quietude, a existência do outro na presença de um” (SKLIAR, 2011, p. 31). É quando se questiona: como as relações interculturais entre indígenas e não-indígenas produzem uma poética na educação? E na universidade geocultural?

¹ Nomes dados pelas diferentes etnias ao não indígenas (Povos Indígenas no Brasil Mirim).

Questionar e investigar, sobretudo, é como caminhar, “solo se aprende caminando, a investigar, solo se aprende investigando; la investigación aparece así como un acto de alteridad, que permite el encuentro dialogal de nosotros, con los mundos de vida de los otros” (GUERRERO ARIAS, 2012, p. 214). E estar-sendo pesquisadora ou cientista pós-abissal é perpassar o abismo e o vácuo entre dois extremos, na busca por alteridade.

É no estar *com* – quando a alteridade pressupõe sua relevância – que o “alter” que é o outro, em convivência, desaparece (SKLIAR, 2011). A alteridade no ato de pesquisar reverbera em aprendizagens na reflexão da presença/ausência dos indígenas na formação e sua convivência numa universidade geocultural que aproximam os mundos ao estar-sendo em ensino, pesquisa e extensão.

A expansão do mundo para outros mundos tem provocado um alargamento de sentidos do meu estar-sendo pesquisadora na própria alma do mundo. A partir de Octávio Paz (1982, p. 46), Richter (2005, p. 197) afirma que “distrair-se é ser atraído ‘pelo reverso deste mundo’” e quando “se entrevê a existência de mais algum real, a distração a um mundo é concentração em outro. É o *ver como da aparição*” fenomenicamente. Atentar-me-ei, aqui, a pensar nas relações dos modos de *ser* humano e na emergência de aprendizagens advindas desse *fazer* epistêmico e de alma de mundos reversos.

SUL DA PESQUISA

Em contraponto ao habitual norte de tudo, nos encaminhamos para o reverso do mundo. Boaventura (2019) difere o Norte do Sul com a linha abissal, afirmando, face à supremacia do Norte, as epistemologias do Sul. Agora, busquemos apenas analogamente o Sul como rumo de pesquisa para desnaturalizar a escolha recorrente pelo termo Norte como primeiro e único mundo.

O Sul, aqui, não está necessariamente numa relação vertical ou horizontal, mas nos entres dos mundos, que é onde também está o sensível: uma mão ao tocar também é tocada. Para tanto, metodologicamente, parto de uma fenomenologia autoetnográfica, em específico de uma escuta intercultural na relação entre indígenas e não indígenas que se relacionam com epistemologias² do fazer(se).

Na intenção de vislumbrar a emergência do fenômeno da poética intercultural no processo de pesquisar relações entre indígenas e não indígenas, o eu pesquisador busca por um Si-mesmo, que é “também a meta da vida, pois é a combinação mais completa dessas combinações do destino que se chama: indivíduo” (JUNG, 1987, p. 358), é um encontro com o estar para ser e se constitui aprendizagem de vida. A poética intercultural pode levar a um Si-mesmo e a um estar-sendo?

Na condição de reconhecer o *nós* como outros, ou do próprio si-mesmo como outro, há não tão somente a expansão de nosso mundo, como a complementaridade de mundos.

FENOMENOLOGIA AUTOETNOGRÁFICA NA UNIVERSIDADE GEOCULTURAL

A interculturalidade, no processo de estar-sendo pesquisadora é entendida como aprendizagem, haja vista a necessidade de uma universidade geocultural que esteja aberta ao pensamento e

² Do grego *episteme*: conhecimento, ciência; e *logos*: discurso, razão. Trazemos neste trabalho uma epistemologia pautada na razão da intuição e de outros níveis de racionalidade.

à interculturalidade. Nessa sequência, “extensão universitária pode, portanto, ser entendida como parte da geopolítica e da geocultura do conhecimento, um *sul epistêmico* que se realiza na ação que supera a *invasão cultural*” (MENEZES; MORETTI, 2018, p. 30). A universidade, ao abrir-se interculturalmente para com outras culturas, trata de um encontro com a geocultura “que reconhece a importância da noção educativa na qual o/a indígena tem como dimensão central buscar as respostas a partir de sua própria cultura” e na qual a cultura é um estar e a interculturalidade “um espaço de aprendizagens e transformações” (MENEZES; MORETTI, 2018, p. 26).

É nesse percurso (auto)etnográfico, a partir de Rappaport (2007), em conversa com a fenomenologia, que nos deparamos com o pensamento de Rodolfo Kusch baseado em Hartmann de graus sucessivos de investigação: do fenômeno ao que falta ser conhecido, até o que não é conhecível, ou seja, o irracional, o transcendente. Logo, passa pelas áreas fenomênica, teórica e genética. Esta última supõe o centro da vitalidade e faz com que “el observado deja de ser mero objeto y se convierte en sujeto, dado que se refiere a algo existente [...] tiene un proyecto o possibilidade de ser” (KUSCH, 2007, p. 210).

Quando o indígena, até então o *outro* da relação, passa a ser escutado com atenção e a ocupar o lugar de fala, também na universidade, as possibilidades de estar-sendo de indígenas e não indígenas se ampliam em expansão de mundos. Discorro brevemente alguns movimentos em universidade geocultural, que apontam para a relação fundamental entre ensino, pesquisa e extensão de uma universidade comunitária e que permite interlocução de saberes.

No contexto pandêmico provocado pela covid-19, as relações modificaram-se de maneira instantânea e a demanda por cursos *on-line* cresceu drasticamente, mais ainda a procura por intelectuais indígenas para falas em eventos, palestras e cursos. No ano de 2020, o grupo de pesquisa do CNPq Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade da Universidade de Santa Cruz do Sul promoveu, com parcerias, dois cursos de extensão, ambos com abrangência nacional e internacional, que tiveram alta procura. Os cursos tratavam da perspectiva da morte e do renascimento da ancestralidade indígena na alma brasileira. Um especialmente teve a cada encontro a participação de intelectuais indígenas em diálogo com profissionais da área da educação e da psicologia visando à sistematização e à relação com as epistemologias indígenas.

A aproximação com os pensares e saberes ameríndios tem se dado cada vez mais como uma experiência que engrandece por seu modo de ser (*ethos*) poético e sua forma de estar no mundo, que me deixam no lugar de *outra* – inferindo ao termo que estes sempre foram chamados. Um outro que promove o desencadeamento do Si-mesmo.

APRENDIZAGENS COMPLEMENTARES NO ENCONTRO ENTRE MUNDOS

Kusch (2007) lembra que a interculturalidade não acontece apenas no nível entre culturas. Qualquer diálogo é intercultural, nos unimos pela linguagem. Ele reflete que, uma vez que há diálogo, há o problema da interculturalidade, não do grau de culturação, mas no estilo cultural de cada ser, de modo que o que é dito por um lado, por outro está emaranhado culturalmente, toda *convivência* com qualquer forma de vida é, assim, intercultural.

Estando, portanto, em interculturalidade e como humanos poéticos, capazes de um fazer a partir da *poiesis* – *poiën* (VALÉRY, 2007), e assim produzir sentidos na e da educação, estamos numa poética intercultural.

A urgência das relações em poética intercultural está na possibilidade de “tornar possível uma relação dialogal entre os indígenas e nós outros. Para isso é preciso estabelecermos um padrão relacional que consiga encarar as projeções de nossas próprias *sombras*” (FUENTES, 2020, p. 195). Processo que traz os conteúdos, “até então cindidos devido à projeção, para a esfera da vivência pessoal e, portanto, para a consciência, significando o resgate de parte daquilo que esteve até então inconsciente e se experimentou como oposição” (FUENTES, 2020, p. 195).

A educação como interculturalidade é poética, pois diz respeito a um educar-se. Estar-sendo pesquisadora colocou-me em circularidade de sentidos e complementaridade, em aprendizagem e transformação contínuos, em produção de alma, minha e do mundo. Woia Xokleng (2021)³, em certo momento dizia que o “professor, ele sai da faculdade com o pensamento quadrado, primeiro porque ele é ensinado para entrar em sala de aula de quatro paredes, então já com a cabeça quadrada”, é necessário encontrar o seu lado poético.

Uma educação poética, pautada numa epistemologia do fazer que lida justamente com o “poético, o sea la *poiesis*, o sea la creación, [que] podría reactualizar el horizonte simbólico del indígena, y por conseguinte reintegrar la totalidad de su existir” (KUSCH, 1976, p. 112) para a não “fijación y la uniformización del sentido” (KUSCH, 1976, p. 112) numa universidade geocultural se faz imprescindível.

REFLEXÕES (NÃO) FINAIS

A aprendizagem entre indígenas e não indígenas permeada por conflitos e alteridade é contínua, não se finda, assim como esta reflexão. Viu-se no decorrer da pesquisa com indígenas e não indígenas, no lugar de estar-sendo pesquisadora que o problema da América, como solo habitado por nós, estaria no confronto entre racionalidades para encontrar uma racionalidade mais profunda, mais próxima a nossos conflitos e a interculturalidade encontra-se neste lugar do entre como modo de estar em linguagem e como a própria circularidade de aprendizagem.


Na complementaridade de mundos, de educações, de Nortes e Suis, entende-se que a emergência de saberes advindos dos indígenas para os não indígenas amplia e expande a compreensão da própria poética intercultural. O estar-sendo frente à supremacia do ser europeu ou do próprio não indígena viabilizado pela escuta e convivência mobiliza a construção do Si-mesmo e do (re)conhecimento de si como o *outro* da relação.

Há e pode haver uma complementaridade intrínseca entre nós outros e indígenas, todos compartilhando o mundo comum, tal como nos propõe Leonardo Boff com o *ethos* planetário a partir de uma ética do cuidado. Nessa ambivalência complementar no cuidado com o *alther* (outro) em convivência, o que dá conta da vida humana é justamente a sensibilidade, as emoções e o afeto pautados numa razão cordial, que transcende o *logos* (conhecer) pelo *pathos* (sentir). O cuidado é um modo de ser, é com e não sobre, é mais profundo e originário (BOFF, 2008) e expande mundos.

³ ESCUTA POÉTICA. *Rodas Poéticas V – inclusão da cultura indígena na educação básica*. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gtS1x1RSu7c>. Acesso em: 23 mar. 2021.

REFERÊNCIAS

- ARIAS, P. G. Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes, la frialdad de la teoría y la metodología. **Revista Sophia**: Colección de Filosofía de la Educación. No 13. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala, 2012.
- BOFF, L. A busca de um ethos planetário. *In*: BOFF, L. *et al.* **Perspectiva Teológica**. Ano 40, n. 111, p. 165-179, 2008.
- FUENTES, L. A. Nós outros: um diálogo entre o perspectivismo ameríndio e a psicologia de C. G. Jung. *In*: OLIVEIRA, H. (Org.). **Morte e renascimento da ancestralidade indígena na alma brasileira**: psicologia junguiana e inconsciente cultural. Petrópolis: Vozes, 2020.
- JUNG, C. G. **Memórias, sonhos, reflexões**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 1987.
- KUSCH, R. **Geocultura del hombre americano**. Buenos Aires: Coleção Estudos Latinoamericanos, 1976.
- KUSCH, R. **Obras completas – tomo III**. 1. ed., v. 3. Rosário: Fundación A. Ross, 2007.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MENEZES, A. L. T.; MORETTI, C. Z. Aprendendo com os guarani: geocultura através do ensino, pesquisa, extensão na universidade comunitária. **Revista Sinergias – Diálogos educativos para a transformação social**, n. 6, jan. 2018.
- NANCY, J. **Ser singular plural**. Madrid: Arena Libros, 2006.
- QUEM são os brancos? **Povos Indígenas no Brasil Mirim**, [S. l.], [20–]. Disponível em: <https://mirim.org/pt-br/quem-sao-os-brancos>. Acesso em: 24 maio 2021.
- RAPPAPORT, J. Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración **Revista Colombiana de Antropología**, Instituto Colombiano de Antropología e História. Bogotá, Colômbia, v. 43, p. 197- 229, enero-diciembre 2007.
- RICHTER, S. R. S. O sensível sob o admirar filosófico. **Educação e Realidade**, p. 187-202, jul./dez. 2005.
- SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- SKLIAR, C. Conversar e conviver com os desconhecidos. *In*: FONTOURA, H. A. (Org.). **Políticas públicas, movimentos sociais**: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011.
- VALÉRY, P. Primeira aula do curso de poética. *In*: VALÉRY, P. **Variedades**. São Paulo: Iluminuras, 2007. p. 179-192.



REFLEXÕES ENTRE AS NOVAS SÍNTESES TEÓRICAS E O DIÁLOGO INTERCIENTÍFICO NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DOS POVOS INDÍGENAS

Rita Florammar Fernandes dos Santos (UFAM)

Luciane Rocha Paes (UFAM)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS DE UM CAMPO DE ESTUDO

De forma ainda embrionária, questionamos neste ensaio a possibilidade de consolidação das políticas afirmativas para os povos indígenas alicerçadas em concepções e práxis da decolonialidade, interculturalidade e do diálogo intercien-tífico nas universidades públicas, de modo que se tenha maior abertura a novas sínteses teóricas e abordagens pedagógicas, assim, como diálogo que cobra, sobretudo respeito aos conhecimentos outros.

O que implica em debater sobre alguns desafios que são trazidos quando se trata de novas sínteses teóricas para formação e questão indígena no ensino superior e na América Latina, pressupondo que para além da interculturalidade crítica está posto o diálogo intercien-tífico na conjuntura e discussão do cenário pós-moderno no campo da educação na Amazônia.

Contextualizando a realidade amazônica, causa inquietação a pesquisa do Silvério Horta (2017), parte dela apresentada em Seminário realizado na Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. O pesquisador mostra que no ano de 2016 estavam funcionando na região norte 227 programas de pós-graduação. Um número razoável afirma em suas propostas dar ênfase à vinculação com a região. Entretanto, na maior parte dos casos, isso não se traduz nas linhas e projetos de pesquisas e nas dissertações e teses neles defendidas. Em 2016 estavam em anda-mento nos programas da região 745 linhas de pesquisa. A temática amazônica aparece em 85, isto é, em 11% delas. A temática indígena em apenas 4 (0,5%) e o tema da interculturalidade em 2 (0,3%). Nesse mesmo ano estavam sendo desenvolvidos 7.285 projetos de pesquisa. A temática

amazônica aparece em 1.223 (17%). A temática indígena em 123 (1,7%) e o tema da interculturalidade em 24 (0,3%).

Dada essa constatação, é inegável que, na região com maior número de povos indígenas no Brasil, é ainda inexpressiva a importância concreta dada pelos pesquisadores na e da Amazônia a este público e seus conhecimentos. Por isso, apostamos na presença deles e o diálogo com seus saberes poderia nos ensinar (e muito) a construir e a vivenciar um novo projeto de universidade na perspectiva emancipatória e democrática.

UNIVERSIDADES PÚBLICAS E POVOS INDÍGENAS: A UFAM NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICA AFIRMATIVA

Em relação aos povos indígenas, podemos constatar que estes têm sido vítimas de um processo histórico de dizimação, invisibilidade e distanciamento etnocêntrico em relação ao posicionamento da sociedade que os destrata. Mesmo com a Constituição Federal brasileira em voga, assegurando juridicamente importantes direitos a eles, o desrespeito às diferenças socio-culturais destes sujeitos não se desvincula de séculos de genocídio e epistemicídio, em pleno século XXI, como imposição da colonização, conseqüentemente, do Estado.

Considerando tal desfecho, eles conclamam a educação escolar em todos os seus âmbitos, como a possibilidade de acesso às universidades públicas através de Políticas Afirmativas (PA), como tentativa de combate a inúmeras desigualdades e futuro esperançoso, intentando formar na academia representantes de seus povos em áreas de conhecimento que possam ser de utilidade política e possibilidade do bem viver de suas culturas.

Ações e mobilizações indígenas, reivindicando políticas públicas educacionais específicas começaram no Amazonas na década de 1980, onde surgiu e se consolidou um expressivo movimento de professores indígenas. Organizados inicialmente como Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre – COPIAR e posteriormente como Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia – COPIAM, atualmente (desde 2016), articulam-se como Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas – FOREEIA.

Historicamente o início do diálogo desta instituição com os indígenas começou com uma demanda do Movimento Indígena feita no ano de 1997, quando a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN pedia ao então reitor acesso diferenciado, somando-se a outra carta enviada pelo presidente da Missão Indígena da Tribo Ticuna do Alto Solimões – OMITAS, com a mesma intenção.

Fruto desse trajeto de luta, tentativa de diálogo e reivindicação temos, na atualidade, alunos indígenas na Universidade Federal do Amazonas atendidos em cursos específicos na graduação ou por meio de cotas na pós-graduação sem contar aqueles que adentram fora desse processo específico.

A UFAM, única universidade pública de viés federal no Amazonas, ainda caminha a passos lentos na efetivação de uma política de fato e de direito na entrada, permanência e saída exitosa dos indígenas, em se tratado de política afirmativa. O que não quer dizer que ela não

se esforce nesse sentido, entendendo que a ação afirmativa no ensino superior (ZONINSEIN; FERES JÚNIOR, 2008) não pode ser entendida como uma política compensatória que atice a redistribuição de recursos, mas sim uma política de investimentos síncrono na formação de capital humano e na eliminação das desigualdades.

Infelizmente, até o presente os patrocinadores e promotores da ação afirmativa a vêm concebendo de modo restrito, como um mero processo burocrático de realocação dos recursos disponíveis, em que os resultados da redistribuição das oportunidades educacionais são automáticos e os custos dos investimentos, inexistentes “[...] Como consequência, as preferências raciais e sociais na admissão nas universidades constituem uma política de curto prazo e curto fôlego, de custo reduzido [...]” (ZONINSEIN; FERES JÚNIOR, 2008, p. 25).

Dado esse entendimento, compartilmos com a ideia de que pensar e fazer política institucional, segundo Catani (2008) é, pois, organizar o espaço dos possíveis, é lidar com limitações, com estratégias desiguais, com alianças e agentes contraditórios, sem perder de vista os objetivos primordiais desse processo.

Na dissertação intitulada “A Universidade Federal do Amazonas e o acesso dos povos indígenas ao ensino superior: desafios da construção de uma política institucional”, Santos (2008), embasada no parecer de Silva (2007), analisa que, para os povos indígenas, a busca pela universidade é visualizada como mais um instrumental de resistência e construção de novas relações com a sociedade envolvente através da perspectiva do diálogo intercultural. A formação de quadros – sejam eles lideranças e/ou professores indígenas, dentre outros – figura no cenário da luta indígena como uma das questões de destaque diante da concretização da autonomia e respeito à diferença. Ela ressalva que, quando se fala em acesso ao ensino superior, é necessário apontar que existem outros “desdobramentos” tão ou mais importantes, como a problemática da permanência e da consequente saída exitosa. Ou seja, é preciso pensar em condições concretas que possibilitem novos percursos acadêmicos. Como na maioria das questões que dizem respeito aos povos indígenas, “não há uma só resposta, ao mesmo tempo em que não existem respostas únicas, seja pela diversidade de povos existentes no Brasil, seja pela diversidade de histórias de contato, seja pela diversidade de projetos indígenas de presente e futuro” (SILVA, 2007, p. 100).

DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA AO DIÁLOGO INTERCIENTÍFICO – DO QUE SE TRATA?

O entendimento e vivência do conceito de interculturalidade crítica, que para Candau (2016) é um processo e projeto dirigido à construção de modos “outros” do poder, saber, ser e viver, permite ir muito além dos pressupostos e manifestações atuais da educação intercultural bilíngue ou da filosofia intercultural. Em outras palavras, Catherine Walsh (2012) afirma que pensar criticamente a interculturalidade requer transgredir e desmontar a matriz colonial presente no capitalismo e criar outras condições de poder, saber, ser, estar e viver que apontem para a possibilidade de conviver em uma nova ordem e lógica que partam da complementaridade e das parcialidades sociais.

Na atualidade, para entender essa conjuntura, utilizamo-nos das Teorias Críticas Latino-Americanas em busca de pensamentos outros, neste escrito, encaminhada com o ato de decolonizar, acrescentamos o poder em forma de “saber” das Universidades.

A colonialidade do poder, segundo Messias (2018), conduziu os padrões de constituição do saber e do ser à severidade do conhecimento prescrito pela Europa. Que na verdade são maneiras utilizadas para explorar e dominar através da produção do conhecimento e reproduzir um pensamento colonial e de colonialidade *do ser* como a experiência vivida da colonização, acrescenta Maldonado-Torres (2007).

A universidade precisa admitir que o indígena é um novo sujeito em seus corredores, o que exige novos modos de pensar e agir. Esse debate envereda para o que defendemos como construção de um diálogo intercientífico. Cavalcante *et al.* (2007) acreditam que a Universidade demanda, nos dias atuais, que se estabeleçam diálogos na perspectiva da “intercientificidade”, ou seja, ter maior abertura a novas sínteses teóricas, a novas abordagens metodológicas e a novas formas de avaliação. Queremos reforçar que políticas de ação afirmativa em defesa dos povos indígenas têm como alicerce a necessidade desse diálogo.

Delgado (2006) acredita que o diálogo intercientífico pode ser entendido a partir de duas perspectivas. Primeiro, o diálogo que pode demarcar no âmbito da relação de duas ou mais ciências, cuja raiz está dentro do mesmo paradigma e matriz civilizatória, isto é, compartilhar dos mesmos princípios ontológicos, gnosiológicos e epistemológicos. A outra perspectiva defende que esse diálogo pode ser materializado no relacionamento de dois ou mais sistemas de conhecimento científico, cuja matriz civilizatória seja diferente, de modo que os princípios ontológicos, gnosiológicos e epistemológicos são diferentes, mas podem ser complementares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir ações e/ou políticas afirmativas com o objetivo de impulsionar e garantir a aplicação de políticas afirmativas pelas instâncias governamentais entre universidades públicas e povos indígenas é uma realidade que já está posta: os imperativos de uma ação afirmativa têm como pilar a não fuga de nossa responsabilidade social.

No que toca ao entendimento e vivência da interculturalidade crítica e de como ela pode servir de aporte para a discussão, ainda recente, sobre o diálogo intercientífico, utilizando dessas duas possibilidades como desafios e proposições epistemológicas em que o intento primordial da decolonialidade do saber é a noção e sentido de um raciocínio crítico e autônomo para a criação de novas metodologias e estratégias aos campos pedagógicos do saber (DUSSEL, 1997). Diálogo como forma de reconhecer (SOARES; YBARRA, 2019) o conhecimento local, concommitante à sabedoria indígena, reforçada como ciência, sem superioridade e determinismo intelectual entre culturas, povos etc.

A interculturalidade crítica nesse sentido precisa extrapolar o muro de uma simples funcionalidade, Tubino (2005) constata que essa ideia é comparada ao modelo neoliberal, que aparenta “promover” diálogos e tolerância entre os diferentes, mas que no fundo, não contribui porque não penetra nas causas das assimetrias que estão impostos, por exemplo, os povos indígenas. Passa a ser uma proposta orientada à construção de sociedades democráticas que asso-

ciem igualdade e reconhecimento das diferenças culturais, assim como questionar e percorrer caminhos que derrubem o caráter monocultural e ocidentalizante dominante na maioria dos países do continente (CANDAU, 2016).

REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CATANI, A. M. O papel da Universidade Pública hoje: concepção e função. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 4, jul.-dez. 2008.

CAVALCANTE, L. I. P. *et al.* Um curso de licenciatura específico: construindo possibilidades para um diálogo intercultural e intercientífico. **16 COLE. ALB**. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/anais16/sem04pdf/sm04ss01_04.pdf. 2007.

DELGADO, F. E. Diálogo Intercultural e intercientífico. **Cosmvision and Sciences**, COMPAS/AGRUCO, La Paz, Bolívia, 2006.

DUSSEL, E. **Oito ensaio sobre cultura Latino-americana e Libertação** (1965- 1991). Tradução: Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Paulinas, 1997.

HORTA, J. S. B. **Pós-graduação na região norte: a ênfase na dimensão regional**, UFOPA, 2017.

MALDONADO-TORRES, N. La Colonialidad del Ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GOMES, S.; GROSGOUEL, R. (Eds.). **El Giro Decolonial: reflexiones para una diversida epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Instituto Pensar, 2007)

MESSIAS, C. R. **Educação e decolonialidade do saber: um debate entre Michel Foucault, Enrique Dussel e as teorias críticas latino-americanas**. Dissertação (Mestrado em educação) – USF, Itatiba, 2018.

SANTOS, R. F. F. **A Universidade Federal do Amazonas e o acesso dos povos indígenas ao ensino superior: desafios de uma política institucional**. Dissertação (Dissertação em Educação) – UFAM, Manaus, 2008.


SILVA, R. H. Inclusão e políticas afirmativas em educação para um Brasil plural: reflexões sobre povos indígenas e ensino superior. **Revista da Faculdade de Educação**. Porto Alegre, ano XXX, n. 1, p. 93-107, jan./abr. 2007.

SOARES, M.; YBARRA, L. A. C. La perspectiva del dialogo intercientífico: una directiva para transdisciplinaridad cultural y epistemológica. **Rev. de Pós-graduação em Relações étnicas e Contemporaneidade – UESB**, v. 4, n. 7, jan.-jun. 2019.

TUBINO, F. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**. 2005. Acesso em: 20 jan. 2020.

WALSH, C. **Pedagogias decoloniales: Práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I – Série Pensamiento Decolonial Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2012.

ZONINSEIN, J.; FERES JÚNIOR, J. (Org.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.



RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA DO QUILOMBO DE TRIGUEIROS-PE: UMA ABORDAGEM TEÓRICA E SENSÍVEL SOBRE O RACISMO

Adlene Silva Arantes (UPE)

Romero Antonio de Almeida Silva (UPE)

INTRODUÇÃO

O atual contexto de crise sanitária e política que enfrentamos no Brasil ampliou ainda mais as desigualdades sociais, étnicas e raciais. Entre os mais vulneráveis estão os cidadãos em maiores condições de pobreza, como é o caso das populações quilombolas que ocupam quase 6.000 localidades quilombolas espalhadas em todo o país. Atualmente, 282 cidadãos morreram em decorrência do covid-19 e outros 5.351 casos de covid-19 foram confirmados pelo levantamento da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ).

Na área da educação, as desigualdades entre brancos e negros também se ampliam. Muitas crianças negras estão excluídas (do ensino remoto) do ambiente escolar ou mal incluídas (no ensino presencial) por conta do racismo estrutural que se alastra pela sociedade há muito tempo. Para combater as práticas racistas na sociedade, é preciso dar início a essas ações de combate nas escolas.

Uma das principais ações de combate ao racismo na educação brasileira foi a Lei nº 10.639, sancionada em 09 de janeiro de 2003. Essa lei instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar da Educação Brasileira, resgatando, historicamente, a contribuição da população negra na construção e formação da sociedade brasileira. Logo, contribuindo e fortalecendo esse discurso, a Lei nº 10.639/2003 é estabelecida através da Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012, do Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação. Com isso, instituem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ) como instrumento de fortalecimento da educação escolar dos/as quilombolas em todo o Brasil.

Nesse contexto, a escola, que é o ambiente de divulgação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, deve desempenhar um papel importante na promoção de uma

educação verdadeiramente inclusiva. Desse modo, a vida de cada estudante penetra na escola em todas as formas e fórmulas que podemos imaginar ou calcular. Com isso, toda a carga da herança é construída nas tessituras da sociedade onde cada ser vive e convive. Esse viver e conviver traz para cada ser humano modos de perceber o mundo por óticas muitas das vezes regadas por estruturas extremamente desumanas, uma delas o racismo. Nos quilombos, essa realidade não é diferente.

Por isso, este estudo teve como lócus de pesquisa a única escola do Quilombo de Trigueiros, localizado na Zona da Mata Norte de Pernambuco, na Cidade de Vicência. Trigueiros fica a 13 km da sede do município e a 92 km do Recife e tem uma população estimada de mais de 1.350 habitantes. Desse modo, algumas questões se apresentaram: Existem práticas racistas na escola do quilombo de Trigueiros-PE? O que os documentos da escola dizem sobre as relações étnico-raciais e sobre a valorização da identidade quilombola?

Em 2008, a Comunidade foi certificada como remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares a partir de seu autorreconhecimento enquanto quilombo, como é estabelecido no Decreto Federal nº 4.887/2003. Mas a luta da Comunidade é anterior a essa data porque remonta à segunda metade dos anos 1990 e início dos anos 2000, a partir das memórias das mais velhas e mais velhos da Comunidade. Essa população vem lutando, debatendo e construindo mecanismos para o fortalecimento identitário, antirracista e de pertencimento com o ser quilombola.

Diante do exposto, o objetivo do nosso texto é contribuir para a efetivação de uma educação antirracista, despertando o processo de valorização da identidade quilombola. Dessa forma, entendemos a importância da constante bandeira de luta contra o racismo. E a escola, para além da legislação que orienta suas práticas como ambiente fortificador para o enfrentamento e para uma educação antirracista, necessita reverberar o debate em torno dessa emergência tão negada ao logo da história brasileira.

Optamos pela abordagem qualitativa com elementos da pesquisa-ação. Assim como Barbiér (2002, p. 85), acreditamos que a pesquisa-ação é “uma maneira filosófica de existir e de fazer pesquisa interdisciplinar para um pesquisador implicado” que reconhece que há uma simultaneidade em que “eu implico o outro e sou implicado pelo outro na sua situação interativa” (BARBIÉR, 2002, p. 101).

A partir da escuta sensível, utilizamos rodas de conversas com o objetivo de escutar as crianças das turmas de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental da escola da Comunidade Quilombola de Trigueiros. As crianças estão na faixa etária de 11 a 13 anos. Nas rodas de conversa, “o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala” (MOURA; LIMA, 2014, p. 100).

As discussões aconteceram a partir da temática “Meu grito contra o racismo”, emergindo o debate sobre o racismo na sociedade e na própria escola, nas relações entre os/as próprios/as alunos/as e como superá-lo. Após as rodas de conversas, procedemos as discussões, ação e observação das reações a narrativas e representações dos/das alunos/as. Também analisamos documentos que circundam a escola da Comunidade de Trigueiros

As questões éticas foram respeitadas através do Parecer CEP nº 3.386.690 do Comitê de Ética em Pesquisa da nossa instituição.

O RACISMO NA ESCOLA E A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE COMO INSTRUMENTO PARA SUPERÁ-LO

Uma das importantes formas de enfrentamento ao racismo é através do autorreconhecimento identitário, pois esse processo permite adentrar pelas memórias individuais e coletivas de cada indivíduo e de uma coletividade, entre eles a dos/das quilombolas.

Nós nos apoiamos em Hall (2006) para compreender os fatores sociais da construção da identidade e como ela se constrói a partir das representações simbólicas. O autor explica que “a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente” (HALL, 2006, p. 12).

Assim, a identidade quilombola é um instrumento subjetivo e ao mesmo tempo coletivo, pois reacende a chama do pertencimento quilombola, primeiramente individualmente, mas a partir de uma coletividade que provoca sentido para esse autorreconhecimento em seus contextos históricos, sociais, políticos e comunitários.

Nesse ensejo, analisamos o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a Proposta Curricular na Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino da História, Cultura Afro-Brasileira e Africana construídos pela comunidade escolar.

Assim, identificamos que O PPP da escola não possui objetivos para superação do racismo na escola. O termo aparece uma única vez quando são citados os princípios das DCNEEQ. Entretanto, o termo preconceito é mais bem desenvolvido quando o documento aponta para a necessidade de articulação curricular emancipatória.

Já a Proposta de educação para as relações étnico-raciais foi construída a partir da Lei nº 10.639/2003 e das suas Diretrizes para que as particularidades da Comunidade de Trigueiros sejam vividas nas práticas pedagógicas e curriculares da escola. Um dos objetivos gerais da proposta é “combater o preconceito e a discriminação racial” (2013, p. 10). Mas o que foi percebido na escola é que esse enfrentamento carece de maior estruturação.

Para demonstrar a colocação anterior, observamos e ouvimos entre os alunos, principalmente os meninos, o termo “nego tuf” como forma de insulto e brincadeira. E buscamos compreender qual o significado dele. Muitos dos alunos não sabiam seu significado, pois ele tinha virado gíria entre eles. Só alguns conheciam a origem do termo. Um dos alunos disse que “nego tuf” era um pássaro que um morador da comunidade possuía e, segundo o aluno, o pássaro era magro, feio e preto. Por essa razão, eles começaram a dizer que o pássaro parecia um com o outro. O aluno ainda falou que “nego tuf” nasceu entre eles, nas relações em comunidade e foi para a escola.

Não podemos deixar de mencionar que historicamente “o corpo se tornou um emblema étnico e sua manipulação tornou-se uma característica cultural marcante para diferentes povos” (GOMES, 2003, p. 174). No caso específico da população negra, o corpo “é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação” que foi hierarquizado como inferior ao longo da história do Brasil. A narrativa das crianças do quilombo de Trigueiros sobre o “nego tuf” é só um exemplo do tipo de preconceito que as crianças negras enfrentam nas escolas brasileiras.

Outra narrativa veio entre as meninas: uma delas relatou que sofreu com o racismo por causa de seu cabelo na própria escola, pois, com oito anos, a mãe dela havia alisado o seu cabelo. A mãe achava o cabelo da filha muito “ruim” para pentear para ir à escola. E, quando a garota resolveu cortar o cabelo para eliminar a química, foi insultada por seus/suas colegas, principalmente, as meninas.

Para compreender como o cabelo tem sido foco do racismo, apoiamo-nos em Gomes (2003, p. 174) quando afirma que

O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico, ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário [...].

A seguir, apresentaremos exemplos das representações dos alunos sobre como combater o racismo para demonstrar a compreensão deles sobre o assunto: uma das representações apresentadas por uma aluna da escola da Comunidade de Trigueiros expressava a necessidade do respeito à cor do povo quilombola de Trigueiros e trazia a seguinte frase: “respeite a cor do nosso povo quilombola”. Outro aluno, a partir de seu desenho, escreveu: “Sou negro. Eu sou um homem. A minha cultura é da Comunidade de Trigueiros. Gosto muito do meu povo. Eu sou de Trigueiros, negro. A minha família é negra”. Ele desenhou sua família para representar suas colocações.

As narrativas dos alunos sinalizam a consciência que eles têm em relação à existência do racismo na escola. Por isso, o papel do professor na luta diária contra o racismo estrutural que se alastra nas escolas brasileiras, enfatizando a valorização de práticas antirracistas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES


Como pudemos observar no decorrer deste estudo, o racismo não está distante de uma comunidade quilombola, nesse caso Trigueiros, tendo em vista que uma das estruturas extremamente racistas da colonialidade ocidental esteve nos engenhos de cana de açúcar e perpassou a localidade.

Percebemos que os documentos analisados reforçam a importância da valorização da identidade quilombola dos/as alunos/as nas práticas pedagógicas e curriculares, tanto no PPP da escola quanto na Proposta Curricular na Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino da História, Cultura Afro-Brasileira e Africana. Entretanto, são necessárias maiores reflexões e ações de luta contra o racismo na escola e, conseqüentemente, na Comunidade de Trigueiros.

As crianças demonstraram que, através de debates e de ações educativas, como as rodas de conversa e a atividade “Meu grito contra o racismo”, há a possibilidade de mudança e de superação de práticas racistas na escola. Sabemos que essas mudanças são lentas e requerem uma educação social e escolar engajada, como expressa a Educação Escolar Quilombola, ao ser modalidade da educação brasileira, firmada numa educação antirracista, transgressora e quilombola.

REFERÊNCIAS

- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BRASIL. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2012]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCEB%20n%C2%BA%208,Escolar%20Quilombola%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica>. Acesso em: 15 nov. 2018.
- ESCOLA MUNICIPAL ALFREDO GOMES DE ARAÚJO. **Proposta curricular na educação das relações étnico racial para o ensino da história, cultura afro-brasileira e africana**. Vicência- PE: Comunidade Quilombola de Trigueiros, 2013.
- GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 23 maio 2021.
- PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL ALFREDO GOMES DE ARAÚJO. Vicência: 2019.



SECULARIZAÇÃO À BRASILEIRA: RELAÇÕES ENTRE CULTURA POPULAR, RELIGIOSIDADE AFRO- BRASILEIRA DE TRADIÇÃO NAGÔ-YORUBÁ E LAICIDADE DA ESCOLA PÚBLICA

Eneida da Silva Fiori (UERJ – FFP)

Luiz Fernando Conde Sangenis (UERJ – FFP)

Os estudos que tematizam a secularização voltaram a ocupar o interesse dos pesquisadores sociais brasileiros. Ainda que mais propriamente concernentes à esfera da sociologia da religião, a laicidade do estado ganhou relevo nas reflexões dos educadores e passou a ser um problema emergente das pesquisas no campo da educação.

Desejamos, todavia, ir além da tematização de questões que versam sobre o aspecto empírico e factual de que o estado brasileiro e suas instituições públicas – dentre elas a escola pública – apresentam dificuldades para atomizar-se estritamente ao campo político sem a interveniência da esfera da religião. Importa pensar as causas que podem explicar as razões determinantes para que o processo de laicidade, no contexto brasileiro, se configure demorado e mesmo pareça ora avançar e ora recuar (CUNHA, 2016).

A complexidade da questão envolve o tratamento da fenomenologia política e social da temática, mas, sobretudo, implica o seu aprofundamento no âmbito cultural. Razão pela qual se torna necessário revisitar a teoria da secularização. O conceito de secularização, apesar de polissêmico e bastante disputado no campo das ciências sociais, recobre processos de múltiplos níveis e dimensões, referindo-se a distintos fenômenos sociais e culturais que precisam ser melhor investigados, no contexto social brasileiro.

Há que se tomar distância crítica das contribuições teórico-conceituais que provêm da sociologia europeia das religiões, reconhecendo seus valores e suas contribuições, porém fazendo um esforço de reelaboração de conceitos que sejam mais coerentes com os fenômenos específicos da América Latina e do Brasil. Parker (2006, 2018) afirma que Marx, Weber, Durkheim, Troeltsch, Mauss, Simmel e James escrevem em contextos Ocidentais e trabalham com defini-

ções de religião que exibem um viés institucional historicamente enraizado nas igrejas católicas e protestantes europeias, assim como manejam os tipos normativos de organização religiosa que refletem o padrão e o odor da cultura Ocidental.

Propusemos o argumento de que a teoria da secularização, elaborada em sociedades cristãs europeias, não tenha a mesma eficácia teórica para explicar outros processos de secularização em sociedades não europeias, a exemplo da brasileira.

Em nosso ponto de vista, o cristianismo é portador do que caracterizamos de germen ou potência secularizante, presente na revelação bíblica e na ulterior constituição da religião cristã, quando incorpora a filosofia grega e pagã, utilizando-a como ferramenta teórica fundamental para erguer o seu edifício teológico. Para esse fim, utilizamos, como inspiração e roteiro da nossa análise, o texto seminal de Boaventura Kloppenburg (1970), intitulado *O cristão secularizado*. O autor, a partir das escrituras judaico-cristãs, destaca a radical intenção dessacralizante dos autores bíblicos, desde o Gênesis, com a ideia da criação *ex-nihilo*, às cartas do Novo Testamento.

Mas coube-nos considerar, antes de tudo, que o Brasil é um país de composição cultural afro-luso-americano. Conforme destacou Elbein dos Santos (1993), somos americanos, evidentemente, por uma situação geográfica e nossa população indígena; lusitanos em razão da colonização portuguesa; e africanos, porque a nação brasileira foi formada pelo trabalho dos negros escravos. A autora, no entanto, enfatiza que os negros, historicamente, constituíram o componente populacional de maior densidade nas cidades brasileiras, fossem elas grandes ou pequenas, assim como nas plantações e nos setores de extração mineral. Os negros africanos foram “elemento base a partir do qual se multiplicou a população do Brasil, profundamente marcada por seus costumes, sua religião e suas tradições” (ELBEIN DOS SANTOS, 1993, p. 26).

Destacamos, particularmente, a influência das concepções religiosas da tradição nagô-yorubá que permearam o complexo cultural brasileiro. Tal cosmovisão africana transplantada para o Brasil influenciou sobremaneira a religiosidade popular. Mesmo em ambientes católicos, ainda hegemônicos, vigora uma compreensão mágica e sacral da realidade. Ao contrário do que se esperaria, o mundo continua encantado e permeado por forças sobrenaturais que inibem a potência secularizante do cristianismo.

No Brasil, em razão de nossa própria história e formação cultural, é preciso que reflitamos sobre as peculiaridades que vêm tomando o processo de secularização/desencantamento, de modo que propusemos identificar tal processo com a expressão “secularização à brasileira”. Segundo Parker (1993; 1994), o processo de secularização/desencantamento na América Latina não significou o incremento linear e ascendente da não crença, mas sim, fundamentalmente, do pluralismo religioso.

Berger (2017), ao desenvolver a ideia de “modernidades múltiplas” de Eisenstadt (2001), colabora em fundamentar uma atitude crítica ante uma pretensa lei sociológica fixa que liga religião e modernização. Conforme Baum (1983, p. 1179), “em cada parte do mundo é necessário realizar pesquisas independentes sobre o impacto da modernização sobre a religião”.

As manifestações religiosas não cristãs, em geral, são menos visíveis e sobrevivem em esferas culturais mais recônditas e subterrâneas, bastando que reconheçamos a sua história de sobrevivências a partir de estratégias de dissimulação e de ocultação, ainda tão presentes nas religiões afro-brasileiras. Na atualidade, continuam a sofrer perseguições violentas (PRANDI; JÁCOMO; BERNARDO, 2019).

A questão pode ser posta da seguinte maneira: até que ponto, a teoria tradicional da secularização, iniciada por Weber (2004), e que, empiricamente, utilizou como referentes as sociedades cristãs em estado “puro”, pode servir de base conceitual válida para teorizar processos de secularização em curso em sociedades que, além do cristianismo, se constituíram a partir de outras matrizes e tradições religiosas, entre elas a africana?

No ambiente religioso brasileiro, marcado pelo sincretismo, traço fundamental do catolicismo popular, bem como das religiões afro-brasileiras, a exemplo dos candomblés e das umbandas, e do espiritismo de diversos matizes e doutrinas, a potência secularizante se inibe ante os aspectos mágicos e encantados da cultura brasileira. A influência africana no catolicismo popular é marcante. Vive-se ainda num mundo caracteristicamente sacral. O mesmo se pode dizer da religiosidade popular, até nos ambientes mais católicos e praticantes, inclusive no interior de igrejas e, sobretudo, de santuários (PEREIRA, 2004). Em ambientes culturais não cristãos ou de cristianismo sincrético ou “impuro” como o nosso, a teoria da secularização não consegue dar conta de explicar a idiossincrática secularização à brasileira.

Não é forçoso dizer que a cosmovisão religiosa do complexo cultural nagô-yorubá penetrou fundamente nos alicerces da cultura brasileira (BASTIDE, 2001). Essa tradição muito complexa e não uniforme – porque há um sem-número de suas variantes sem que haja instância que possa impor uma opinião dominante – foi suficiente, no entanto, para estabelecer uma concepção unitária básica do mundo, bem diversa do modo com que os cristãos compreenderam o cosmos.

A cosmologia nagô-yorubá tem como fundamento diversos mitos genéticos colhidos da tradição oral (WOOTMANN, 1978; ELBEIN DOS SANTOS, 1993; BENISTE, 2020). As versões diversas do mito yorubano da criação enriquecem e abrem múltiplas possibilidades de entendimento e de interpretação.

Fica bastante patente, no mito de criação, que o mundo e os orixás surgem a partir do movimento de emanção de Olórun. A emanção é um processo cosmogônico no qual o ser superior produz o inferior pela sua própria superabundância sem que o primeiro perca nada nesse processo. A emanção é, pois, distinta da criação *ex-nihilo* ou a partir do nada. Olórun produziu o mundo, todavia, tirando-o de sua própria substância inesgotável. Todos os seres, portanto, são apenas fluxo ou uma expansão da essência divina. O Ser divino, sendo o criador do mundo, não é absolutamente separado de sua obra criada.

Na concepção nagô-yorubá, o universo existe em dois níveis de existência: o àiyé, o mundo natural ou físico, e o òrun, o mundo sobrenatural e imaterial. *Aiyé* designa a vida na terra e o tempo de vida, e, mais amplamente, a dimensão cosmológica da existência individualizada, em contraste a òrun, dimensão da existência genérica e mundo habitado pelos orixás, e povoado, ainda, pelos espíritos dos antepassados naturais e humanos das pessoas que morreram no àiyé, designados de *egúns*.

De imediato, é necessário um esforço para compreender os dois planos, o àiyé e o òrun, livre de analogias com a concepção judaico-cristã do mundo. Não obstante ao fato de que muitos autores traduzem òrun por céu (*sky*) ou paraíso (*heaven*), Elbein dos Santos (1993, p. 54) assevera que tais traduções induzem o leitor ao erro e deformam o conceito, além de ser “o fruto de uma concepção insuficiente e de tendência forânea”.

O àiyé e o òrun não são apenas mundos paralelos no sentido de apartados ou que não se encontram. Ao contrário, o òrun engloba todo o *aiyé*. “O òrun engloba tudo e todos. Ou dito

de outra forma, o Aiyé não é um nível de existência fora do Orum, mas – para usarmos uma imagem – é como um útero limitado dentro de um corpo sem limites” (BERKENBROCK, 2012, p. 181).

Mas o cerne de nossa questão é demonstrar que a concepção cosmológica nagô- yorubá, à diferença da concepção cosmológica cristã, baseada na ideia de criação *ex-nihilo*, não possui uma potência secularizante. Aliás, bem ao contrário, conforme deixaremos patente, não há como afastar a dimensão sacral do àiyé, que, circunstancialmente separado do òrun, após uma violação, conforme as narrativas míticas, jamais poderá se tornar secular.


Para a tradição religiosa africana, o visível constitui manifestação do invisível. O sagrado permeia de tal modo todos os setores da vida, que se torna impossível realizar uma distinção formal entre o sagrado e o secular, entre o espiritual e o material nas atividades do cotidiano. Essa mesma vivência é compartilhada pelas demais religiões de matriz africana. A cosmologia afro-brasileira, apoiada no seu pensamento mítico, insiste em manter juntos e intercomunicáveis domínios que o pensamento científico, com sistemática obstinação, veio a dividir, segregar, classificar e compartimentar (VOGEL; MELLO; BARROS, 1993).

Não há secularização possível em tal forma de conceber o mundo. Toda a criação participa da mesma dimensão trágica da existência porque está irmanada na separação que afastou o mundo das criaturas do mundo dos deuses.

REFERÊNCIAS

- BASTIDE, R. **O candomblé da Bahia: rito nagô**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- BAUM, G. Sociologia da religião (1973-1983). **Concilium**, n. 190. p. 1172-1180, 1983.
- BENISTE, J. Òrun-Àiyé: o encontro de dois mundos: o sistema de relacionamento nagô- yorubá entre o céu e a Terra. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.
- BERGER, P. **Múltiplos altares da modernidade: rumo a um paradigma da religião numa época pluralista**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BERKENBROCK, V. J. **A experiência dos orixás: um estudo sobre a experiência religiosa no Candomblé**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CUNHA, L. A. **O projeto reacionário da educação**. 2016. Disponível em: <http://luzantoniocunha.pro.br/uploads/independente/1-EduReacionaria.pdf>. Acesso em: 16 maio 2019.
- EISENSTADT, S. N. Modernidades múltiplas. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 35, p. 139-163, abr. 2001.
- ELBEIN DOS SANTOS, J. **Os nagô e a morte: pàde, àsèsè e o culto égun na Bahia**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- KLOPPENBURG, F. B. **O cristão secularizado: o humanismo do Vaticano II**. Petrópolis: Vozes, 1970.
- PARKER, C. **Otra lógica en América Latina: religión popular y modernización**. Santiago: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- PARKER, C. Sociologia de la religión en América Latina: sociologia o religión? *In*: FRIGERIO,

- A.; CAROZZI, M. J. (Orgs.). **El estudio científico de la religión a fines del siglo XX**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1994. p. 167-191.
- PARKER, C. Magico-popular religion in Contemporary Society: towards a Post- Western Sociology of Religion. *In*: BECKFORD, J. A.; WALLISS, J. (Org.). **Theorising religion: classical and contemporary debates**. London: Routledge, 2006. p. 60-74.
- PARKER, C. Popular religions and multiple modernities: a non-Western perspective. *In*: APRIL, W. (Org.). **Culture and Identity**. Londres: IntechOpen, 2018. p. 90-112.
- PEREIRA, J. C. **Sincretismo religioso e ritos sacrificiais: influências das religiões afro no catolicismo popular brasileiro**. São Paulo: Zouk, 2004.
- PRANDI, R.; JÁCOMO, L.; BERNARDO, T. Trinta anos depois: realidade e pesquisa das religiões afro-brasileiras do centenário da Abolição aos dias de hoje (1988-2018). **Revista USP**, n. 122, p. 99-120, jul./ago./set. 2019.
- VERNANT, J. **As origens do pensamento grego**. 2 ed. Rio de Janeiro: Difel, 1977.
- VOGEL, A.; MELLO, M. A. S.; BARROS, J. F. P. **A galinha-d'angola: iniciação e identidade na cultura afro-brasileira**. Rio de Janeiro: Pallas, 1993.
- WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- WOOTMANN, K. Cosmologia e geomancia: um estudo da cultura Yorubá-Nagô. **Anuário Antropológico**, v. 2, n. 1, p. 11-84, 1978. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6014>. Acesso em: 10 maio 2021.



TENSÕES ENTRE RELIGIÕES E ESPIRITUALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO POVO PIPIPÃ

Luiz Carlos Barbosa de Sá (UFPE)

INTRODUÇÃO

Este estudo trata das tensões entre a religiosidade originária e as imposições de outras religiões na formação do povo indígena Pipipã, localizado no município de Floresta, no Sertão do estado de Pernambuco. A educação escolar indígena nas quatro escolas está dividida entre a consolidação de Projeto Político-Pedagógico (PPP), que prioriza os conhecimentos originários, e a interferência de alguns professores indígenas convertidos a religiões evangélicas que passaram a negar a espiritualidade do povo.

A tensão sugere uma inquietação: até onde outras religiões impedem o diálogo entre a educação escolar indígena com a religiosidade e rituais Pipipã? Para tentar responder, nosso objetivo geral é compreender como a prática de professores indígenas convertidos a religiões evangélicas pode interferir na consolidação do currículo específico e diferenciado do povo Pipipã.

Nos objetivos específicos, propomos identificar se as tensões entre as cosmovisões indígenas e religiões outras enfraquecem a identidade do povo Pipipã, entender se o Projeto Político-Pedagógico Pipipã consegue garantir uma educação escolar indígena que evidencie os conhecimentos tradicionais do povo Pipipã numa dinâmica com os saberes universais e mostrar o alcance da luta decolonial a partir da postura de cada professor indígena e se todos conseguiram se despir do colonialismo que o colonizador impõe nas escolas indígenas durante séculos.

No Brasil, os Padres Jesuítas contribuíram com o processo colonizador ao oferecerem uma educação “civilizatória” para os povos nativos aldeados junto às missões em 1549, por meio da educação escolar/religiosa (BASTOS, 2016, p. 138). A catequização pode ser considerada a primeira experiência de educação escolar para os indígenas do século XVI.

Mas foi a promulgação da Constituição de 1988 que permitiu a viabilização de uma Educação Escolar Indígena que incorporasse as reivindicações dos povos na política educacional do país, inclusive na religiosidade. O artigo 231 do marco regulatório assegura o reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Na prática, a efetivação da EEI se

dá através da construção do currículo próprio nas escolas, respeitando a diversidade sociocultural e étnica. Justamente o que prevê o Projeto Pedagógico destinado às quatro escolas Pipipã.

O processo de ensino de um povo não pode jamais não levar em consideração as especificidades e as práticas culturais do povo. As crenças e tradições são trabalhadas através das práticas de alguns rituais, na contextualização dos saberes, nas palestras de lideranças e pessoas da comunidade em outros espaços educativos (Paulo Laurentino – Coord. Pedagógico das escolas Pipipã. Agosto/2018).

O sagrado está presente nos conteúdos desde cedo tornando a religião uma disciplina referenciada nas escolas Pipipã. O PPP especifica a Festa do Aricuri e com ênfase no ritual da Jurema e outras atividades dos terreiros “Limpo dos Caboclos e das trumbetas, Terreiro de Caraíbas, Cura, Toantes, Medicina e costumes” (Projeto Político-Pedagógico – Educação Fundamental Pipipã, 2013, p. 11).

Nossa metodologia foi iniciada pela pesquisa documental da origem do povo Pipipã e do Projeto Político-Pedagógico para embasar o estudo no campo. Para a coleta de dados, recorreremos à observação participante e entrevistas. Durante visitas no ano de 2018, realizamos entrevistas e observamos aulas em vários turnos. Nessas ocasiões identificamos um discurso de negação à religiosidade local por parte de alguns professores que adotaram outras religiões.

Adotamos ainda a técnica de entrevista coletiva denominada Grupo Focal (GATTI, 2005, p. 22), mas procuramos deixar os participantes debaterem a partir dos temas sugeridos, sem as amarras das perguntas formuladas. O primeiro grupo foi composto por professores indígenas de escolas diferentes do povo. Em seguida, conversamos durante 50 minutos com os alunos.

Os debates foram direcionados na perspectiva do Pensamento Decolonial, o despertar de uma consciência ético-crítica dos sujeitos colonizados e subalternizados pela Modernidade, fenômeno surgido em 1492 quando a Europa pôde se confrontar com o seu “Outro, controlá-lo, vencê-lo e violentá-lo: quando pôde se descobrir como um ego ‘descobridor’, conquistador, colonizador da alteridade” (DUSSEL, 1993, p.08).

Em 2019, concluímos nosso estudo de campo durante o Aricuri, a expressão maior da religiosidade. O ritual inicia-se no dia 10 de outubro e se estende até o dia 20 do mesmo mês, quando os Pipipã se afastam do cotidiano das aldeias para um isolamento dentro da mata na Serra Negra, localizada a quase dez quilômetros, onde eles acreditam que tudo começou. Durante o período contado no semestre letivo, os professores indígenas são orientados a focar nos ensinamentos da vivência do povo, em todos os aspectos da crença, da tradição e da prática ritualística.

Mas foi justamente durante o Aricuri 2019 que surgiu o maior desafio para a consolidação da educação diferenciada do Povo Pipipã devido à ausência de cerca de seis professores que haviam se convertido recentemente a religiões evangélicas mais conservadoras. Na tradição Pipipã, o Aricuri é o espaço de autoafirmação e aprendizagem, onde os estudantes conversam com professores e lideranças que repassam os conhecimentos tradicionais no espaço sagrado. Ao perceber a situação, o Pajé Espedito Rosendo fez o seguinte desabafo:

Os livros não trazem nossa história, cabe ao professor indígena fazer isso, o que tá faltando em alguns dos nossos professor é ele fazer o papel dele, nós tem 33 professor, mas tem uns dez que não tão aqui no ritual do Aricuri e tem mais de um ano que não vi eles num trabalho de índio. A nossa cultura tá acabada, tem que o professor partir na frente pra eles (alunos) seguir. Já ouvi reclamação, vou ajuntar a comunidade para ter

uma posição, professor indígena tem que fazer o papel dele dentro da escola, guerreiro formando guerreiro (Entrevista Pajé Espedito Rosendo, outubro/2019).

Em relação aos professores indígenas que aderiram a outras religiões, fica evidente que acabam enfraquecendo o processo de luta do povo, considerando que são responsáveis pela educação específica e diferenciada. *“As igrejas evangélicas têm entrado negando a espiritualidade e alegando que as nossas manifestações são demoníacas”* (Entrevista Cacique Valdemir Lisboa, agosto/2018). Segundo Vilaça, (1999), os evangélicos fundamentalistas julgam os rituais indígenas alegando ser produto do mal e do diabo, *“sem sequer tentarem entender o motivo cosmológico/espiritual da conduta”* (VILAÇA, 1999, p. 133).

Durante o período de isolamento na Serra Negra, a educação continua fora dos muros da sala de aula abordando elementos da história, da religião e da cultura do povo. Durante o Grupo Focal, os estudantes lembraram que a ausência de internet, energia elétrica ou televisão possibilita uma assimilação melhor dos conhecimentos originários. Na hora do ritual, todo mundo vai para o terreiro e quando voltam às aldeias, os professores passam trabalhos sobre o que aconteceu.

“Lá a história é contada dos antepassados até chegar a nós agora. Todo ano que a gente visita volta com uma aprendizagem diferente, já fortalece os conhecimentos através desse contato com o lugar, os mais velhos, as lideranças” (Grupo Focal: Aluno 3, dezembro de 2018).

O Projeto Político-Pedagógico orienta que os professores devem trabalhar de forma intensa o sagrado nos conteúdos. A professora de religião acrescenta que a religiosidade, muito presente no povo, é vivenciada também em outras disciplinas. Um exemplo disso é quando o *toré* comanda as aulas de Educação Física.

O pajé é uma das pessoas que cobra que o *toré* seja trabalhado dentro espaço escolar do povo, ele sempre diz assim: *“ao invés de você estar trabalhando outras danças, que não têm nada a ver, traga o toré porque além de você estar trabalhando a religiosidade, trabalha também a educação do povo. [...] quando tem a Jurema (ritual) a escola fecha e os alunos ficam abertos para participar desse momento específico da religiosidade do povo”* (Professora 1, dezembro de 2018).

O diálogo entre diferentes conhecimentos ocorre também no campo da religiosidade do povo Pipipã, a vivência da ecologia dos saberes (SANTOS, 2010) fica ainda mais evidente no mês de junho, dedicado a santos católicos. No calendário escolar, o dia 13 é comemorado o dia de Santo Antônio, dia 24 é festejado o São João, com fogueiras e fogos de artifício, e no 29, o São Pedro. Ainda, no dia 20, é festejado Padre Cícero, até com romaria para Juazeiro do Norte. Fica claro que a proposta do PPP contempla não só os rituais do povo, mas as comemorações religiosas tradicionais do catolicismo.

Na visão do pajé Espedito Roseno, para ser um educador Pipipã, tem que respeitar e valorizar a cultura, crença e tradição, respeitando a comunidade como um todo, ter conhecimento das histórias dos antepassados. Após o Ensino Médio, os jovens Pipipãs *“devem estar preparados para o mundo lá fora, prontos para usar os conhecimentos e as novas vivências artísticas, científicas e tecnológicas, não perdendo sua identidade enquanto povo Pipipã”* (Entrevista: Pajé Espedito Roseno, agosto/2018).

RESULTADOS DA PESQUISA

O currículo vivenciado nas quatro escolas indígenas do povo Pipipã é ligado às experiências de ensino em espaços extraclasse, como no terreiro de *Toré*, que simboliza o momento de respeitar e imitar os costumes dos antigos, os antepassados, que não estão ali fisicamente, mas de acordo com a cosmologia, na forma espiritual. No entanto, seis, dos 35 professores indígenas, se tornaram evangélicos e passaram a negar o sagrado presente no projeto pedagógico, isso porque alguns pastores destas igrejas consideram “manifestações demoníacas” as manifestações da Jurema, conforme declarou o próprio cacique em entrevista.

A mudança de religião desses professores indígenas acaba enfraquecendo, em parte, o processo de luta do povo, considerando que são os responsáveis pela educação específica e diferenciada. Entendemos que não vão impedir a continuidade desta, já que os demais professores, a maioria, seguem as orientações das lideranças. A cultura é muito ampla e o ritual está mais ligado à espiritualidade, enquanto a cultura está ligada às atividades cotidianas: artesanato, a caça, a história, então mesmo com entendimentos diferentes sobre a educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, ela ainda é a pauta constante do povo. A maior preocupação atualmente é com a formação dos estudantes em termos de cosmologia.

As cosmovisões indígenas coexistem com maneiras distintas de pensar e viver. Tal concepção se insere no projeto de nação pluralista, que considera o universo na totalidade, uma cosmopolítica que não separa o natural do cultural e sobrenatural, integrando a vida como um todo. Agora cada Pipipã precisa ter a consciência crítica para entender esse novo processo de negação, pois para continuar existindo na totalidade precisa manter a espiritualidade que representa essa identidade.

CONCLUSÃO

Por fim, entendemos que a dinâmica de diferentes saberes é importante, desde que um não anule o outro, principalmente quando o primeiro é originário. O Pajé, o cacique, o juremeiro e os anciãos são conscientes das tensões que atingem a Educação Escolar Indígena Pipipã. Como ainda não há concurso público específico para a categoria professor indígena em Pernambuco, inevitavelmente os contratos desses professores podem ser encerrados, já que as lideranças são os responsáveis diretos pelas escolhas dos docentes.

Algo que não aconteceu ainda porque as aulas presenciais foram interrompidas do início de 2020 para cá devido à pandemia do coronavírus. Por outro lado, o povo Pipipã decidiu não adotar as aulas remotas. Seria importante as lideranças chegarem a um acordo junto aos professores evangélicos para evitar desligamentos. Até o PPP entrar em vigor em raticaram a desobediência epistêmica ao romper com 2005, estes mesmos professores colonialidades impostas pela educação não indígena, então agora eles podem usar o bom senso de continuarem evangélicos, mas sem esquecer o compromisso com o repasse de conhecimentos originários presentes no currículo das escolas Pipipã.

REFERÊNCIAS

BASTOS, M. H. C. Os jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República. *In*: SOUZA, C. A. M.; CAVALCANTE, M. J. M. (Orgs.). **Os jesuítas e a educação no Rio Grande do Sul**: percurso histórico na formação das almas. Brasília: Liber Livro, 2016. p. 294.

DUSSEL, E. **O Encobrimento do Outro**. Petrópolis: Vozes 1993.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

PERNAMBUCO. Decreto nº 27.854. Regimento Escolar Unificado – Escolas Estaduais Indígenas Pipipã, 25 de abril de 2005. **Diário Oficial do Estado**: Recife, Pernambuco, 26 abr. 2005.

PERNAMBUCO. **Projeto Político-Pedagógico do Povo Pipipã**, Secretaria de Educação do Estado, 2013.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

VILAÇA, A. Cristãos sem fé: alguns aspectos da conversão dos Wari. *In*: WRIGHT, R. M. (Org.). **Transformando os Deuses**. Campinas: Ed. Unicamp, 1999.

POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ECOLÓGICA: APRENDENDO COM SABERES DAS QUEBRADEIRAS DE COCO

Fábio Pessoa Vieira (UFBA)

INTRODUÇÃO

Um diálogo que se materialize a partir de uma multiplicidade de saberes, e na qual a Educação Ambiental possa se constituir. É assim que trarei um mundo possível e já presente em uma comunidade tradicional que constrói a sustentabilidade a partir de sua pedagogia, pautadas em um Bem Viver. Sustentabilidade que entendo ser rica e potente para estar no debate de uma Educação Ambiental dialógica e ecológica. Logo, o objetivo é apresentar uma Educação Ambiental dialógica, plural e fundada no Bem Viver e na Pedagogia de mulheres, quebradeiras de coco.

Educação que se realiza em mundo de comunidades da Reserva Extrativista do Extremo Norte do Tocantins. É com este, e outros mundos existentes que se desapeguem de uma lógica moderna-colonial e que estão alicerçados em uma relação ecológica, telúrica, de pertencimento com a Terra que entendo haver ricos aprendizados para a Educação Ambiental.

Aprendizados, possíveis com saberes de extrativistas e com o aporte teórico e epistemológicos decoloniais. Com a técnica da narrativa, em uma inspiração fenomenológica, e com a observação participante, a pesquisa se constituiu metodologicamente e o Bem Viver emergiu a partir da dimensão vivida das mulheres quebradeiras de coco.

Apontarei a conformação de um mundo da modernidade e da colonialidade e como este assentou na sociedade a ideia de uma única forma de explicação e validação do universo. É um sustentável constituído em uma solidariedade ecológica entre homens e, sobretudo, mulheres, que será apresentado para se chegar ao objetivo deste artigo: destacar uma Educação Ambiental dialógica, plural e fundada no Bem Viver e na Pedagogia de mulheres, quebradeiras de coco, no Extremo Norte do Tocantins.

Para tanto, referenciais da decolonialidade, Mignolo (2005, 2008) e Santos (2010), permitem uma abertura epistêmica para outros saberes e fazeres. Estes são constituídos em uma

relação ecológica e de envolvimento com a Terra. Conexões para com a Terra e o ambiente são exploradas por Vieira (2017), Leff (2006) e Hadot (2006). Tais autores possibilitam uma abertura para outras possibilidades de Educação Ambiental, e de ser sustentável no mundo, em especial pela realização de Outras pedagogias, tal qual delineada por Arroyo (2014). Acosta (2016) e Tortosa (2009) dão suporte ao entendimento sobre o Bem Viver presente em uma reserva extrativista e que propicia o acontecimento da pedagogia das mulheres quebradeiras de coco.

A partir da técnica da narrativa, obtive as descrições verbais das quebradeiras de coco extrativistas da reserva extrativista do Extremo Norte do Tocantins. Essas descrições não foram utilizadas como uma mera técnica de pesquisa, mas sim como uma expressão da riqueza do cotidiano existente em uma comunidade tradicional.

TERRA

Para falar de sustentabilidade, Educação Ambiental e Bem Viver, entendo que é preciso compreender a Terra como o nosso lar, a nossa morada. No nosso lar criamos vínculos e relações com toda a forma de vida que ali exista. Sejam nosso irmão ou irmã, pai ou mãe, sejam nossos animais, nossas plantas. É verdade que em algumas situações dessas as relações não são de respeito, tampouco de afetividade, para com a outra forma de vida. Mas, quase sempre, é com a casa. O cuidado com ela é maior. Não é habitual ver alguém arrancando porta da casa, destelhando onde mora, ou quebrando vidraças de janela, do lar, à toa.

Não irei aqui tencionar o que permite um maior cuidado com o bem material do que com as formas de vida, mesmo que entenda haver, por características de uma sociedade consumista, uma visão de posse e materialista que crie esse sentimento de proteção para com a casa.

Proponho que precisamos partir de uma ética do cuidar, como nos ensina Boff (1999). Um cuidar para com todas as formas de vida, inserindo a Terra, pensando-a como nossa casa, por sua dimensão ecológica como um espaço que é vida e que permite vida.

A Terra que extrapola a dimensão física e utilitária entendida como um elemento vivo, o cerne da Teoria de Gaia, desenvolvida por James Lovelock, no final da década de 1960. Para esse cientista, a Terra é um sistema com autorregulação, e que se estabiliza por diversos mecanismos físicos, químicos, e biológicos que interagem e que são continuamente transformados pelas ações de seres vivos, que mantêm as condições apropriadas para a vida (2010).

Com a Teoria de Gaia entendemos que os seres vivos possuem a capacidade de alterar as condições físico-químicas na Terra de modo a mantê-la como um habitat. Desse modo, é possível perceber o nosso planeta como uma entidade complexa envolvendo a biosfera terrestre, a atmosfera, a hidrosfera e a litosfera.

Ao compreendermos a Terra como morada, habitat do ser humano, a percebemos como um lugar, um espaço de pertencimento e de enraizamento. Lugar que, como bem aponta Relph, “Não se refere a objetos e atributos das localizações, mas a tipo de experiência e envolvimento com o mundo, à necessidade de raízes e de segurança” (1979, p. 17). A partir deste entendimento de lugares múltiplos, temos lugaridades que desconstruem a ideia de que o sustentável é único e que deve ser o mesmo para todas as localidades.

A unicidade do sustentável está presente na ideia de um pretenso desenvolvimento sustentável. Trata-se de um conceito que busca sustentar o discurso de um desenvolvimento pautado por uma ideia de progresso que contribui para fomentar um modelo de sociedade, que não só degrada a natureza em larga escala como também empobrece as possibilidades de compreensão da Terra como a morada do humano.

Essa premissa despreza as singularidades dos territórios, dos lugares e dos sujeitos, que possuem uma riqueza de conteúdo, saberes e modos de vida que se constituem no diálogo com a natureza.

Saberes estes que entendo serem potentes para uma Educação Ambiental que se permita desapegar das amarras de uma cientificidade que busca o controle do natural. Controle este que em uma perspectiva mecanicista funda-se em uma ideia de busca de desvelamento dos segredos do natural, como Hadot (2006) traz ao citar Francis Bacon: “Os segredos da natureza se revelam mais sob a tortura dos experimentos do que no seu curso natural” (BACON, I, 129 *apud* HADOT, 2006).

Para apresentar uma Educação Ambiental dialógica e ecológica, entendo que preciso trazer uma breve contextualização da conformação do mundo moderno-colonial que sustenta o discurso de controle do natural e de construção do Outro, do subjugado, do inferior.

A CIÊNCIA DA MODERNIDADE E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

É com a constituição de um mundo, o moderno-colonial, que tem como evento central a invasão do continente americano pelos europeus a partir do final do século XV, que se tem início a organização de mundo moldado à Europa.

As bases para a consolidação do mundo moderno-colonial tiveram como pilares a escravização de diversos povos originários, sobretudo os indígenas, bem como negros sequestrados da África – continente que posteriormente passa a ser objeto espacial para a consolidação do mundo moderno-colonial. Isso ocasionou a destruição, em larga escala, das florestas da América, seja para a retirada de metais preciosos como ouro e prata, seja para a implantação das monoculturas, o que deu início ao processo de espoliação da natureza em larga escala.

Este mundo, como destaca Vieira (2017), não é mais a Europa, em termos espaciais e territoriais. Assim, Quijano e Wallerstein (1992 *apud* MIGNOLO, 2005) o denominaram de sistema mundo moderno-colonial.

A espoliação da natureza, neste sistema mundo, passa a ganhar força com o advento da ciência da modernidade que busca homogeneizar a explicação do real, bem como acentuar a ideia de controle da natureza. Artigas (2005) destaca que, ao criar o método indutivo, Francis Bacon concede a criação de uma trajetória científica de domínio da natureza. Vieira (2017) expõe que o mecanicismo alicerça uma ideia de matematização da natureza à medida que esta passa a ser vista como um imenso objeto geométrico. Assim, há a intensificação de um olhar dominador do ser humano sobre a natureza.

Entendendo a necessidade de uma desconstrução da monocultura científica, na explicação de todos os fenômenos existentes, alicerço-me um viés ecológico, ou seja, que se constitua em uma relação de solidariedade entre homens e mulheres e todas as demais formas de vida existentes na Terra.

Para tanto, a ecologia de saberes, que traz o: “[...] entendimento de que as práticas relacionais entre os seres humanos e a natureza implicam mais do que uma forma de saber” (SANTOS, 2010, p.105), é o suporte teórico e ontológico que coaduna com a desconstrução da ciência do mundo moderno-colonial.

E com a ecologia de saberes visio romper com a ideia de que os saberes não científicos são alternativos ao saber científico. A ideia de alternativa pressupõe a ideia de normalidade e essa, a ideia de norma, pelo que, sem mais especificações, a designação de algo como alternativo tem uma conotação latente de subalternidade (SANTOS, 2010, p. 107).

Uma Educação Ambiental que considere uma multiplicidade de saberes em sua constituição leva em consideração as dimensões política, cultural e ética, tendo em vista que a Terra e suas formas de vida são complexas e heterogêneas. Portanto, assentados na ecologia de saberes, criamos condições para construirmos uma interdisciplinaridade para além do tratamento comum de uma temática a partir da colaboração de diversas ciências. Interdisciplinaridade que envolva as subjetividades e as práticas de povos que historicamente tiveram os seus saberes subjugados:

o processo interdisciplinar gera o campo de integração dos sujeitos – das subjetividades produzidas por certas práticas técnicas, científicas e políticas –, num processo contraditório de identificações e confrontos ante os objetivos comuns e diferenciados (LEFF, 2006, p.102).

Entretanto, o que foi constituído pelo paradigma da modernidade como maneira única de se relacionar com a Terra foram fissuras éticas na relação do ser humano com o seu lugar, por intermédio de uma perspectiva colonizadora, imposta em especial na América Latina e na África (VIEIRA, 2017).

A espoliação e a destruição em larga escala ao longo de mais de quatro séculos, de elementos do natural chamados de recursos, em uma lógica financeira e econômica, passam a colocar em risco um ideal desenvolvimentista do mundo moderno-colonial.

Assim, em busca da manutenção de um *status quo* desenvolvimentista, surge o conceito de desenvolvimento sustentável formulado em 1987, durante a Assembleia Geral das Nações Unidas, e que consta em um relatório da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD): é “aquele que atende as necessidades do presente sem comprometer as possibilidades de as gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades” (1991, p. 46).

Logo, a intencionalidade na criação do conceito de desenvolvimento sustentável é a manutenção da ideia de um modelo de desenvolvimento pensado pelos mesmos atores globais que impuseram os riscos referentes aos elementos naturais por intermédio de um uso exaustivo.

É buscando contrapor a intencionalidade de tal conceito, constituído no mundo moderno-colonial, que apresentarei o exercício da decolonialidade como um suporte para adentrar na discussão sobre a multiplicidade de sustentabilidades existentes no mundo e, tendo como referência o modo de vida, a relação que homens e mulheres constroem com a Terra.

O EXERCÍCIO DA DECOLONIALIDADE: ENVOLVER-SE COM A TERRA

Para trazer o exercício da decolonialidade, busco desconstruir a colonialidade erigida no mundo moderno-colonial. Apoio-me em um decolonial que significa “[...] pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói, erige um exterior a fim de assegurar sua interioridade” (MIGNOLO, 2008, p. 304).

Logo, o exercício da decolonialidade que apresento visa compreender múltiplas sustentabilidades constituídas por outros saberes, que não o científico, e, portanto, entendo que é preciso romper com algumas lógicas operacionalizadas pela ciência constituída no mundo moderno-colonial.

A primeira delas é a ideia de uma possível explicação do mundo, por intermédio de uma única forma de conhecimento. Minha tentativa de ruptura com essa lógica se dá durante as argumentações que apresento ao longo de todo o texto deste artigo.

A segunda, e a que me atentarei mais no texto, é uma ideia de relativizar ou tentar ressignificar determinado conceito. Isso acontece com as adjetivações que são comumente dadas para manter a estrutura de consumo e a produção em larga escala na sociedade moderna-colonial, como, com a noção de capitalismo verde, economia verde ou desenvolvimento sustentável. Para essa lógica, trago uma noção que construí na tese de doutoramento quando busquei questionar a ideia de desenvolvimento sustentável. Tal construção se deu por entender que a palavra desenvolvimento, vigente no mundo moderno-colonial, tem como base a não inclusão, o não envolvimento com a natureza, com a Terra, com o ambiente, com todas as formas de vida ao nosso redor. Com isso, criam-se condições para a degradação ambiental vigente na sociedade atual a partir de uma perspectiva de desenvolvimento que nega as subjetividades e o pertencimento com o lugar, com a natureza, uma vez que o prefixo *des* possui o sentido de “separação, ação contrária”.

Por isso, retirando o *des*, trago o envolvimento ambiental, que é constituído por alguns pilares existentes nos modos de vida de comunidades tradicionais, em que emerge um sustentável que se realiza no vivido.

Esses pilares envolvem a autossuficiência, pensada como um sustento em busca de uma dignidade; a conservação ambiental, que se efetiva a partir de uma resistência em defesa do ambiente, pois só com este ambiente é possível ser quem são; a solidariedade de cada um para com a natureza e para com os próprios humanos e que se realiza de maneira horizontal entre estes pares; e a justiça social, que se assenta em uma luta pelo direito de uso do território (VIEIRA, 2017, p. 20).

Busco, ao questionar as lógicas apontadas, a construção de outras possibilidades de produção de conhecimento, tendo como base um diálogo entre saberes e o reconhecimento de que as sustentabilidades são múltiplas.

Para o diálogo de saberes, caminho para a desobediência epistêmica, presente em Mignolo (2008). Tal desobediência permite que as multiplicidades de espaços sustentáveis, com os seus múltiplos saberes, passem a ter validade epistêmica, desde que estejamos abertos para um aprendizado constante e com o outro.

Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta. Pretendo substituir a geo e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada). Dessa maneira, por “Ocidente” eu não quero me referir à geografia por si só, mas à geopolítica do conhecimento. Conseqüentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender (MIGNOLO, 2008, p. 290).

Realizar o desvinculamento epistêmico é permitir que para aprender com a diversidade de maneiras de relacionar-se com a Terra é necessário compreender o saber do outro como um saber a ser dialogado. Para Santos (2010, p. 105), esse diálogo se realiza em uma ecologia de saberes, na qual há um “[...] entendimento de que as práticas relacionais entre os seres humanos e a natureza implicam mais do que uma forma de saber”.

Assim, temos elementos teóricos-conceituais para compreendermos que existe uma multiplicidade de sustentabilidades presente no mundo atual, o que nos permite ir além da ideia de um desenvolvimento sustentável único, tal qual proposto pela ONU.

SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UM BEM VIVER

Após o entendimento que o desenvolvimento sustentável é um conceito criado por um modelo de sociedade que não leva em consideração os diversos saberes, singularidades, lugares e potencialidades de envolvimento e pertencimento com a Terra, apresento uma possibilidade de sustentabilidade, constituídas em um Bem Viver.

Esse Bem Viver, ou *sumak kawsay*, trata-se de uma filosofia de povos originários da América Latina e que advém das tradições indígenas que se distancia de conceitos ocidentais que concebem o surgimento da vida a partir de uma ruptura inicial ou da separação ontológica em relação à natureza, em períodos anteriores ao surgimento do mundo moderno-colonial.

Para Tortosa (2009), a ideia provém do vocabulário de povos totalmente marginalizados, excluídos de respeitabilidade e cuja língua era considerada inferior, inculta, incapaz de pensamento abstrato, primitiva. Com o Bem Viver sendo constituído em modos de se expressar no mundo, por intermédio de uma conexão de um envolvimento com a Terra, que revela uma unidade comum para com toda a forma de vida presente no natural e que emergiram

de grupos tradicionalmente marginalizados, excluídos, explorados e até mesmo dizimados. São propostas invisibilizadas por muito tempo, que agora convidam a romper radicalmente com conceitos assumidos como indiscutíveis. Estas visões pós-desenvolvimentistas superam as correntes heterodoxas, que na realidade miravam a “desenvolvimentos alternativos”, quando é cada vez mais necessário criar “alternativas de desenvolvimento”. É disso que se trata o Bem Viver (ACOSTA, 2016, p. 70).

Assim, na gestão e nas vivências em seus territórios, entendo que os povos latinos que constituem o Bem Viver permitem a reelaboração de conceitos e noções amplamente difundidas na Educação Ambiental, em especial o desenvolvimento sustentável.

É com o Bem Viver que entendo ser possível questionar a linha da vida, dos que construíram e dos que mantêm o mundo moderno colonial como uma reta do tempo que vai do atrasado ao moderno, do subdesenvolvido ao desenvolvido. Com o Bem Viver é possível reconstruir a ideia do que é sustentável, tendo como elementos a diversidade de códigos e de representações do vivido em relação ao natural, em suas práticas cotidianas.

Com o Bem Viver, entendo também ser necessário aprender com as experiências e lições das comunidades que vivenciam este modo, esta filosofia de vida, e que constituem um mundo marginalizado, mas que são detentoras de sabedorias e conhecimentos para gerir o território em uma relação de respeito e empatia com todas as formas de vida.

Aprendizados que permitem outros caminhos para a sustentabilidade ambiental passando pelo rompimento com uma perspectiva de que a globalização econômica é algo dado, irreversível, e que, portanto, diante de tal situação, só nos resta moderar os impactos de uma economia que mercantiliza tudo, inclusive a natureza.

Leff (2010) propõe uma sustentabilidade que se baseie em uma política da diversidade e que busque romper com uma ideia mercadológica e financeirizante sobre esta sustentabilidade.

Uma sustentabilidade que não se limita a um desenvolvimento economicista, pois amplia para o vivido, para as singularidades, para o chão do território gerido por homens e mulheres que possuem múltiplas maneiras de se relacionar com o ambiente.

Em oposição ao conceito de Desenvolvimento Sustentável, Barreira Filho e Sampaio (2004) apresentam que a ideia de sustentabilidade é intrínseca à Terra e à Gaia. Portanto, pensar em sustentabilidade é repensar o modelo de desenvolvimento e o padrão de consumo dos países desenvolvidos.

E para romper com uma ideia de desenvolvimento sustentável, que considero frágil do ponto de vista de envolvimento e pertencimento com a Terra, e forte do ponto de vista de sustentação para o mundo moderno-colonial, uma vez que este encontra-se alicerçado em uma possível desmaterialização da produção, é preciso pensarmos em outra racionalidade produtiva. Racionalidade pautada, por exemplo, na economia ecológica presente em unidades de conservação no Brasil e em outros modos de vida existentes na América Latina, em especial em comunidades originárias e tradicionais.

São nas multiplicidades de experiências vividas e com os saberes constituídos que o lugar se realiza como um território de fuga do controle epistemológico eurocêntrico. Lugar que se materializa no fazer político da diversidade e da diferença, rompe com o projeto positivista e se estrutura com saberes historicamente subjugados, que acredito na possibilidade de termos uma Educação Ambiental como um processo político que abranja conceitos e noções conformados por processos sociais legitimados em modos de fazer e produzir autônomos, na tessitura com o território.

A PEDAGOGIA DAS QUEBRADEIRAS DE COCO DO NORTE DO TOCANTINS

Com o Bem Viver erigido no lugar, emerge uma diversidade de pedagogias alicerçadas em âmbito coletivo. Pedagogias que apresentam outros conhecimentos para além do normatizado por espaços institucionais, na sociedade moderno-colonial, tal qual as universidades. São esses conhecimentos, plurais, são essas pedagogias que precisamos trazer para o debate educacional, pois concordo com Arroyo (2014) que “Outros saberes de experiências feitos nessa pluralidade de sujeitos que disputam as instituições do conhecimento. Reconhecer esses Outros Sujeitos pressiona por Outras Pedagogias” (2014, p. 223).

São pedagogias que se realizam em um processo dialógico do ser humano com a Terra e que trazem para o debate o Outro. Assim é que caminho para o entendimento de que a Educação Ambiental pode se constituir com pedagogias que favorecem as potências do ser, do vivido, da organização ecológica e das formas de significação da natureza que se expressam e se manifestam na existência. Uma Educação Ambiental como um processo dialógico que abre as possibilidades para compreender uma diversidade de sustentabilidades, presentes na Resex do Extremo Norte do Tocantins. Situada ao norte da estrada TO-496 e ao sul do rio Tocantins, na divisa com o Estado do Pará, a oeste, e com o Estado do Maranhão, sua população de aproximadamente 900 pessoas (UFV/ICMBio, 2014) vive baseada em um pertencimento com o lugar.

Em Extremo Norte (assim que chamo a RESEX, pois aprendi na convivência com as quebradeiras de coco), emerge uma pedagogia a partir do envolvimento ambiental, que homens e, sobretudo, as mulheres, quebradeiras de coco, constituem com o seu lugar. Pedagogia que se realiza no cotidiano, no acontecimento que é a vida. Vida que tem como central o coletar do coco babaçu.

Um coco que cai em seu tempo, a mulher coleta em seu tempo. É um tempo que as mulheres aprendem com a Palmeira de onde se coleta o coco babaçu. Não é o tempo cronológico que a sociedade moderna-colonial se estrutura. Para além do babaçu, elas aprendem com os outros elementos do ambiente que constituem. Aprendem com o nível dos rios da região, com o balançar das águas, o momento certo de pegar determinado peixe, ou de navegar, para a outra margem. Aprendem o momento certo de plantar e colher com o cheiro da terra, com o barulho dos animais com o movimento migratório das aves.

Assim, se inicia uma pedagogia que a natureza as ensinou e elas, ao se envolverem, aprenderam e continuam ampliando essa pedagogia. Ao abrirem o coco, retiram a amêndoa que dela se produz o óleo de babaçu por intermédio da moagem em maquinários e o azeite produzido em pilões em um processo artesanal. Tanto o óleo quanto o azeite são bastante utilizados na culinária.

Esta mesma amêndoa que, para mulheres migrantes, em sua grande maioria do Nordeste brasileiro, a partir da década de 1940, permitiu a extração de seu leite que alimentava crianças. Por esse motivo, o coco babaçu é conhecido como mãe de leite pelas quebradeiras de coco (VIEIRA, 2017). Mulheres que dentre outras tantas coisas aprenderam e ensinaram, em um verdadeiro processo pedagógico, uma possibilidade a partir do coletado, extraído e construído com o lugar.

Do mesocarpo, do coco babaçu, se extrai uma farinha de amido para produção de mingau e bolo. As larvas presentes em alguns dos cocos, conhecidas como gongo, também são utilizadas na alimentação, principalmente fritas. Há ainda o aproveitamento de partes da palmeira como as folhas que servem como cobertura/telhado de casas e para a confecção de cestos e artesanatos; a estrutura da taipa que compõe as paredes das moradias feitas com os talos das folhas; bem como o caule que, uma vez apodrecido, serve de adubo orgânico (VIEIRA, 2017).

É com as vivências das quebradeiras de coco, que buscam se relacionar com o máximo possível de elementos presentes na Terra, que se alicerça uma Pedagogia com a qual a Educação Ambiental pode dialogar. E como se trata de uma Educação Ambiental que aprende como ser sustentável com as quebradeiras de coco, em uma perspectiva decolonial, temas com dimensões outras, para além de um viés que possa vir a ser compreendido como meramente conservacionistas, estão presentes na Pedagogia das quebradeiras de coco.

É a relação com o território, e consequentemente a construção de territorialidades que se constituem em um esforço da coletividade que ocupam, usam e se identificam com a Terra, com o ambiente, e se convertem um território, como destaca Little (2002), que a Pedagogia das mulheres de Extremo Norte ensina que as territorialidades existentes com o lugar são constituídas de maneira autônoma, e que, por conseguinte, permitem a pedagogia tal como descrita.

Isso torna fundamental associar as territorialidades e temas que dialogam com esta, como territorialização, uso social da terra, justiça ambiental, dentre outros, que povos e comunidades tradicionais constituem em um envolvimento ambiental para o entendimento do que venha a ser a sustentabilidade.

A PEDAGOGIA ENSINADA POR QUEM A CONSTRÓI

Bom, ao apresentar a Pedagogia das mulheres de Extremo Norte, não posso omitir como as próprias quebradeiras de coco estruturam seus ensinamentos. Por isso trarei trechos de conversas realizadas com duas quebradeiras de coco, e não interpretarei, não explicarei, não transporei para nenhuma pedagogia que eu ou os leitores estamos acostumados. Deixarei as próprias quebradeiras de coco em seu Bem Viver ensinarem com suas didáticas e com o seu envolvimento ambiental, com o intuito de fazer com que os leitores percebam e compreendam como um sustentável se constitui no lugar.

O aprendizado que obtive se deu a partir das observações e percepções em campos realizados durante os anos de 2014 a 2017 e de registro de descrições das quebradeiras de coco sobre as suas vivências na RESEX. Para compreendermos as descrições, não foi lançada mão de uma pergunta específica, mas sim solicitado que narrassem suas experiências, suas histórias de vida com o lugar, a partir do seu “envolvimento ambiental”. Tais descrições foram gravadas em arquivos digitais de áudio.

A escolha para nominar as quebradeiras de coco, com o intuito de não expor a sua identidade, sobretudo por conta de conflitos territoriais existentes na RESEX, levou em consideração a rica diversidade de elementos (naturais ou produzidos) originados do babaçu. Assim escolhi, para as quebradeiras, os nomes de *Amêndoa e Casca*.

A observação participante possibilitou uma aproximação, existencial e implicada no território da RESEX, permitindo interação com as mulheres quebradeiras de coco nos momentos em que pude compartilhar o cotidiano com a perspectiva de compreender as significações e as experiências subjetivas das constituidoras de uma rica Pedagogia.

Saia larga, pernas cruzadas e apoiadas uma sobre a outra. Machado afiado e que colide com precisão no coco, fazendo-o partir-se ao meio, é essa a imagem que tenho de quando conheci Casca. Nascida no município de Bacabal, Estado do Maranhão, e que atualmente reside no Centro dos Firmino, povoado localizado no município de Carrasco Bonito.

Comecei a quebrar coco aqui, com 8 anos de idade. Aprendi com minha mãe. Minha mãe quebrava muito coco. Meu pai também. Meu marido também quebrava muito coco, a mãe dele também. Trabalhava muito de roça, mais ele. Teve um tempo, que nós tirava muito é o mesocarpo pra vender. Eu, mais meu marido tirava o mesocarpo pra vender pra fora, né? Nós processava aqui mesmo em casa. Parei por causa dessas coisas de higiene. O povo exige muito higiene. Um lugar exato pra trabalhar. Esse negócio aí de estrutura. Nós fazia tudo limpinho, mas, tem esse negócios aí de vigilância (sanitária), aí nós paramos. Vem cá que pra eu te mostrar (convida-me para ir ao quinta de sua casa). Descasca o coco, corta as pontinhas dele, e tira a pele escura dele. Depois alisa o coco todinho. É um processo. Aí bate com o cacete, solta todinha a massa, né? Coloca no sol, pra poder secar. Se a gente colocava de manhã, de tarde já tá tudo sequinho, no ponto de levar pra moer. Só presta pra tirar no verão [inverno, período seco] é próprio pra tirar. No inverno [verão] não é bom não. A gente luta demais por causa da chuva. Eu sei que a chuva é boa viu? Só tô falando que não presta pro mesocarpo. O mingau dele é uma delícia. Bom demais. (CASCA apud VIEIRA, 2017¹, p. 151).

Ficamos um ano trabalhando com o mesocarpo aqui na comunidade. Faltou serviço pra meu marido, e nós encaixou em vender o mesocarpo. Vendíamos bastante pra fora. Tinha encomenda de uns 100, 200 pacotes (cada um com 500g). A maioria pra Palmas. O Nonato (extrativista da RESEX) fazia comigo, e também arrumava gente pra nos ajudar a levar e por pra vender. Era tudo feito aqui entre nós. [...] Meu esposo se aposentou, e isso nos ajudou a melhorar a renda. Hoje faz uma horta em casa. Antes era com a lavoura. Nós não tinha outro ganho antes da aposentadoria dele. Era tudo do coco e das terras daqui mesmo. E sempre com ajudas das pessoas daqui, das mulheres que quebram coco, do pessoal do sindicato que explica nossos direitos, do gestor do ICMBio que é nosso parceirão aqui. Ele não fica só protegendo verde e bicho não. Ele protege nós também (CASCA apud VIEIRA, 2017, p. 152).

A segunda quebradeira de coco que me ensinou foi Amêndoa. Filha de uma das mais produtivas quebradeiras de coco existentes em Extremo Norte, Amêndoa foi eleita presidenta da ARENT em pleito realizado em junho de 2017. A fala mansa e desconfiada permanece a mesma, desde que a conheci em maio de 2015. No entanto, a postura tímida não impede a liderança exercida à frente da administração, compartilhada com sua mãe, da usina de processamento de óleo existente em Carrasco Bonito.

¹ Ao entender que a quebradeira de coco é produtora de conhecimento, assumo, em uma perspectiva decolonial, que ela é alguém que deve ser referenciada, tal qual qualquer autora/produtora do conhecimento do espaço acadêmico. Por isso, a estrutura da citação pode causar estranheza, mas o meu objetivo é propiciar outras formas de registros do fazer/produzir conhecimento, assumindo inclusive a oralidade das quebradeiras de coco, como uma fonte a ser referenciada, em uma perspectiva de diálogo com outros saberes. Trata-se de um exercício de desobediência epistêmica.

Sempre que estive na referida usina, em especial em finais de semana, era esta quebradeira de coco quem coordenava o trabalho: recebia as amêndoas das quebradeiras de coco, verificava se estavam cortadas, colocava-as para secar na máquina, identificava se já estava no ponto para ser levada ao maquinário específico para processamento em óleo. Enfim, sempre atenta às etapas produtivas do óleo.

Nasci aqui no Carrasco Bonito. Trabalho com o coco aqui, apesar de não quebrar muito não. A mãe ensinou, mas eu não sou muito boa não. Morei um ano em Palmas, aí que perdi o jeito. Hoje eu ajudo aqui mais na extração do óleo. Ajudo muito o povo aqui [...] De vez em quando, o coco tá verde (úmido). Aí ele não tava passando na máquina. Ficava embuchando. Ele seco é melhor. Deixamos uma semana aí secando, senão ele rende muito pouco. Passamos na máquina em média de uns 150 kilos por semana. Isso só aqui da comunidade de Carrasco Bonito. Quando juntamos de todas as comunidades, dá uns 400 kg. Tem umas quebradeiras que já deixam secando em casa. Aí já ajuda o trabalho aqui. Por exemplo, se elas deixarem secando na quinta-feira e trazerem na sexta-feira não deu tempo de secar. Tem de ficar uma semana secando. Todo mundo já sabe que temos de secar o coco. Aprendemos isso há muito tempo, com nossas famílias. Quando ele tá meio verdoso, rende menos. Coco de inverno [na verdade é o verão, período chuvoso, na região] é assim mesmo. [...] As vezes nós pegamos coco que caiu há dois anos, e ele tá bonzinho para processar (AMÊNDOA apud VIEIRA, 2017, p. 141).

Nós pedimos para elas (as quebradeiras de coco) trazerem o coco já cortado. Elas entregam assim pra nós (para ela e a mãe que coordenam os trabalhos na usina de processamento da amêndoa em óleo), porque senão o coco não passa na máquina. A gente pede pra elas nos ajudar, porque isso também é ajuda pra elas. Porque aí nós processa o óleo mais rápido e isso é bom pra todo mundo. A gente sabe que precisa se ajudar. Fazendeiro, nem ninguém vai nos ajudar. Ter mais óleo depende só de nós [...] Hoje tem um pessoal de Imperatriz-MA que tá comprando pra consumo, pra comer mesmo. É o pessoal do ICMBio e da Suzano (Empresa Suzano, Papel e Celulose) em Imperatriz. Bom que nosso óleo fica pra vida toda. Não tem validade não. Já tive óleo de tirar aqui e usar depois de mais três anos (AMÊNDOA apud VIEIRA, 2017, p. 143).

PARA MAIS PEDAGOGIAS, MAIS ABERTURAS

É com o seu modo de vida e a multiplicidade de saberes que as quebradeiras de coco da RESEX do Extremo Norte do Tocantins, que ao se envolverem com a Terra em uma relação vivida e sustentável, constroem sua Pedagogia. Busquei apresentar, não como um pesquisador que reestrutura o saber do outro e da outra, a pedagogia das mulheres de Extremo Norte, mas sim relatando vivências e aprendizagens que tive nas comunidades desta RESEX que alicerçam o seu sustentável a partir do Bem Viver.

O intuito foi possibilitar que a Pedagogia das quebradeiras de coco faça parte da construção de uma Educação Ambiental dialógica, e que esta Educação possa se opor a uma lógica da sociedade moderna colonial e da ideia de unicidade, de verdade absoluta de uma ciência que se coloca como a forma de determinar conhecimento no mundo.

Para romper com a estrutura de conhecimento exclusivo de uma ciência propus, um exer-

cício decolonial, não apenas academicista mas, sobretudo, político, ético e ecológico no sentido de ampliarmos as possibilidades de como homens e mulheres nos envolvemos com a Terra. Essa perspectiva do envolvimento com a Terra ao assumir a pluralidade e diversidades de formas de se viver é que direciona para compreender a inexistência de uma única maneira de sermos sustentável no mundo.

Em um processo de resistência e com suas territorialidades, é que comunidades tradicionais revelam ao mesmo tempo um mundo colonizado em que historicamente tiveram seus saberes subjugados, mas também atividades que permitem ampliar o repertório vivido de quem se permitir a partir de um movimento de abertura.

A abertura que para além da perspectiva ecológica de compreender a Terra como nossa morada, passando pela desconstrução epistêmica de um discurso unitário de um mundo colonial se materializa em nossas ações cotidianas a partir da disponibilidade e o respeito de querer aprender com outras pedagogias

Assim, é com a filosofia de vida do Bem Viver, presente em comunidades tradicionais e povos originários, que se realizam em um modo de vida de envolvimento com a Terra, que entendendo termos uma multiplicidade de sustentabilidades presentes no mundo.

Por isso, para mais aprendizados com outras Pedagogias, defendo mais aberturas tendo como ponto de partida a ampliação de nossos olhares.

Olhares que consigam mais do que ver e enxergar, mas, sobretudo, perceber sustentabilidades que se alicerçam em pedagogias que apresentam conhecimentos constituídos, com o vivido, e com uma didática própria. São pedagogias plurais que se realizam em um movimento íntimo e de envolvimento com o lugar, pensado como um espaço de pertencimento e com a Terra e que trazem para o debate saberes historicamente subjugados pelo mundo da colonialidade.

E é com o seu modo de vida, com suas vivências que se realizam em um pertencimento com o lugar, que as quebradeiras de coco do Extremo Norte do Tocantins constroem uma pedagogia que se manifesta a partir de suas práticas sociais. Viver com e do babaçual é mais do que uma mera necessidade econômica, é uma relação ecológica e telúrica que se alicerça no envolvimento ambiental.

REFERÊNCIAS

ACOSTA A. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução: Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016.

ARTIGAS, M. **Filosofia da Natureza**. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia e Ciência Raimundo Lúlio, 2005.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BARREIRA FILHO, E. B.; SAMPAIO, J. L. Sustentabilidade ambiental: discutindo o lugar. **Mercator**, Fortaleza, v. 3, n. 6, nov. 2008.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO – CMMAD. **Nosso futuro comum**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

- HADOT, P. **O véu de Ísis**: Ensaio sobre a história da ideia de natureza. São Paulo: Loyola, 2006.
- LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LEFF, E. **Discursos sustentáveis**. Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2010.
- LOVELOCK, J. **Gaia**: alerta final. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2010.
- MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- MIGNOLO, W. Desobediência Epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, n.34, p.287-324, 2008.
- RELPH, E. As Bases Fenomenológicas da Geografia. **Geografia**. Rio Claro, v.4, n.7, p.1-25, 1979.
- SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- TORTOSA, J. M. **Sumak Kawsay, Suma Kamaña, Buen Vivir**. Madrid: Fundación Carolina, 2009.
- UFV/ICMBio. **Apoio ao processo de identificação das famílias beneficiárias e diagnóstico socioprodutivo em Unidades de Conservação Federais**. Viçosa-Brasília, 2014.
- VIEIRA, F. P. **Envolvimento e Educação Ambiental com as quebradeiras de coco**: Um caminho sustentável na reserva extrativista do Extremo Norte do Tocantins. 2017, 199p. Tese (Doutorado em Ciências do Ambiente) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2017.



MANIFESTA: NOTAS PARA UMA EDUCAÇÃO SEM JUÍZO

Késia dos Anjos Rocha (UFS)

Alfrancio Ferreira Dias – Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Este breve ensaio se apresenta como um minimanifesto em defesa de uma educação sem juízo. Ou uma *ManiFesta*. É um ensaio. Ensaio para (não se sabe onde). Nos permitimos perceber a cena dos ativismos das dissidências sexuais e de gênero e relacioná-la com o campo da educação e suas práticas de permanências e resistências. Neste ensaio, a artista Jup do Bairro cruza caminhos com a poética da escritora Conceição Evaristo e, juntas, nos auxiliam a pensar em estratégias de vida, de pensar mundos, de pensar a educação. Seria possível, no exercício quase que proposital de perder o juízo, tecermos possibilidades para uma prática educativa que nos levasse para bem longe das binariedades desse mundo tal e qual o conhecemos? Seria possível vivermos sem esse juízo que nos coloca como prisioneiras da norma cisheteropatriarcal e colonial. Emparedadas. Ensaiar um modo outro de pensar sobre questões de gênero e sexualidades na educação, pela via torta do ato de-sajuizado. Talvez as artes, de modo geral, possam nos ajudar nesse intento. Talvez a radicalidade das performances narrativas, literárias, dançantes, visuais, das corpas insurgentes rodopiando pelos corredores do mundo, possam nos apontar essas rotas dos possíveis. Sem um pouco de utopia a gente não pulsa, então, a intenção é tecer uma relação tão íntima com elas que, quando percebermos, já teremos em mãos algumas possibilidades de fugas da norma, de fugas de determinada formatação ontológica e epistêmica que nos violenta e nos resume a tão pouco.

ÚTEROS

A primeira coisa que o poder destrói, é nossa capacidade de desejar a mudança
Paulo B. Preciado

Não costuma haver festa sem ensaio. A gente ensaia para as grandes ocasiões desde o antes da barriga das mães. Para aquelas que têm uma posição social no possível do dinheiro, os ensaios para as festas têm início desde o ventre. O útero fica em festa. Lá fora, as

famílias decoram seus quintais, salas, salões, quartinhos. Elas ‘brincam’ de adivinhar. Elas ‘brincam’ de juízas atribuindo e tentando designar caminhos para pessoas ainda habitantes do quentinho dos úteros. Úteros multicolores. Úteros racializados. Úteros que nem sempre são ancorados por corpos em situação de afeto e segurança. É isso. Às vezes habitam um útero em risco. Ameaçado. Em recusa. Um útero destituído de direitos. Na corda bamba. Em fuga. Ofegantes que somos na luta pela sobrevivência. O presente texto, ao se apresentar como ensaio, caminha no mesmo sentido. É um ensaio para uma *ManiFesta*. Ensaio que é prévia das reflexões de uma tese de doutorado em Educação mas, sobretudo, é uma escrita que convida a pensar o campo da educação e suas possíveis insurgências estranhas, *queer*, (des)educadoras.

Nos debates e disputas sobre as dissidências de gênero e sexualidades no contexto brasileiro, o útero vem aparecendo como órgão central dos embates. Ele é multidisciplinar. Aparece nas passarelas do Planalto, nas reuniões do Senado, nas reuniões pedagógicas, nas salas de artes, museus, redes sociais, até nas tretas dos grupos de família. Ele está presente até nos parquinhos das instituições de educação da primeira infância. Como nos provoca Paul Preciado (2020a, p. 98): “Cavidade potencialmente gestacional, o útero não é um órgão privado, mas um espaço biopolítico de exceção, ao qual não se aplicam as normas que regulam o resto das cavidades anatômicas”, o autor sugere que “[...] como um espaço de exceção, o útero se parece mais com um campo de refugiados ou com uma prisão do que com o fígado ou o pulmão” (PRECIADO, 2020a, p. 98). Como um campo de refugiados ou uma prisão, ele se apresenta governado pelo Estado e pelos interesses econômicos, religiosos, médicos etc. Se seu corpo hospeda um útero, ele está sujeito às leis que regulam esse órgão de exceção. Questionar essas leis implica afrontar a estrutura social, política e econômica que alicerça a sociedade cisheteropatriarcal e colonial.

Afrontar. Esse é um verbo interessante para pensarmos nas movimentações do campo das políticas públicas e educacionais no contexto brasileiro. É verbo que também contribui para nosso ensaio de relacionar as artes ativistas com a educação. No limite dos afrontamentos, algumas artistas, vêm questionando o regime da diferença sexual sob o qual nós, enquanto sociedade, assentamos nossas existências. Como aponta Preciado (2020b), o regime da diferença sexual é um regime epistêmico e político, ele é patriarco-hetero-colonial, é binário, é reprodutivo. O regime da diferença sexual impõe suas normas, suas jaulas sexuais e de gênero, códigos sociais que buscam assegurar seu conforto ontológico, como bem sugere Jota Mombaça (2021).

Retomando um pouco a discussão inicial a respeito do útero como órgão de exceção e conectando-a como o campo das políticas educacionais, poderíamos arriscar dizer, como o fizeram alguns autores e autoras (JUNQUEIRA, 2018; CORRÊA; PATERNOTTE, KUHAR, 2018), que falamos de políticas uterinas. Ele é órgão central. A igreja, o Estado, as pessoas, as instituições se unem para defender o direito de fincar bandeiras em seu solo (PRECIADO, 2020b). Cada qual a seu modo, seguem buscando um pedacinho desse chão viscoso, tão poderoso. Conectam o órgão a princípios que alegam ser fundamentais na garantia e proteção do que denominam família. Trazem para esse solo viscoso as crianças, supostos seres sob ameaça que, no desamparo em que viveriam, exigiriam da sociedade e do Estado medidas de proteção. Dessa maneira, nos últimos anos, acompanhamos um recrudescimento das políticas educacionais de promoção e reconhecimento das diferenças. Falar sobre

gênero, sobre sexualidades, sobre direitos sexuais e reprodutivos foi convertido em campo ideológico que precisaria ser combatido pela sociedade e por “pessoas de bem” (MIGUEL, 2016; JUNQUEIRA, 2018; BALIEIRO, 2018).

Falamos especificamente de atos de censura aos currículos escolares, sobre as censuras às menções de gênero, sexualidades, dentre outras terminologias importantes na luta pela ampliação de direitos. Richard Miskolci (2018) fala de um pânico moral que começou a aparecer de maneira mais recorrente a partir de 2011, ano em que as uniões entre pessoas do mesmo sexo foram reconhecidas no país. Esse pânico moral foi motivador da criação de projetos de leis que propunham a criminalização de práticas e pessoas que abordassem gênero nos espaços formais de educação. A partir daí, tivemos uma série de episódios que marcam essa corrida antigênero. Essa corrida atingiu diretamente as políticas educacionais, quando da aprovação do Plano Nacional de Educação em 2017, momento em que as menções a gênero foram retiradas do documento. Além disso, os planos municipais e estaduais também sofreram edições e muitos retiraram toda e qualquer sugestão ou indicação de abordagem das questões de gênero e sexualidades. Dessa maneira, o campo da educação, longe de ser um território de consensos e estabilidades, tem sido mais um espaço de disputas, fissuras e tensões (VIANNA; BORTOLINI, 2020).

Se há disputas, talvez isso signifique que temos aí uma questão crucial para a luta por uma sociedade que se pensa com e a partir das diferenças e não contra elas. Como bem coloca Fernando Seffner (2017, p. 23), “a tarefa escolar e a função docente se debatem eternamente entre inserir os alunos na tradição e contribuir no sentido de auxiliar a modificar essa mesma tradição, abrindo espaço para a novidade [...]”. E uma coisa importante e vital é termos em mente que existem vidas para além das normas de gênero, para além das violências e regulações de nossas corpos e subjetividades. O desafio mora no modo como faremos para reinventarmos nossos mapas de circulação pela vida. Como nos diz Preciado (2020b):

Não é fácil inventar uma nova linguagem, inventar todos os termos de uma nova gramática. É uma tarefa enorme e coletiva. Mas mesmo que uma única vida possa parecer insignificante, ninguém ousará dizer que o esforço não valeu a pena.

Se para as pessoas dissidentes de gênero, performar outros modos de ser, a partir de uma gramática ainda por fazer, é um desafio enorme, seria ainda maior se não o fizéssemos conjuntamente. Nosso desafio pode vir a ser o de fazer da escola e dos espaços educativos outros, tecnologias sociais de transformação, de desajustes da norma. Espaços de produções coletivas de subjetividades outras.

JUP DO BAIRRO ENCONTRA CONCEIÇÃO EVARISTO

*Paz é corpo
Afinal, o que pode um corpo?
O juízo judaico-cristão me silencia
Mas é que eu falo demais
Se eu to com fome, falo que eu to com fome
Se eu to com frio, falo que eu to com frio
E caio
Caio, mas me levanto
Mesmo sem me mover, ainda danço [...]*

Jup do Bairro

Nossas festas são também atravessadas pelo luto. Luto que é pranto. Luto que é verbo. Luto que é luta. Luto que manifesta. “*Minha filha continua me escrevendo, me afirmou que vai voltar, que vem me ver por esses dias. Pediu-me perdão dizendo que havia transformado seu corpo em outro corpo e que eu teria dificuldade de reconhecê-la*” (EVARISTO, 2018, p. 38); a mãe conta sua história e a narrativa muito se assemelha a de várias outras que ouvimos, vemos, sabemos, tapamos ouvidos. A mãe responde à filha que não há problemas nisso, o corpo era dela. A mãe responde que, independentemente de qualquer coisa, “*o meu coração estaria sempre do lado dela, qualquer que fosse a forma que esse corpo tivesse*” (EVARISTO, 2018, p. 38). O corpo está no chão, é uma mulher jovem, tem tranças nos cabelos, parece trazer à memória da mulher-mãe algo de familiar. “*Essa silhueta não me é estranha [...] quem será essa mulher?*”, “*Alguém sussurra ao lado que foi crime de homofobia*”. A mulher-mãe pensa imediatamente na filha, ela espera a visita da filha por esses dias, com ansiedade. Ela avista um pequeno detalhe ao lado do corpo. Uma bolsa, bolsa igual a sua, algo que ela teria dado à filha sem que o pai soubesse. Lembrou do filho, que era filha. Coração acelerado. “*Dá licença, dá licença [...] Vejo-me empurrando todos. Dá licença (...)*”, “*Conheço esse corpo, saiu de mim [...] essa é minha menina! Tenho dor. Meu peito explode. Quem matou minha menina? O pai? Eu? Vocês?*” (EVARISTO, 2018, p. 39).

Os fragmentos anteriores são do conto “Do lado do corpo, um coração caído”, de Conceição Evaristo (2018). Parte do texto abre introdução para a música “Corpo sem juízo” da multiartista Jup do Bairro. A artista compõe o que estamos chamando de cena dos ativismos das dissidências sexuais e de gênero (COLLING, 2019). Compreendemos por ativismos aquelas produções artísticas que, explicitamente, apresentam um engajamento político que questiona as desigualdades e violências produzidas pela norma hegemônica, aquelas cuja “[...] natureza estética e simbólica amplifica, sensibiliza, reflete e interroga temas e situações num dado contexto histórico e social, visando a mudança ou a resistência” (RAPOSO, 2015, p. 5). No entanto, mais do que buscar uma definição que almeje precisão, nossa intenção é dialogar com aquilo que nos afeta, que nos move, que consegue deslocar algo em nós e, de tão intenso, exige que a gente partilhe, leve com a gente na pasta, na mala, jogue nas redes sociais, carregue para as salas de aulas.

Jup do Bairro utiliza seu corpo como tela, como cenário para a materialização de sua obra, de sua arte. “*Um corpo sem juízo, que não quer saber do paraíso, mas sabe que mudar o destino é o seu compromisso*”, diz a letra da música que compôs aos treze anos de idade. Naquela época, seu corpo, um corpo afeminado, um corpo que já se via existindo fora da jaula da heteronorma-

tividade, era confrontado pela sociedade sobre ser um corpo sem juízo. “Toma juízo menino”, diziam a ela. No entanto, para ela, seu corpo só poderia ser na medida em que entrava em atrito com as normas, seu corpo ia se convertendo e se transformando num ciborgue de várias existências acopladas. No atrito com as normas de gênero, seu corpo travesti se materializava. Ela abria brechas para a criação e ampliação de imaginários. Está aí a potencialidade revolucionária das artes. Criar atritos. Afrontar. A canção “O corre” traz fragmentos da vida escolar da artista:

Na escola, pensei que era o meu momento/ Mas foi só Dó, Ré, Mi, Fá só o lamento/
Eu era CDF, sentava lá na frente/ Era bichinha e era crente, se entende? /Mas já cancelava toda a situação/Se eu moscasse ia me fuder na mão dos leke ou da direção [...].
Esse foi meu corre/ O que não me matou, me deixou mais forte/ Hoje eu sou o corre/
Depois de dois ou três reais faço meu malote.

Se, como sugere Preciado (2020b), estamos sempre habitando algum tipo de jaula formatadora de nossas subjetividades, e pensemos na escola apenas como mais de uma dessas jaulas, talvez precisemos pensar em estratégias para mantermos as portas das jaulas sempre entreabertas. Atualmente, Preciado se diz habitando a jaula de um homem trans, ontem habitou a de uma mulher, e assim vamos vivendo nossos processos migratórios das subjetividades. Somos/ estamos muita coisa. Habitamos muitas casas. Poderíamos imaginar a instituição escola como um complexo de jaulas, nela veríamos jaulas mulheres, jaulas homens, jaulas sapatonas, jaulas viadas, jaulas assexuais, jaula incógnitas. O sistema, prevendo que cada jaulinha deve se manter em seu posto, fechadinha, à espera do alimento e de um ou outro visitante que, do lado de fora lhe acene, sorria ou lhe jogue uma banana. No contexto de cada jaula, desempenhamos nossos papéis, vivenciamos nossas guerras, tecemos nossos ímpetos de resistência, esboçamos esperanças ou, como disse Jup, “o que não me matou, me deixou mais forte”.

O corpo sem juízo de Jup do Bairro encontra a narrativa de Evaristo. Ele corre. Ele faz seu corre. Ele rouba o tempo para poder ser. Mombaça (2021, p. 17), em seu livro recém-publicado no Brasil, apresenta suas palavras como sendo uma barricada. Uma “barricada” instaurada no intuito de “roubar o tempo”, algo que se dá num percurso de tempo não sem espinhos, liso, reto, mas “armadilhado”, esburacado. Roubar e não ganhar tempo é o ponto. Jup do Bairro faz barricada com sua poética. Diferente da cena do conto de Evaristo, suas palavras explodem, sem controle, desordenadas, como pedacinhos de vidro em quebra. Cacos soltos. Como afirma Mombaça (2021, p. 28), “[...] uma vez aos pedaços, nós nos espalharemos”. É nessa quebra, nesse espalhamento de pedaços que a arte amplia imaginários, que ela (des)educa.

No exercício de ficcionalizar a realidade, a vida, feito por Conceição Evaristo, a escritora poetiza os limites dos corpos sem juízo na sociedade cisheteropatriarcal racista, a mãe chora a morte da filha, já não há mais tempo, mais horizontes, tudo lhe foi roubado. Mas para além da dor, o choro da mãe fala e se faz rio junto do pranto de outras muitas mães que choram a morte de seus entes. Pela via do sensível que a arte narrativa da autora produz, é possível adentrarmos na cena, pisarmos naquelas ruas, vemos a bolsa, os cabelos, o coração caído da mãe. E mesmo que metaforicamente, esse coração caído nos convida a ampliar percepções de mundo. A arte nos afronta. Como sugere Érika Oliveira (2020, p. 4), “a escrita é uma performance, uma política” e, como ato político, produz fissuras, brechas. A mãe que chora é real, ela mora ali ao lado, ela pode ser a minha, a sua, a de todas nós. A experiência dos corpos dissidentes, nesse momento, nos expõe o que Pedro Paulo Pereira (2018) chama de arquitetura da norma, de “operações

de violências ontológicas e epistemológicas” e, como sugere o autor, indicam possibilidades de ruptura, de mudanças.

Uma educação sem juízo seria aquela que busca “desmontar o imperativo do ser” (MOMBAÇA, 2021, p. 60), aquela que causa desconforto ontológico. A pergunta central do livro de Jota Mombaça é “como desfazer o que me tornam?”, essa talvez seja uma questão que atravessa a poética de Conceição Evaristo e de Jup do Bairro. Sem tanta certeza, apenas como palpite, ousaríamos dizer que essa pergunta também pode atravessar as inquietações da filosofia de Paul Preciado. O pensamento *queer*, em alguma medida, parte desse questionamento. De acordo com Mombaça (2021, p. 23), é “[...] na multidão de estilhaços que se produz a possibilidade de um outro modo de existência em conjunto”. Essa educação sem juízo prevê a existência da guerra; já estamos no conflito, às vezes é necessário fazermos a guerra, mas importante também é não amar incondicionalmente. É possível aprender com as cenas dos artivismos dissidentes de gênero e sexualidades estratégias de autodefesa, nas palavras de Mombaça (2021, p. 80), “É também sobre aprender a ler as coreografias da violência e estudar modos de intervir nelas. É sobre furar o medo e lidar com a condição incontornável de não ter a paz como opção”.

O contrário disso é silêncio. *Aos catorze anos, médicos, a menstruação que não vinha, o silêncio da mãe, os sussurros secretos dos médicos no diálogo também secreto com a mãe. A jovem imersa em silêncios buscando respostas em livros secretos e proibidos. Os livros traziam as palavras secretas: vagina, ovulação, menstruação, sexo. E em meio às inúmeras camadas de silêncios e sussurros, o abuso. Foi numa ida ao telhado, aos dez anos de idade. Ela e o menino mais velho no telhado. Depois o medo. Depois mais silêncio. E os médicos e as pernas abertas e a boca fechada. E entre a aspereza e alguma pitada de doçura de um breve e calado olhar da mãe, um chá quente. E o silêncio.*

O trecho é uma pequena ressonância produzida pela primeira autora deste escrito a partir da leitura do texto “O pilão de minha mãe” da poeta Audre Lorde, escrito em 1977. Nele, Lorde compartilha um pouco das descobertas e experiências das vivências da sexualidade na infância. Na narrativa da autora, é possível sentir as implicações da ausência do diálogo sobre sexualidades no espaço da família/casa e escola, as primeiras experiências com a sexualidade vivenciadas por meio do abuso sexual, da violência, enfim, vemos um pouco dos poderes que têm os silêncios quando optamos por não falar sobre algo num determinado momento. Gênero, sexualidades, saúde sexual, saúde reprodutiva, menstruação, pobreza menstrual, afetos, padrões, normatividades, corpos dissidentes. Todos esses temas pulsantes nos corredores, nas salas de aula, nas casas, nos quintais, embaixo da cama, no banheiro. Estranho seria acreditar que não devemos falar sobre isso na escola. Estranho seria nos exirmos de tal compromisso ético e político.

Trazer o fragmento que remete à experiência de infância de Audre Lorde pode parecer sem sentido, mas na verdade não é. É o relato de uma história de abuso sexual na infância, vivenciado na década de 1970, nos Estados Unidos, a vivência de uma corpa preta submersa na cultura do silêncio da sociedade cisheteropatriarcal colonial. Outros tempos, poderíamos dizer. E fim de papo. No entanto, essa história de Lorde nos atravessa todos os dias, rompe os limites das fronteiras geopolíticas, bate à nossa porta. Numa breve leitura do documento Cartilha Maio Laranja lançado em 2021, é possível entrarmos em contato com números bastante assustadores sobre casos e denúncias de abusos sexuais contra crianças e adolescentes no Brasil. No recorte temporal, que vai de 2011 a 2019, mais de 200 mil denúncias foram registradas através do Disque 100, desses casos, cerca de 72% acontecem nas casas das vítimas ou dos agressores (BRASIL, 2021). Essas histórias batem à nossa porta todos os dias, várias vezes ao dia.

POR UMA EDUCAÇÃO SEM JUÍZO

A arte nos ajuda a sonhar a vida de outra maneira
Paulina Chiziane

Perder o juízo. Quando perdemos algo, é comum que nos coloquemos à procura, num constante investimento “em busca de”. A gente vasculha a casa, revira as gavetas, vira o mundo de cabeça para baixo. Sacode. O mesmo acontece com as ideias, com as lembranças. Reviramos por dentro da gente cada pequeno fio solto da memória, tentando insistentemente ver onde começa e onde termina, buscando achar a morada das histórias. Mas nesses momentos de partilha que tivemos juntas neste ensaio, a intenção era apontar algumas possibilidades para essa performance desajuizada, a ideia era incentivar essa perda. Talvez não se tratasse necessariamente de perder, mas esquecer, desaprender, lançar mão de algumas regras, burlar algumas normas. E acreditamos que muitas pessoas têm conseguido tecer e entretecer fios nesse sentido, Jup do Bairro nos dá uma pista em uma de suas canções:

E é isso!/ Eu decidi que vou explorar as potências do meu corpo
Por isso, unha, cabelo, e tal, tal, tal/ Explorando as potências do meu corpo, eu fiz esse trabalho/
De acordo com toda a violência que eu sofri/ Relacionada a minha mão à gesticular /
Em ser viado mesmo/ É isso! /É sobre bichice/ É sobre ser quem eu quero ser/
É sobre liberdade/ É sobre ser uma referência de bicha/ As minhas referências são bichas (BAIRRO, 2019).

O pesquisador Fernando Seffner (2017, p. 23), em um de seus textos, nos diz que “professores e professoras não podem se dar ao luxo de desconhecer as questões de gênero, sexualidade e heteronormatividade”, para ele, seria quase uma questão de sobrevivência. Estudantes não deixam suas sexualidades e identidades de gênero guardadas em casa, em seus armários, e partem para a sala de aula sem elas. Estudantes adentram aos espaços escolares e aos espaços educativos externos ao contexto formal de ensino, com a inteireza de quem são. Desfilam suas corpos dissidentes pelos “recreios”, quadras, salas, exposições de arte, metrô, cinemas, pelas quebradas e ruelas de seus bairros, sejam eles centrais, periféricos, pretos, brancos, multicolores. E docentes, assim como estudantes, fazem o mesmo. Por mais que se tente descorporificar, dessexualizar corpos docentes, elas também carregam essa multiplicidade, elas também desejam e são desejadas, também performam feminilidades, masculinidades etc.

A pesquisadora Érika Oliveira (2020), em seu texto “A docência como performance feminista” nos oferta, a partir de um relato de sua experiência como docente no ensino superior, alguns lampejos para esse caminho sem juízo. A experiência de uma docência e de uma escrita docente que caminha para além das cosmopercepções eurocêntricas, binárias, coloniais. Adentrar a sala de aula de mãos dadas com Carolina Maria de Jesus, Anastácia, Glória Anzaldúa, Tia Marcelina e outras mulheres e pensadoras não brancas, que poeticamente ela denomina “as mortas vivas do conhecimento”, foi a estratégia desajuizada que ela adotou para convidar estudantes a performarem uma prática anticolonial, feminista, transformadora (OLIVEIRA, 2020,

p. 4). Ao chegar à sala de aula de mãos dadas com essas pensadoras, partilhar suas histórias, as lutas sociais que tiveram de enfrentar, os embates da cor, da sexualidade, do gênero fora da norma, ela fez seu afrontamento. Sem que se desse conta, a roda se ampliou e ela se viu numa roda gigante, nas ruas, de mãos dadas com discentes agora também feministas que performam outros fazeres políticos. A pensadora feminista María Galindo (ARTE..., 2021) fala de uma política das ruas, ela entende a rua como um lugar político e teórico no qual o conhecimento é produzido o tempo todo. Isso nos leva a pensar que esses exercícios que, muitas vezes, começam dentro das salas de aulas, podem extravasar e resultar numa grande política rueira, indisciplinada.

Outra experiência bastante interessante do ponto de vista das práticas desajuizadas foram as vivenciadas também pela primeira autora durante o estágio de docência realizado no contexto de uma disciplina obrigatória de “gêneros e sexualidades” em uma universidade federal. Durante dois semestres ministrando a disciplina juntamente com a docente responsável, foi possível dialogar e trocar com estudantes da graduação em pedagogia. Apesar do modo remoto que nos impediu de estarmos juntas habitando sala e corredores, conseguimos trabalhar no sentido do que sugere bell hooks (2013), criando uma comunidade pedagógica bastante dialógica. Num corpo discente composto por muitas alunas religiosas, problematizar questões de gênero e sexualidades era um desafio que nos deixava ansiosas. Foi aliando artigos, livros, literatura, poesia, literatura infantojuvenil, artes visuais, filmes, documentários, que conseguimos costurar as temáticas e problematizar questões como o avanço conservador pelo qual passa a sociedade brasileira e o espaço da escola. Em alguma medida, todas as corpos ali presente, em algum instante da vida, foram rotuladas de “sem juízo”, de fora da norma; várias delas já haviam sido atravessadas pela violência que resulta dessas desobediências. E em meio a muitos dissensos, em alguma esquina, nossos desejos de uma educação menos desigual, menos violenta, se encontravam e podiam ser.

Também é nessa linha do afrontamento que caminhou Audre Lorde quando pensou e poetizou sobre a prática do ensino, sobre o que seria para ela a arte do ensinar. Para a autora:

[...] todo poema que escreve é, além de tudo, uma ferramenta de aprendizagem. Existe algo a ser aprendido ao compartilhar um sentimento verdadeiro entre duas ou mais pessoas; comunicar é ensinar – tocar – realmente tocar outro ser humano é ensinar – escrever poemas de verdade é ensinar. Sinto que o único estado humano em que não se ensina é no sono [...] (LORDE, 2020, p. 104).

Lorde costumava dizer que ela não ensinava ninguém a fazer poesia, que não era possível, ela no máximo podia ensinar as pessoas a encontrarem, aceitarem, a se sentirem conectadas e seguras com sua poesia, com sua escrita e, fazendo uma relação com a educação, talvez pudéssemos pensar que nosso papel enquanto docentes é tentar criar esse lugar seguro, algo que bell hooks (2013) chama de comunidade de aprendizagem, esse recanto no qual é possível que sejamos quem somos, quem sentimos ser, onde possamos compartilhar nossas vozes. Mais do que ensinar sobre gênero e sexualidades a estudantes, temos uma possibilidade de criarmos esses minutos, horas, se não for possível criar um lugar, seguros, para que cada um/uma/ume possa ser/estar inteira/e/o.

REFERÊNCIAS

- ARTE, política y contracultura. El mundo hoy/Sesión 6: Paul B. Preciado y María Galindo. [S. l.; s. n.]. 22 abr. 2021. 1 vídeo (01:14 min.). Publicado pelo canal Cultura en Directo. UNAM. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iBvs4G1e8ig>. Acesso em 02 ago. 2021.
- BALIEIRO, F. F. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 53. 2018. <https://doi.org/10.1590/18094449201800530006>
- BAIRRO, J. Corpo sem juízo. [S. l.; s. n.]. 2019a. 1 vídeo (7 min). Publicado pelo canal Jup do Bairro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6il3RlZSlgM>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- BAIRRO, J. O corre. [S. l.; s. n.]. 2019b. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal Jup do Bairro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QbeKvHI2sVg>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- BAIRRO, J. Sinfonia do corpo. [S. l.; s. n.]. 2021. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal Jup do Bairro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aTI8iGxaoCo>. Acesso em: 14 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Abuso sexual contra crianças e adolescentes – Abordagens de casos concretos em uma perspectiva multidisciplinar e Interinstitucional**. Brasília, DF: [Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos], 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/maio/CartilhaMaioLaranja2021.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.
- COLLING, L. A emergência e algumas características da cena ativista das dissidências sexuais e de gênero no Brasil da atualidade. *In*: COLLING, L. (Org.). **Artivismos das dissidências sexuais e de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2019.
- CORRÊA, S.; PATERNOTTE, D.; KUHAR, R. **A globalização das campanhas anti-gênero**. 2018. Disponível em: <https://sxpolitics.org/ptbr/a-globalizacao-das-campanhas-anti-genero/8513>. Acesso em 10 abr. 2021.
- EVARISTO, C. Ao lado do corpo um coração caído. *In*: CRAVEIRO, B L. *et al.* (Org.). **Livre**. Belo Horizonte: Moinhos, 2018, p. 33-39.
- HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- JUNQUEIRA, R. A invenção da ideologia de gênero: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, v.18, n. 43, p. 449-502. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2018000300004. Acesso em: 17 ago. 2021.
- LORDE, A. O pilão de minha mãe. *In*: LORDE, A. **Sou sua irmã**: escritos reunidos e inéditos de Audre Lorde. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Editora Ubu, 2020a. p. 91-102.
- LORDE, A. A poeta como professora – a humana como poeta – a professora como humana. *In*: LORDE, A. **Sou sua irmã**: escritos reunidos e inéditos de Audre Lorde. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Editora Ubu, 2020b. p. 103-105.

MIGUEL, L. F. Da doutrinação marxista à ideologia de gênero: Escola sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>. Acesso: 02 set. 2021.

MISKOLCI, R. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à ideologia de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 53, não paginado, 2018. <https://doi.org/10.1590/18094449201800530002>

MOMBAÇA, J. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobobó, 2021.

PEREIRA, Pedro P. G. Judith Butler e a pomba-gira. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 53, 2018. <https://doi.org/10.1590/18094449201800530004>

PRECIADO, P. B. **Um apartamento em Urano**: crônicas da travessia. Rio de Janeiro: Zahar, 2020a.

PRECIADO, P. B. Eu sou o monstro que vos fala: relatório para uma academia de psicanalistas. Tradução: Sara Wagner York. Revisão da Tradução: Carolina Torres. **Revista A Palavra Solta**. 2020b. Disponível em: <https://www.revistaapalavrasolta.com/post/eu-sou-o-monstro-que-vos-fala>. Acesso em: 07 jun. 2021.

RAPOSO, P. “Artivismos”: articulando dissidências, criando insurgências. **Cadernos de Arte e Antropologia**, v. 4, n. 2, p. 3-12, 2015. <https://doi.org/10.4000/cadernosaa.909>

SEFFNER, F. Tem nexó não falar de sexo na escola? **Revista Textual**, Porto Alegre, p. 22-29. 2017. Disponível em: https://issuu.com/sinprors/docs/textual_maio_2017_completa_web. Acesso em: 15 set. 2021.

OLIVEIRA, E. C. S. A docência como uma performance feminista. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del Rei, v. 15, n. 3, p. 1-13, 2020. Disponível em: http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/4021. Acesso em: 10 ago. 2021.

VIANNA, C.; BORTOLINI, A. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046221756>

SEÇÃO 4:
GERAÇÕES EM
DIVERSIDADE:
RELAÇÕES, POLÍTICAS
E PRÁTICAS NA
EDUCAÇÃO





MANIFESTAÇÕES POLÍTICAS PELO OLHAR DAS CRIANÇAS^{1, 2}

Regiane Sbroion de Carvalho (UERJ)

INTRODUÇÃO

Refletir e investigar sobre a participação de crianças em espaços como atos e manifestações políticas apresenta-se como uma proposta que, há alguns anos, poderia parecer inusitada e improvável. Isso se dá devido à compreensão hegemonicamente encontrada na sociedade das crianças enquanto categoria geracional que não tem as capacidades, direitos e possibilidades de inserção social para frequentar e participar, de fato, de espaços coletivos, decisórios, marcados pelo embate de visões, concepções e relações de poder. Visões estas que focam suas características desenvolvimentais em comparação com traços adultos, e que colocam a criança como deficitária de capacidades necessárias para ocupar tais espaços políticos, afastando-as, diminuindo e deslegitimando suas falas e concepções em uma lógica em que se legisla e decide *sobre* as crianças, e não *com* as crianças.

Devemos destacar que tais concepções são construídas social, econômica e culturalmente, marcadas por questões de gênero, cor, religião e concretizadas nas relações e práticas sociais, seja em ações coletivas e institucionais, seja nas relações e práticas face a face entre os sujeitos, encarnadas cotidianamente. Assim, baseadas em aspectos jurídicos, científicos e práticas em relação à criança, Carvalho e Silva (2021) apontam que nos encontramos em um momento histórico em que tais situações confluem para a possibilidade de se compreender as crianças enquanto sujeitos passíveis de ocupar espaços políticos. A que pese que as crianças ainda não possam exercer direitos políticos como o voto, outras possibilidades de participação política são encontradas, como sua inserção em manifestações políticas.

¹ Trabalho produzido a partir da pesquisa de Iniciação Científica denominada “Da invisibilidade à participação política? Sentidos e significados construídos por crianças sobre sua participação em manifestações na cidade do Rio de Janeiro”, realizada com o apoio financeiro UERJ/CNPq no período de 2018/2020.

² Agradeço aos alunos: Ana Caroline Tavares Domingues; Fabiola Vasconcellos Cordeiro; Maria Eduarda Rodrigues Teles e Yuri Poloniato Lyra pela participação na pesquisa, principalmente no momento da construção do *corpus* empírico e produção das análises. Por ser composto majoritariamente por mulheres, ao ser citado utilizaremos o feminino.

Entretanto, os avanços nos campos descritos não foram, necessariamente, acompanhados por mudanças nos espaços por elas ocupados para melhor inclusão da criança com suas especificidades. Encontramos propostas de ações pontuais de inclusão, e marcadas por desafios de como incorporar esses sujeitos, que podem ter características como serem pequenos, mamar, usar fraldas, não andar, não ter a fala oral plenamente desenvolvida, necessitar de sanitários adaptados com trocadores ou em tamanhos menores, o que demanda maior cuidado diante de espaços com aglomerados de pessoas. Esses desafios, portanto, englobam questões como uma mudança dos espaços físicos, e reformulação e reflexão sobre instrumentos, propostas e ações realizadas que considerem as especificidades das formas de expressão, comunicação e escuta dos sujeitos. Diante dessa perspectiva, buscamos compreender como as crianças têm retratado um espaço específico de participação política institucional, os atos e manifestações políticas, nos dando subsídios para aprofundar nas formas como as crianças significam esse espaço, os aspectos por elas destacados, o que nos auxilia a repensar as organizações das ações buscando incluí-las nessas ações.

CRIANÇAS, PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E ATOS POLÍTICOS

As concepções sobre as crianças, suas capacidades, papéis e inserção social têm sido alvo de discussões, embates e disputas. Seu caráter social, histórico e cultural já foi amplamente demonstrado e discutido por diversos autores, com contribuição importante de Ariès (1981). Se nos voltarmos para as afirmações da Sociologia da Infância, Sarmento (2005, 2007) aponta que historicamente, e com um apoio fundamental da Psicologia do Desenvolvimento, a criança é compreendida, hegemonicamente, como incapaz, com linguagem, compreensão e discernimento moral ainda incipientes, o que as coloca no papel de aprendiz, cabendo a elas serem resguardadas em espaços privados que promovam o desenvolvimento das capacidades e tornando-as aptas, ao ingressar na idade adulta, de exercer plenamente seus direitos e ocupar os espaços e papéis públicos, políticos e decisórios. A Sociologia da Infância, em contrapartida, propõe uma compreensão da criança como sujeito de direitos, construtora de cultura, com saberes, concepções e visões próprias e, por isso, com imperativa necessidade de escuta (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2005; 2007). Outra proposta que carrega uma visão contra-hegemônica em relação às crianças é apresentada no âmbito da própria Psicologia do Desenvolvimento, criticada por Sarmento. Como aponta Castro (2001), em sua proposição *antidesenvolvimentista*, os sujeitos que compõem as diversas categorias etárias seriam responsáveis a partir de suas próprias características, visões e lugares ocupados, por coconstruir as relações e práticas sociais. Assim, sem uma perspectiva comparativa e que diminui as características não adultas, atribuindo valor negativo a elas, necessitar-se-ia a compreensão do papel e função dos diferentes atores na construção das relações, sociedades e culturas. Assim, deparamo-nos com perspectivas compreensivas em relação à criança que se contrapõem e colocam-se em disputa nas práticas, concepções e ações destinadas e com elas.

Concomitante aos esforços e reflexões científicas, no campo jurídico, emergem concepções de criança enquanto sujeito de direitos que, a partir da década de 1980, se ampliam à proteção, adentrando a direitos de participação (RENAUT, 2002). Tais concepções endossam os argumentos da necessária consideração de uma visão das crianças a partir de suas capacidades e formas específicas de se relacionarem, mas, acima de tudo, como pessoas que podem ocupar um papel ativo em processos decisórios. Analisando esses discursos, bem como ações e práticas desenvolvidas

junto às crianças, Carvalho e Silva (2021, p. 381) afirmam que: “[...] em conjunto, essas iniciativas têm contribuído na construção de um discurso libertário em relação à infância e à possibilidade de falarmos na emergência de novos sujeitos políticos”.

Assim, com a confluência de ações, discursos e concepções de diferentes campos de conhecimento, foi possível construir uma compreensão de crianças que não considere suas características etárias e desenvolvimentais enquanto fatores que as subjuguem e excluam da possibilidade de escuta e de inserções sociais, políticas e coletivas. Assim, a convergência de aspectos jurídicos, acadêmicos e de práticas em relação à criança tem possibilitado a ampliação dos espaços ocupados e ações exercidas por elas, sendo possível não só sua presença, mas também compreensão como partícipes de ambientes, espaços, ações e relações no âmbito da política institucional, como manifestações políticas (CARVALHO, 2015; CARVALHO; SILVA, 2021).

A mudança na maneira de compreender a criança, potencializando seus conhecimentos e formas de entender e explicar o mundo, não diminuindo-a, mas compreendendo-a como importante na coconstrução de discursos e práticas, tem levado a um movimento de buscar compreender a visão da criança sobre diferentes aspectos de sua participação e das relações e espaços em que se inserem (CARVALHO, 2011; CARVALHO, 2015; CORSARO, 2011; MULLER, 2007; OLIVEIRA, 2018), isto é, as formas como as crianças compreendem, explicam, propõe mudanças e soluções para problemas, em níveis individuais, em relações interpessoais, em níveis institucionais – creches, escola e projetos que estejam inseridas –, ou ainda em níveis políticos – espaços de discussão e de decisão de políticas públicas.

O campo da participação da criança tem se mostrado, portanto, como profícuo para a compreensão das formas como as crianças têm exercido e significado suas possibilidades de ação, coconstrução, proposição e consideração nas relações e espaços que vivenciam cotidianamente. Carvalho e Silva (2011) a partir de uma concepção sócio-histórica (VYGOTSKY, 2000, 2004) das relações sociais, defendem que *todas* as interações humanas são participativas. De acordo com as autoras:

Esos referentes proporcionan subsidios para comprender la participación infantil como proceso: intrínseco a las interacciones sociales y a la constitución de los sujetos; relativo y dependiente de los juegos de posicionamiento/roles entre los compañeros de la interacción social que resisten y/o mantienen significados culturales; complejo, dado el carácter contradictorio y múltiple de los contextos en que circulan y constituyen los sujetos, y de los compañeros de interacción; dependiente de los significados sociales atribuidos a la infancia, al niño, a las prácticas y políticas sociales; impregnado por diferentes aspectos sociales, económicos, de género y grupo, y principalmente generacionales, que influyen y circunscriben los papeles y las acciones de los actores involucrados en las interacciones; relacional y dependiente de la ubicación social de las personas y de los significados atribuidos a esa localización, que confieren diferentes grados de poder de acción (CARVALHO; SILVA, 2011, p. 172).

Dessa forma, mais do que refletirmos sobre a participação ou não da criança, é necessário compreender as *formas* de participação da criança em diferentes níveis de análise. Um tipo de participação da criança é a participação política, a qual pode ser compreendida em dois níveis: participação política cotidiana e participação política institucional (CARVALHO, 2015). A primeira, a participação cotidiana, aponta o caráter político de todas as ações sociais, em que se efetivam jogos de poder e possibilidades de ação social nas relações face a face estabelecidas pelos sujeitos em suas microrrelações cotidianas. Já a participação política institucional caracteriza-se por um

campo específico de ações institucionais de relação entre os sujeitos e o Estado, com espaços, ritos, ações específicas (CARVALHO, 2015). No presente texto, nos aprofundamos na participação da criança nos espaços de política institucional, especificamente nos atos e manifestações políticas.

As manifestações, atos políticos ou protestos³ são analisados desde a década de 1960 (BORBA, 2012) por diferentes áreas de conhecimento e podem ser compreendidos como:

- Ações que podem ser legais ou não, sendo grande parte não institucionais, e que buscam apoiar, defender ou atacar pautas ou autoridades (SABUCEDO, 1996);
- Ações que apresentam: intencionalidade, construção de identidade coletiva e contestação (TAYLOR; VAN DYKE, 2004);
- Ações que demonstrem, expressem e tornem públicos a não concordância, incômodo ou descontentamento sobre algum aspecto ou situação de grupos específicos, comunidades ou populações (MONTERO, 2004);

Sobre tais definições, Carvalho, Teles e Cordeiro (2021, p. 113) afirmam:

As definições [sobre atos e manifestações políticas] levam em consideração a participação de adultos, sem necessariamente apresentar análises que contemplem a ocupação desses espaços por pessoas de diferentes idades e características, inclusive geracionais. Entretanto, alguns apontamentos são comuns aos pressupostos de participação (política) da criança, como a intencionalidade da ação (TAYLOR; VAN DYKE, 2004; HART, 1992; FERNANDES EM CARVALHO; SOARES, 2016) e expressão de sua opinião (apoio, discordância) publicamente (MONTERO, 2004; HART, 1992) em relação a pautas ou autoridades (SABUCEDO, 1996).

Nas definições, os espaços, portanto, não são originalmente organizados e pensados para incluir as crianças⁴, sendo que a presença de crianças e bebês coloca desafios para a realização dos atos, seja em sua organização espacial, seja nas propostas de atividades, organização de seus participantes para que sejam espaços seguros e efetivamente inclusivos. Mas as crianças e bebês não têm esperado que esses espaços se adequem, e têm frequentado tais espaços reivindicatórios. Carvalho, Telles e Cordeiro (2021) verificaram a presença de crianças em 12 de 14 manifestações investigadas, tendo um universo de 41 crianças de quatro a onze anos. Assim, faz-se necessário compreender a visão construída pelas crianças sobre esses espaços nos quais estão inseridas.

Como parte de um estudo que visa compreender aspectos relacionados à presença das crianças em manifestações políticas ocorridas em 2019 e 2020 na cidade do Rio de Janeiro, apresentaremos, neste trabalho, os elementos eleitos pelas crianças como representativos desse espaço. Essa reflexão nos possibilita compreender, pela perspectiva das crianças, quais são os elementos, símbolos, situações passíveis de serem registradas como representantes daquele contexto, dando indícios dos elementos que têm atingido as crianças a partir de suas vivências e oferecendo subsídios para repensar esses espaços propondo ações, organizações e estruturas que as incluam.

³ No presente texto os termos serão utilizados como sinônimos.

⁴ Algumas propostas pensadas para o exercício de manifestação política das crianças podem ser encontradas, como o BRINCAtto, que foi realizado no Ato ELENÃO de 2019, no qual foram organizadas atividades específicas em um espaço delimitado para as crianças. As crianças, acompanhadas de seus responsáveis, compuseram uma ala delimitada por cordas, em que puderam caminhar entre os manifestantes, que eram convidados a abrir caminho, e as escadarias do Teatro Municipal do Rio de Janeiro foram ocupadas por crianças.

LOCAL, PARTICIPANTES, INSTRUMENTOS, PROCEDIMENTOS E MÉTODOS

Para a construção do *corpus* empírico, as pesquisadoras frequentaram atos e manifestações políticas, que eram veiculados em redes sociais, principalmente *Facebook*, e/ou divulgados via contatos pessoais em grupos de aplicativo de mensagens. As pesquisadoras realizavam uma busca ativa por crianças em cada manifestação, convidando os responsáveis e as crianças a participar da pesquisa, em acordo com as legislações referentes às pesquisas com crianças⁵. A pesquisa só era realizada após o aceite de ambos.

Este trabalho traz informações construídas em 8 manifestações políticas ocorridas na cidade do Rio de Janeiro em 2019 e 2020, como retratado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Relação manifestações e crianças participantes

| Manifestação ⁶ | Data | Participante | Idade (anos) | Total de crianças |
|--|------------|--------------|--------------|-------------------|
| Dia Internacional das Mulheres 8M | 08.03.2019 | Heloísa | 4 | 6 |
| | | Luciana | 5 | |
| | | Milena | 5 | |
| | | Elaine | 6 | |
| | | Ágatha | 7 | |
| | | Amanda | 9 | |
| Ato em memória de Marielle Franco | 14.03.2019 | Fábio | 4 | 6 |
| | | Otávio | 5 | |
| | | Maria Luíza | 6 | |
| | | Tomás | 6 | |
| | | Natasha | 8 | |
| | | Isadora | 11 | |
| Ato 13 meses, 80 tiros; Justiça para Marielle, Anderson e Evaldo | 14.04.2019 | Lucas | 5 | 2 |
| | | Adriano | 11 | |
| Profissionais da Escola Parque Gávea e Barra – Greve Geral | 14.06.2019 | Cecília | 6 | 2 |
| | | Matheus | 6 | |
| Ato Greve Geral | 14.06.2019 | Cristina | 9 | 1 |
| 3º Tsunami da Educação | 13.08.2019 | Gustavo | 4 | 1 |
| 1 Ano #EleNão | 29.09.2019 | Ana | 8 | 4 |
| | | Jonathan | 7 | |
| | | Mirian | 10 | |
| | | Elisângela | 10 | |

Fonte: Quadro elaborado pelo autora.

⁵ A pesquisa foi aprovada pela Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ, parecer n. 3.110.661.

⁶ As manifestações foram registradas com a mesma nomenclatura divulgada nas redes sociais.

Participaram, portanto, 22 crianças, de 4 a 11 anos, sendo 14 meninas e 8 meninos.

Os instrumentos utilizados foram *fotografias* realizadas pelas crianças e *diários de campo* produzidos pelos pesquisadores. Fizemo-los visando recorrer a outras formas de expressão para além da fala, usualmente utilizada nas pesquisas como forma de compreender as concepções dos sujeitos (NEIVA-SILVA; KOLLER, 2002; SATO, 2009). Especialmente em pesquisas sobre/ com crianças, as fotografias têm se mostrado como interessante instrumento a ser utilizado devido à sua alternativa à centralidade da fala, forma de comunicação ainda em desenvolvimento a depender da idade das crianças, auxiliando em sua expressão e possibilitando que exercitem o poder através do controle sobre o que e como querem mostrar nas pesquisas (MORROW, 2001).

Sobre a fotografia, Nunes (2008) afirma:

Com as devidas ressalvas, a fotografia só existe na medida em que existe algo para se fotografar (fotografia de algo), o que enfatiza a função indicial do meio. A ação do fotógrafo, a partir da utilização de um aparato tecnológico, resulta na materialização fotográfica numa superfície plana de um dado fragmento do espaço e do tempo. Segundo Kossoy (1988): “Um artefato da realidade que contém em si um fragmento determinado da realidade registrado fotograficamente [...]”, e que poderia conferir à fotografia um *status* documental. Cabe acrescentar que o próprio fotógrafo constitui-se num filtro cultural, que vai imprimir, de modo consciente ou não, suas visões de mundo na sua composição.

A fotografia se apresenta, portanto, como um documento que captura um determinado espaço/tempo a partir do recorte de seu autor, influenciado pela cultura, concepções e interesses.

Para a realização das fotografias, foram disponibilizados às crianças aparelhos celulares no modo “*câmera fotográfica*” e foi instruído que elas retratassem o que consideravam mais importante. A instrução dada era que fizessem imagens para “*mostrar a um amigo que não estava presente como era uma manifestação*”. Caso a criança solicitasse ajuda para a realização da fotografia, as pesquisadoras se colocavam à disposição, fosse para segurar o celular, fosse para realizar a foto a partir das instruções das crianças.

O segundo instrumento utilizado foi o *diário de campo* produzido pelas pesquisadoras. Cada pesquisadora produzia um diário de campo que continha informações sobre as manifestações, descrições de ações, falas e situações ocorridas durante as manifestações. Como afirma Rockwell (2009), o diário de campo deve ser construído a partir da bagagem teórica do pesquisador, das interações e vivências no contexto investigado e da compreensão do pesquisador sobre ele.

Para a análise do *corpus* empírico, optamos pela construção de sentidos por meio das fotografias e de relatos de seus autores (as crianças) sobre o processo de realização das fotografias a partir de dados dos diários de campo. Tal opção se apoia em autores que apontam que se deve evitar a construção de sentidos apoiada apenas nas imagens, recorrendo às falas e explicações dos autores das fotografias para que as interpretações dos pesquisadores não subjuguem os sentidos dos próprios autores das fotografias (CARVALHO, 2011; MORROW, 2001; MULLER, 2007).

Assim, na análise buscamos compreender quais os elementos apontados pelas crianças como mais importantes das manifestações com base nas fotografias e nos diálogos com as pes-

quisadoras. Os temas das fotografias, foram, portanto, retirados dos registros das pesquisadoras no diálogo com as crianças. Destacamos que as fotografias são reproduzidas sem tratamentos, exceto para ocultar a identidade de pessoas presentes nas imagens. A partir das análises, construímos categorias que abarcam o conteúdo retratado pela criança nas manifestações, o que nos possibilita refletir sobre os elementos registrados, seu conteúdo, visões e concepções da criança. Como acordado com as famílias e aprovado pela comissão de ética em pesquisa, serão resguardadas as identidades, assim como todos os aspectos que possam identificar os participantes, sendo utilizados nomes fictícios.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dividimos as fotografias realizadas pelas crianças em três categorias: (1) *elementos da própria manifestação política*; (2) *monumentos da cidade* (que compõem espaços públicos); (3) *as próprias crianças*, sendo realizadas *selfies*.

O maior número de registros – 17 fotografias – foi de *elementos da própria manifestação* (1), que foram subdivididos entre a representação de *símbolos* (1.1), *instalações e atividades artísticas e culturais* (1.2), e *atividades e ritos característicos das manifestações* (1.3).

Consideramos *símbolos* (1.1) os objetos que carregam mensagens de pautas tratadas nas manifestações ou de grupos que participam desses espaços. O símbolo mais fotografado pelas crianças refere-se aos *balões* de grupos organizados (fotos 1 e 2) e de causas defendidas nos atos e manifestações (fotos 3, 4 e 5):

Foto 1 – 3º Tsunami da Educação



Fonte: Gustavo, 4 anos, 13.08.2019.

Foto 2 – Greve Geral



Fonte: Cristina, 9 anos, 14.06.2019

Foto 3 – Dia Internacional da Mulher 8M



Fonte: Heloísa, 4 anos, 08.03.2019

Foto 4 – Dia Internacional da Mulher 8M



Fonte: Luciana, 5 anos, 08.03.2019

Foto 5 – Dia Internacional da Mulher 8M



Fonte: Milena, 5 anos, 08.03.2019

Foram cinco registros (por crianças de quatro, cinco e nove anos) de balões, os quais são objetos de interesse das crianças não somente nas manifestações. Ao serem bastante representados, verificamos que as crianças buscam objetos carregados de ludicidade para compor o seu olhar e identificação com esse espaço – aspecto esse destacado para as pesquisadoras com afirmações de que fotografaram os balões por serem “bonitos” e “legais”.

Outros símbolos retratados foram as faixas e cartazes que manifestam visões e causas pautadas nas manifestações. Foram retratadas faixas produzidas pelos organizadores das manifestações (foto 6) ou pelas próprias crianças em registros coletivos (foto 7) e individuais (foto 8).

Foto 6 – Ato em Memória de Marielle Franco



Fonte: Fábio, 4 anos, 14.03.2019

Foto 7 – Ato Profissionais da Escola Parque – Greve Geral



Fonte: Cecília, 6 anos, 14.06.2019

Foto 8: Ato em Memória de Marielle Franco



Fonte: Natasha, 8 anos, 14.03.2019

As faixas e cartazes carregam mensagens e registros explícitos. Destacamos o fato de dois desses símbolos registrados terem sido produzidos pelas próprias crianças, coletiva ou individualmente, com assinatura⁷, como no caso de Natasha. Nos casos de produções próprias, destacamos a apropriação, pelas crianças, das pautas e reivindicações, as quais são reformuladas e comunicadas, em suas produções, a partir de sua própria forma de compreensão e expressão.

Finalmente, outro símbolo retratado foi uma camiseta que carregava mensagem que remetia à pauta tratada na manifestação:

⁷ A assinatura foi borrada para manter a confidencialidade.

Foto 9 – Dia Internacional da Mulher 8M



Fonte: Elisângela, 10 anos, 09.03.2020

Ao pedir que a pesquisadora fotografasse sua camiseta com a frase *I'm a feminist*, em português “Eu sou feminista”, Elisângela escolheu registrar uma mensagem que demonstra posicionamento político e está diretamente relacionada às pautas tratadas nas manifestações do Dia Internacional da Mulher.

Ao analisar os símbolos das manifestações políticas retratados, não podemos concluir que as crianças têm o mesmo nível de apropriação e defesa das pautas ali tratadas. No caso dos balões, as crianças relataram que suas representações estavam relacionadas a aspectos lúdicos que as crianças consideravam divertidos. Já as representações das faixas, cartazes e camisetas realizadas por crianças de seis, oito e dez anos estavam mais relacionadas à expressão e representação das causas e mensagens pautadas nas manifestações. Essa aproximação e reprodução das pautas das manifestações não apresenta uma relação direta com a idade das crianças, dado o intervalo de idades. Isso nos afasta de concepções que afirmam que as crianças mais velhas teriam mais capacidade cognitiva e moral de compreender as questões tratadas a partir de seus momentos desenvolvimentais, salientando a necessidade de dirigir nosso olhar para elementos outros além das características etárias das crianças, incluindo aspectos voltados às vivências, relações e interações nas quais as crianças estão inseridas, o que pode informar sobre como significam e veem as manifestações a partir de sua situação social de desenvolvimento.

Trazemos reflexões também sobre a escolha da representação de produções realizadas pelas próprias crianças, sejam elas individuais (Natasha) ou coletivas (Cecília). Verificamos que as crianças foram convidadas e produziram seus próprios materiais sobre as pautas e questões das manifestações, sendo essas produções apresentadas como representativas destas. Tais questões dão indícios de um alto grau de pertencimento e agência das crianças ao considerarem suas produções como representativas das manifestações e pautas, retratando objetos produzidos por elas, considerando-se, assim, como parte constitutiva desse movimento. Destacamos o conteúdo do cartaz de Natasha, que retrata a presença de pessoas e a interação entre elas, com falas ligadas às pautas da manifestação.

Outros aspectos retratados pelas crianças (em cinco fotografias) foram as *instalações e atividades artísticas e culturais* (1.2). Compreendemos as instalações como obras criadas utilizando objetos que compõem o espaço e que remetem a pautas tratadas nas manifestações e que causam impacto em seus observadores, como verificamos a seguir:

Foto 10 – Ato 13 Meses, 80 Tiros, Justiça para Marielle, Anderson e Evaldo



Fonte: Adriano, 11 anos, 14.04.2019

Foto 11 – Ato 13 Meses, 80 Tiros, Justiça para Marielle, Anderson e Evaldo



Fonte: Lucas, 5 anos, 14.04.2019

Foto 12 – Ato em Memória de Marielle Franco



Fonte: Maria Luíza, 6 anos, 14.03.2019

Foto 13 – Ato Em Memória de Marielle Franco



Fonte: Isadora, 11 anos, 14.03.2019

Também foram retratadas manifestações culturais, como a dança de mulheres de religiões de matriz africana, como na fotografia a seguir, realizada após o término da dança:

Foto 14 – Ato 1 Ano de #EleNão



Fonte: Ana, 8 anos, 29.09.2019

Ao retratar as instalações artísticas e as manifestações culturais, as crianças destacavam em suas falas a beleza dos elementos retratados, principalmente dos ambientes compostos por flores e da dança, ou ainda da excentricidade de ter uma cadeia montada em praça pública. Assim, novamente, a ludicidade tem espaço de destaque nos elementos retratados, o que propicia reflexões sobre a dinâmica e a organização dos espaços e práticas de manifestações políticas e a participação infantil, uma vez que, para as crianças, as pautas e objetivos dos atos, por vezes, ficam em segundo plano quando comparadas com os impactos lúdicos e estéticos das atividades.

As *Atividades e ritos característicos das manifestações* (1.3) são presentes em três fotografias: *pessoas que realizam falas ao microfone* nos espaços públicos (foto 15) ou em carros de som (foto 16), e a *passseata* (foto 17), isto é, o deslocamento das pessoas caminhando, muitas vezes gritando palavras de ordem:

Foto 15 – Ato Profissionais da Escola Parque – Greve Geral



Fonte: Matheus, 6 anos, 14.06.2019

Foto 16 – Dia Internacional da Mulher 8M



Fonte: Ágatha, 7 anos, 08.03.2019

Foto 17 – Dia Internacional da Mulher 8M



Fonte: Elaine, 6 anos, 08.03.2019

Ao fotografar as falas em microfone e a passeata, verificamos que as crianças trazem elementos e atividades que caracterizam e diferenciam esse espaço de outros por elas frequentados, demonstrando uma apropriação dos ritos, atividades singulares e específicas que compõem as manifestações políticas.

As crianças realizaram, ainda, três fotografias de *monumentos* de espaços públicos da cidade (2), sendo duas do teatro municipal do Rio de Janeiro (fotos 18 e 19) e uma da igreja da Candelária (foto 20):

Foto 18 – Ato em Memória de Marielle Franco



Fonte: Otávio, 5 anos, 14.03.2019

Foto 19 – Ato em Memória de Marielle Franco



Fonte: Tomás, 6 anos, 14.03.2019

Foto 20: Dia Internacional da Mulher 8M



Fonte: Jonathan, 7 anos, 09.03.2020

Nas representações do teatro e da igreja, se sobressaem aspectos da cidade e não da manifestação. Tal fato nos coloca questões sobre a relação da criança com os espaços da cidade, isto é, a possibilidade da criança de ocupar os espaços públicos em sua vida cotidiana, assim como as significações vivenciadas e construídas nas manifestações que as colocam em segundo plano no momento da representação do que há de mais importante de ser fotografado. Entretanto, um fator deve ser considerado: a escadaria do teatro municipal tem sido o local de concentração das crianças, sendo um espaço em que as crianças ficam mais bem instaladas, com possibilidade de se sentar e não se perder no aglomerado de pessoas das manifestações. São espaços que, ao mesmo tempo em que são descritos como *belos* pelas crianças, compõem a experiência da criança durante as manifestações.

O último elemento, retratado por duas crianças, diz respeito às *próprias crianças* que realizaram *selfies* (3). Por motivos de sigilo, não reproduziremos as fotografias, as quais foram realizadas por **Amanda, de 9 anos, no Dia Internacional da Mulher, 2019** e **Mirian, de 10 anos, no Dia Internacional da Mulher, 2020**. As meninas objetivaram retratar a si próprias no meio da manifestação, o que demonstra uma intencionalidade de se colocar como pertencentes àquela atividade. A história de vida de uma delas, inclusive, é marcada por sua presença constante em atos e manifestações políticas, sendo que ela já foi retratada nesse espaço pela mídia nacional, como relatado pela responsável da menina.

CONCLUSÃO

A maior parte dos elementos registrados pelas crianças como representativos dos espaços das manifestações políticas estavam relacionados diretamente a símbolos, atividades e obras que as compunham. Entretanto, encontramos representações não diretamente ligadas a seus elementos, como as fotos de monumentos da cidade, ou aquelas em que as manifestações estavam em segundo plano, tendo como foco principal a própria criança. Tais elementos demonstram que o fato de as crianças estarem presentes nas manifestações não garante que os elementos que compõem esses espaços sejam considerados por elas como os mais importantes na vivência daquela experiência.

Assim, a presença da criança não garante sua participação intencional e produtora de sentidos e significados em consonância com a proposta dos espaços das manifestações políticas. A representação de elementos da manifestação aponta para uma compreensão do espaço, de seus símbolos, ritos e ações, mas não necessariamente das pautas e reivindicações ali trazidas de forma direta. Por vezes, os espaços e símbolos são retratados por seu caráter lúdico, belo ou excêntrico, e não necessariamente por seus conteúdos e pautas. Já outras representações, como das faixas, cartazes e vestimentas, demonstram uma aproximação com as pautas ali reivindicadas e apropriadas pelas crianças. Essas representações não apresentam uma relação direta com a idade dos participantes, fato que vai de encontro a estudos e concepções como os descritos por Carvalho (2015), Castro (2013), Lara e Castro (2016) e Oliveira (2018) que, com base em uma concepção de incapacidade cognitiva e moral da criança, apontam sua impossibilidade de compreender, participar e decidir.

Nossos dados demonstram que, para além da apropriação, compreensão e expressão das pautas das políticas pelas vias racionais, as quais são muitas vezes priorizadas nas relações políticas, os elementos lúdicos se sobressaem como importantes nas representações das crianças

sobre os espaços das manifestações políticas, os quais devem ser considerados ao tratarmos da presença e participação de crianças em espaços políticos, uma vez que a relação da criança com o mundo se dá a partir de seus momentos desenvolvimental, bem como das atividades que compõem seus interesses e formas principais de contato com o mundo (sobretudo a brincadeira, inclusive simbólica).

Se é para as crianças serem vistas como parte integrante e participativa na sociedade, e as manifestações visam uma mudança nessa mesma sociedade, estudos como este podem propiciar elementos para vislumbrar uma organização de tempos e espaços que permitam à criança participar, se sentir parte e poder atuar no mundo de acordo com seus interesses, capacidades e potencialidades.

As manifestações e protestos, devido a seus componentes e ritos lúdicos como cartazes, balões, gritos, música e performances culturais, se constituem como espaços de participação política que podem ter uma proximidade com as crianças, que destacam esses componentes. Um possível caminho para uma inclusão efetiva das crianças é a utilização desses elementos protagonizados pelas próprias crianças, promovendo espaços para que elas não apenas sejam espectadoras, mas possam criar. Juntaríamos, assim, os aspectos destacados pelas crianças, com seu protagonismo e possibilidade de participação e expressão a partir de seu lugar desenvolvimental e de interesse.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1981. 196 p.
- BORBA, J. Participação Política: uma revisão dos modelos de classificação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 27, n. 2, p. 263-288, maio/ago. 2012.
- CARVALHO, R. S. **Participação infantil**: reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana. 2011. 229 p. Dissertação – Mestrado em Ciências: Psicologia – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade do Estado de São Paulo, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.
- CARVALHO, R. S. **Política e infância**: aproximações a partir da escuta de crianças de movimentos sociais de luta pela terra. 2015. 249 p. Tese (Doutorado em Ciências: Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.
- CARVALHO, R. S.; SILVA, A. P. S. Asentamiento, familia y escuela: sentidos de participación infantil producidos con una niña del Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra. In: MILSTEIN, D. *et al.* (Orgs.). **Encuentros Etnográficos con niñ@s y adolescentes - Entre tiempos y espacios compartidos**. Buenos Aires: Ides; Miño y Dávila Editores, 2011, p. 169- 192.
- CARVALHO, R. S.; SILVA, A. P. S. Direitos de participação política e infância: emergência de novos sujeitos? In: Elmir de Almeida *et al.* (Orgs.). **Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos: uma antologia do GT03 da ANPEd**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 379-398.

CARVALHO, R. S.; TELES, M. E. R.; CORDEIRO, F. V. Quem são as crianças presentes nas manifestações? Características sociais, etárias, econômicas de crianças participantes de atos políticos da cidade do Rio de Janeiro. *In*: AMARO, I; SANGENIS, L. F. C. (Orgs.). **Direito à vida, direito à educação em tempos de pandemia**. Livro 1, Petrópolis: ANPEd, 2021. *E-book*. p. 107-122. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/e-book-14a-anped-sudeste-livro-1>. Acesso em: 06 out. 2021.

CASTRO, L. R. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. *In*: CASTRO, L. R. (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2001. p. 19-46.

CASTRO, L. R. **O futuro da infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: FAPERJ 7 Letras, 2013.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia G. R. Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.

LARA, J. S. de; CASTRO, L. R. de. As crianças no encontro com o outro: uma perspectiva relacional e afetiva da responsabilidade. **Latitude**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 217-249, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2506>. Acesso em: 6 out. 2021.

MONTERO, M. **Introducción a la psicología comunitaria – Desarrollo, conceptos y procesos**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2004.

MORROW, V. Using qualitative methods to elicit young people's perspectives on their environments: some ideas for community health initiatives. **Health Education Research**, [S.l.], v. 16, n. 3, p. 255-268, June 2001, DOI: <https://doi.org/10.1093/her/16.3.255>

MÜLLER, F. **Retratos da infância na cidade de Porto Alegre**. 2007. 217 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

NEIVA-SILVA, L.; KOLLER, S. H. O uso da fotografia na pesquisa em Psicologia. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.7, n.3, p. 237-249, julho 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26369956_O_uso_da_fotografia_na_pesquisa_em_Psicologia. Acesso em: 06 out. 2021.

NUNES, K. M. Reflexões para uma metodologia multidisciplinar de análise fotográfica. **Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 2, 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/2995/2344>. Acesso em: 06 out. 2021.

OLIVEIRA, F. A Criança e os Espaços Públicos: Reflexões acerca das Implicações da Participação Infantil. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 28, n. 57, p. 41-57, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11019/8560>. Acesso em: 06 out. 2021.

RENAUT, A. **A libertação das crianças**: Contribuição Filosófica para uma história da infância. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica**: historia y cultura en los procesos educativos. [S. l.] Paidós Buenos Aires, 2009.

SABUCEDO, J. M. **Psicología política**. Madrid: Síntesis, 1996.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 39-48, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 out. 2021.

SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e estudo da infância. *In* VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Orgs.) **Infância (in) visível**. Araraquara: Junqueira e Martins, 2007. p. 25-49.

SATO, L. Olhar, ser olhado e olhar-se: notas sobre o uso da fotografia na pesquisa em psicologia social do trabalho. **Cadernos De Psicologia Social Do Trabalho**, v. 12, n. 2, p. 217-225, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v12i2p217-225>

TAYLOR, V.; VAN DYKE, N. “Get up, Stand up”: Tactical Repertoires of Social Movements. *In*: SNOW, D. A.; SOULE, S.; KRIESI, H. (Orgs.). **The Blackwell Companion to Social Movements**. Oxford: Blackwell, 2004, p. 262-293.

VYGOTSKY, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Capinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 06 out. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. Tradução: Claudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 524p.

A AÇÃO DA VEJA PARA OCULTAR OS JOVENS DO MOVIMENTO JUVENIL NA COBERTURA DA CRISE POLÍTICA DE 1992

Claitonei de Siqueira Santos (UFG)

INTRODUÇÃO

A crise política de 1992 gerou movimentos de descontentamentos que levaram milhares de pessoas às ruas. A presença de jovens denominados pelos meios de comunicação comercial como “Caras pintadas” (RODRIGUES, 1997) foi significativa e heterogênea. Eles pediam a moralização da política, bem como o reordenamento das medidas econômicas restritivas do governo, mas foi o *impeachment* do presidente da república, eleito em 1989, que ganhou maior atenção da *Veja*.

Considerar o tipo de abordagem jornalística realizada à época se deve ao fato de a revista *Veja*, ao fazer a cobertura dos escândalos de corrupção envolvendo o presidente, também abordou a participação dos jovens em protestos. Assim, objetiva-se responder: qual visão da revista *Veja* sobre os jovens, nos movimentos de rua que solicitavam a saída do presidente Collor em 1992? A reflexão que propomos parte da constatação de que a revista *Veja*, ao ter dado expressiva e ampla cobertura às acusações contra o presidente, também fez o mesmo com as sucessivas ondas de manifestações e utilizou da linguagem jornalística para distorcer a realidade vivenciada por milhares de jovens nos protestos a favor do *impeachment*.

Rodrigues (1997) destaca que a constituição da categoria “Carapintada” foi uma construção midiática. Sendo uma construção da mídia, essa categoria acabou servindo de baliza para se pensar o jovem desse período. Assim, ao falar de *impeachment* de Collor, é praticamente impossível não lembrar os jovens de rostos pintados, tomando ruas e praças e pedindo a saída do presidente, imagem que é ainda reiterada pela mídia brasileira. Entretanto, essa caracterização é homogeneizadora, não consegue expressar a pluralidade da condição juvenil no país, menos ainda dos jovens no movimento do Fora Collor. Portanto, constitui-se em aspecto importante para analisar a concepção de jovens nas páginas da *Veja*.

A escolha da revista *Veja* ocorreu pelo fato de ela ter atingido um estágio considerável de prestígio e legitimidade no campo jornalístico e junto ao seu público, maioria de classe média

e média alta, no período em estudo. Desse modo, além de ser um referencial junto à imprensa nacional, a revista demonstrava – e ainda demonstra – força e capacidade de estabelecer a produção de sentidos por meio de um processo que Bourdieu (1997) denomina de censura invisível – seu prestígio e legitimidade a dotam da capacidade de desenvolver um arbitrário cultural, impondo o desejo de determinados grupos, classes ou frações de classe como se fosse algo neutro, natural e revestido como o desejo da grande maioria. E sabe-se que a linguagem jornalística não é neutra ou isenta de intencionalidades.

De tal modo, o mergulho nas páginas da revista *Veja* foi mostrando um universo possível de se trabalhar e, simultaneamente, constituindo a base empírica de que a pesquisa necessitava à medida que se percebia o trabalho realizado na cobertura dos movimentos juvenis de 1992.

A investigação foi desenvolvida por meio de procedimentos próprios das pesquisas bibliográfica, documental e qualitativa e teve como *corpus* documental a análise do texto jornalístico e das fotografias das oito edições que contêm as reportagens realizadas pela revista¹ sobre as ações dos jovens no movimento de *Impeachment* de 1992, na perspectiva de Bourdieu (2019, 2007, 1996, 1997) e Burke (1994).

Utilizando os recursos e as técnicas presentes no *modus operandi* da sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu, concentramo-nos na linguagem jornalística utilizada pela revista *Veja* para atribuir sentidos e significados a elementos da realidade da presença dos jovens nos movimentos de rua pedindo a saída do presidente em 1992. De outro lado, é bastante recorrente a utilização do termo rua, povo, manifestantes, manifestações, em detrimento de jovens ou juventude. Tais expressões nas reportagens não são neutras, expressa uma interpretação do espaço social na medida em que atribui sentido e significado às ações dos jovens.

A importância dos meios de comunicação comercial é inegável, pois oferece enormes contribuições para a formação de valores, concepções e visões de mundo para parcela significativa da sociedade brasileira, também, especialmente quando é um meio de comunicação de grande prestígio nacional, pode, por meio da linguagem jornalística, forjar essas concepções, valores e visões de mundo. No caso em discussão, a dos jovens manifestantes, o que disse a revista não parece condizer com as condições objetivas e concretas historicamente vivenciadas pela maioria deles em um país marcado pela enorme desigualdade.

No Brasil, o prestígio da *Veja* foi latente e sua capacidade de interferência no espaço social ainda é bastante consistente. No entanto, esse prestígio não pode ser visto como isento de relações de poder, pois é também a expressão de distâncias entre grupos de uma determinada formação social. Assim, por meio da linguagem jornalística, é possível construir uma narrativa que contribua para a manutenção das relações de poder, destituindo o sentido político da ação dos manifestantes jovens em 1992, o que a revista mostrou a partir das imagens utilizadas nas reportagens, caracterizando o direcionamento que ela deu a essa mesma narrativa.

Sabe-se que a linguagem jornalística não é neutra ou isenta de intencionalidades, cabendo uma análise mais detalhada e minuciosa sobre sua ação no espaço social. De tal modo, o prestígio e legitimidade da *Veja*, construídos ao longo de uma trajetória histórica no país, a dotam da capacidade de

¹ Foram identificadas 55 revistas entre os meses de janeiro a dezembro de 1992, ano ápice para o conjunto de denúncias contra o presidente. Dessas, 24 traziam matérias e reportagens mais diretamente relacionadas aos escândalos de corrupção ou teve a imagem do presidente estampada na capa. Aqui, destacamos duas imagens por serem emblemáticas em relação aos objetivos de *Veja* de impor sentido e significado aos movimentos de jovens no Fora Collor.

desenvolver um arbitrário cultural. Isto é, impor o desejo de determinados grupos, classes ou frações de classe como se fosse algo neutro, natural e revestido como legítimo desejo da grande maioria.

O destaque dado pela *Veja* aos acontecimentos coloca como inerente aos discursos da revista sobre a corrupção e os escândalos a ação dos jovens, que *Veja* denominou de manifestantes, estudantes etc., muito embora a função importante que tiveram na crise política, desde o início até o seu desfecho no final de 1992, não foi mostrado de forma significativa pela revista.

A participação dos jovens foi inerente aos movimentos do Fora Collor. Sua presença está historicamente marcada, pois foi um período de forte organização social. Assim, em termos quantitativos, foi significativa a presença de jovens nas ruas, segundo Groppo (2008): eles surgiram sem o auxílio de nenhum partido político, entidade representativa ou político profissional. A exposição dos jovens nos meios de comunicação de massa foi muito grande, embora subsumida na nomenclatura “Caras pintadas”, termo criado pela própria mídia, conforme afirma Dias (2000). Dessa maneira, devido à sua importância e legitimidade, os meios de comunicação de massa construíram uma concepção ou, em termos mais teóricos, uma perspectiva de memória histórica acerca dos acontecimentos, pois, geralmente, a linguagem que utilizam é vista como a expressão da própria realidade.

Por conseguinte, está embutida, no interior da abordagem realizada pela revista, a construção de um tipo de narrativa em relação aos fatos e, portanto, também os elementos para a solidificação de uma abordagem acerca da categoria juventude e jovens, manifestantes daquele período que não condizem com os fatos históricos e com a ação e a participação desse grupo nos movimentos de rua no Fora Collor.

Portanto, parte das reflexões e resultados contidos na investigação que se realizou estão apresentados em duas partes. A primeira parte destaca os meios de comunicação, em especial a *Veja*, e as suas tentativas de homogeneização e imposição de sentidos às ações e práticas culturais dos jovens no ano de 1992, vinculando-as às ações de uma juventude de classe média (FORACCHI, 2018). Chama a atenção para a necessidade de entender a juventude como um segmento plural que, em constante diálogo com as condições objetivas e concretas, apresentam condições distintas vivenciadas pelos grupos juvenis. Portanto, reforça que a heterogeneidade das juventudes não foi mostrada pela revista *Veja* quando esta tinha subsídios para isso.

A segunda parte centra no jogo de ocultamento dos jovens a partir da utilização das imagens e da linguagem jornalística. Esboça que no conjunto das reportagens realizadas pela *Veja* há uma maquinaria vinculada aos interesses de classe por trás da revista que não permitiu dizer nada de significativo sobre as juventudes em atos de protestos contra o presidente em 1992. Destaca que a *Veja* não negou a participação dos jovens, mas recorreu ao que Bourdieu (1997) denominou de censura invisível, cujo recurso foi o de ocultar mostrando um tipo de jovens totalmente desvinculados das entidades representativas de classe, justamente aqueles que faziam questionamentos mais amplos acerca da política econômica do governo e as desigualdades sociais no Brasil.

TENTATIVAS DE HOMOGENEIZAÇÃO E IMPOSIÇÃO DE SENTIDOS ÀS AÇÕES E PRÁTICAS CULTURAIS DOS JOVENS

Na realidade brasileira, cabe destacar, entretanto, que a juventude da década de 1968 foi colocada para o imaginário social como baliza para os grupos juvenis e modelo a ser seguido, justamente

pelo combate dessa geração à ditadura militar – emprestando a ideia do jovem como radical, questionador, que protesta, luta contra os poderes estabelecidos. De outro lado também, havia a ideia de juventude como momento para os estudos, como forma de preparação para o mercado de trabalho, logo um período de fruição e ausência de responsabilidades. No entanto, pouco se fala que a maioria dos jovens dessa geração 1968 que esteve em protestos eram estudantes vinculados à classe média e alta. Portanto, tais características ficaram como que inerentes à juventude, independentemente do momento histórico e das condições sociais por ela enfrentados.

A juventude da década de 1990 vivenciou outro contexto histórico, a intensificação da lógica capitalista neoliberal fazia outras exigências e, nesse contexto, a juventude era concebida como apática politicamente e denominada de “Geração Shopping”, termo que se associava melhor à lógica de mercado por expressar uma homogeneização, ainda que os jovens não consumissem de forma igual ou frequentassem os mesmos lugares.

Com a intensificação das desigualdades, o aumento da violência e o crescimento significativo da população juvenil, os jovens passaram a ser representados socialmente como um problema. Assim, os movimentos que contavam com a presença da juventude logo eram descaracterizados, sofrendo uma espécie de distorção do seu sentido ou tentativa de controle por parte das instituições adultas. E isso não foi uma invenção da década de 1990, como mostrou Foracchi (2018). No entanto, os meios de comunicação, nesse período, com muito mais força, cumpriram a função dessa caracterização da participação dos jovens em protestos e manifestações de rua².

As tentativas de homogeneização do segmento juvenil expressam, conforme destacou Foracchi (2018), uma busca constante de aproximação com os grupos juvenis vinculados às camadas médias e pequeno-burguesas, passando a ideia de juventude como um tempo de fruição, de preparação para a vida adulta, de tempo para os estudos, como se todos os jovens vivessem as mesmas condições. Bourdieu (2019) destaca que a categoria precisa ser construída no âmbito do espaço social, nas divergências que nele circundam, porque, caso contrário, pode-se idealizar a concepção de juventude, pois sempre se é velho ou jovem de alguém. O mais coerente, portanto, é falar em juventudes no plural, entendendo que a categoria não é fixa, mas se transforma conforme as condições objetivas e concretas de determinado momento histórico.

Devido às tentativas de homogeneização da juventude a partir da ação dos meios de comunicação de massa, é pertinente a colocação de Thompson (1992) ao destacar que tomar o discurso da mídia como fonte de pesquisa sem o devido questionamento é esquecer que por trás dele existem editoração e um conjunto de interesses. As interrogações do autor – “a reconstrução que fazem do passado baseia-se na autoridade de quem? E com vistas a quem ela é feita?” (THOMPSON, 1992, p. 11) – nos instigam a refletir, pois a linguagem jornalística que narra um fato impacta sobremaneira na forma ou na maneira como os acontecimentos ocorreram e que passam a funcionar, na percepção das pessoas, conforme a narrativa o descreve. Pode, assim, constituir uma imagem representativa e idealizada de um determinado fenômeno social, as juventudes, os jovens, por exemplo.

Assim, as fotografias, mesmo expressando uma representação da realidade, não podem ser lidas como sua expressão direta, ainda que sejam parte importante do real, porque todo documento histórico não fala por si e é passível de usos e abusos. Todavia, além de não falarem por si, são um

² As experiências do maio de 2013 são bastante sugestivas a esse respeito, pois, logo no início, os meios de comunicação comercial trataram de caracterizar as manifestações como violentas e os jovens como vândalos, baderneiros. Somente depois se trabalhou a perspectiva de movimento pacífico (GOHN, 2014), caracterizando, mais uma vez, a ideia de controle que destacou Foracchi (2018).

recorte pequeno da realidade, em que se encontram interesses embutidos, seja pela sua utilização enquanto imagem, como também pelo olhar de quem as capturou pelo meio técnico da câmera fotográfica. Disso decorre a necessidade de seu questionamento e reflexão, conforme salientado.

E, assim como não se pode imaginar as representações visuais isentas de intencionalidades e interesses, também elas constituem um importante instrumento de socialização, desenvolvendo uma função educativa, ditando normas padrões, regras e/ou induzindo a um tipo de compreensão e entendimento dos fatos e acontecimentos no mundo real (BURKE, 1994).

Nessa direção, ao analisar as imagens, nada de significativo foi permitido que as reportagens dissessem sobre a presença do público juvenil nos protestos. O que os jovens de fato almejavam, seus anseios e suas preocupações com o país não foram considerados. Mas a revista soube rotulá-los como “Geração Shopping”, induzindo que as juventudes se resumiam a passeios nesses espaços – sem dizer, inclusive, que somente uma pequena parcela dessa juventude poderia ser incluída nesse rótulo: principalmente os jovens de classe média e alta, aqueles com poder de consumo.

Assim, a heterogeneidade das juventudes não foi mostrada e a *Veja* tinha subsídios para isso. Mas sua opção não foi essa. A amplitude do que eram as juventudes no país em 1992, suas expectativas, dados quantitativos, nível de escolarização, diferenças socioeconômicas etc., nada disso foi mostrado nas reportagens realizadas pela revista. Ao que tudo indica, a *Veja* buscava fabricar uma concepção de juventude que dialogasse com a lógica de mercado e, simultaneamente, validasse a revista como a interlocutora nesse movimento.

A imagem 1, a seguir, é bastante categórica em relação a esse objetivo.

Imagem 1 – Geração Shopping Center



Fonte: Revista *Veja*, São Paulo, nº 1256 de 07/10/1992, p. 32-33

A imagem 1 foi publicada na edição 1256, do dia 07 de outubro de 1992. Tem na capa a foto do presidente Itamar Franco, seguida pelo título “Início pífio” em referência à montagem da nova equipe de governo. O fato de ter aparecido justamente nesse contexto não foi à toa. A imagem é uma espécie de “homenagem”, “agradecimento” da Associação Brasileira de Shopping Centers (ABRASCE) aos responsáveis pela saída de Collor.

No entanto, de forma contraditória e dissimulada, ela demonstra o reconhecimento da ação dos jovens nos protestos, mas permanece homogeneizando-os a partir do rótulo Geração Shopping Center. Independentemente do ocorrido, o consumo no interior desse público deveria permanecer – a lógica de mercado exigia isso e a ideia de uma juventude igual era fundamental enquanto rótulo de caracterização homogeneizadora, ainda que o consumo entre eles fosse distinto.

A *Veja* não explorou a condição de sujeitos sociais dos jovens. O objetivo desse ocultamento nas páginas da revista esteve associado à desvinculação destes das ações desenvolvidas pelas organizações de movimentos sociais e nisso reside também seu poder político e caráter educativo visando à formação de um senso comum que atendesse os seus interesses de classe. Contudo, ler e apreender os jovens como sujeitos sociais, coloca a necessidade de entender que os sujeitos são contraditórios e a contradição não se resolve, ela só se desenvolve.

Emblemática também foi a reportagem das páginas 18 a 28, da edição 1250. Nas dez páginas, explicaram-se os trâmites e as sutilezas políticas possíveis para o *impeachment* do presidente, as estratégias de Collor para escapar da condenação e as hipóteses jurídicas para sua condenação ou não. Cinco imagens visuais sobre a multidão em protesto foram apresentadas ao longo da reportagem, mas nenhuma referente a elas ou às demais entidades representativas de classe que estiveram no movimento, exceto uma nota sobre os partidos políticos abaixo de uma das imagens, que dizia: “Convocada pelos partidos de oposição (exceto o PDT), vigília cívica do Rio de Janeiro foi bem-humorada” e “... dança na Rio Branco” (*Veja*, 1992, p. 26).

A referida edição, assim como as demais, evidencia que havia a organização de partidos políticos. Mas a *Veja* simplesmente os ignorou nas reportagens realizadas, bem como o fez com a ação dos jovens durante toda a cobertura da crise política.

Assim, a abordagem da linguagem jornalística sobre os jovens que estiveram à frente dos movimentos na crise política de 1992, que resultou na saída do presidente da república, pode estar distante das condições objetivas e concretas vivenciadas por milhões de jovens e assumir uma conotação mais homogênea e ligada aos setores dominantes da estrutura social. Pode ainda residir nisso a tentativa de direcionamento sobre os movimentos juvenis, impactando a memória coletiva e constituindo referência no campo social sobre as juventudes.

VEJA O QUE A VEJA FEZ: O JOGO DE OCULTAMENTO DOS JOVENS NAS MANIFESTAÇÕES DE 1992

Entendendo que reside intencionalidade na construção da notícia pelos meios de comunicação comercial, as reportagens são resultado de ações antecipadamente pensadas e nelas está

presente o invisível visível. Ou seja, uma preparação, um cenário que interfere na fabricação da notícia, mas que aparece como se fosse natural. De tal modo, reside, nesse processo, um tipo de interpretação acerca dos acontecimentos que pode não condizer com a realidade em que ocorreram. Vários elementos são utilizados e as imagens, a linguagem jornalística e a narrativa auxiliam na composição desse cenário.

As reflexões de Grijó (2014) são bastante pertinentes quando pondera sobre a necessidade de não utilizar a notícia como verdade histórica. Na concepção desse autor, a notícia precisa ser tensionada, caso contrário, pode expressar a concepção daquele que a produziu e apresentar uma perspectiva objetivista que enquadra o objeto, enfatizando algo daquilo que ele não é ou foi. Ou seja, é preciso relacionar a notícia com as condições objetivas e concretas do período histórico que a produziu.

A linguagem jornalística da fabricação dos textos das reportagens não menciona nada sobre as imagens dos manifestantes. Entendemos que negar a presença expressiva dos jovens nas passeatas e protestos era impossível aos interesses da *Veja* e colocaria a sua credibilidade em jogo. Assim, na fabricação da notícia, a revista deixou que as imagens por si mesmas transmitissem a mensagem sobre o tipo de público presente nos protestos. E é como se a *Veja* induzisse o seu leitor a ver jovens nos protestos, as fotografias expressavam isso, mas o texto não fazia referência aos seus sentidos e significados a partir do contexto histórico em que as fotos foram geradas. Ou seja, os textos das reportagens omitiram a presença dos jovens, tanto que o termo não foi utilizado. É como se as fotografias conseguissem transmitir uma mensagem capaz de dizer tudo sobre o público dos protestos.

Assim, a revista *Veja* utilizou a fotografia enquanto material visual que captou aspectos da realidade para dizer o que foram os protestos como um todo, impondo a esses um significado no momento de fabricação da notícia. Pelas reflexões de Bourdieu (1997), reside, nesse processo, uma censura invisível – a revista oculta mostrando, ou melhor, induz pela imagem sem dizer explicitamente no texto escrito. A circulação de informações por meio das imagens fez isso, induziu a uma representação sobre os protestos e, nessa, a responsabilidade pelo resultado do *Impeachment*, que recaiu ou ficou marcado como ação única e exclusiva dos manifestantes que a revista definiu no texto escrito como povo.

Ainda que as imagens induzam o resultado às juventudes pelo fato de essa característica ter ficado na memória coletiva, *Veja* não disse uma palavra sobre eles. Não podendo negar sua presença a partir do texto escrito, o processo de ocultar mostrando foi realizado a partir de fotografias representando os manifestantes.

A revista faz referência explícita não somente na capa, cujo título estampou – “O Brasil renuncia a Collor: a voz do povo chega ao congresso” –, mas também na reportagem principal, de que foi o povo quem retirou o presidente Fernando Collor do poder. Segundo a revista, teria sido a voz do povo que havia chegado ao Congresso e modificado todo o cenário em desfavor do presidente, esquecendo-se da pressão que ela mesmo fizera – tanto que, em alguns momentos, chegou a antecipar os resultados da votação em suas reportagens.

Imagem 2: Matéria de página – A voz do povo chega ao Congresso



Fonte: Revista Veja, São Paulo, nº 1249, 26/08/1992, p. 30-31.

Na referida edição, *Veja* manteve a perspectiva de esvaziamento político e social da juventude. Trabalhou a perspectiva de jovens que melhor lhe agradava nos protestos, tanto que os caracterizou como estudantes, secundaristas e adolescentes. A intencionalidade da narrativa não era proporcionar visibilidade à heterogeneidade da juventude e, menos ainda, expressar os anseios dos segmentos organizados e representativos desse grupo ou dos jovens dos morros e periferias das grandes cidades, principalmente São Paulo e Rio de Janeiro, geralmente centros irradiadores para o restante do país.

A imagem 2 é reveladora de elementos intrigantes e incoerentes com a realidade. Ela compõe um cenário de falsa indeterminação, mas, na realidade, induz o leitor a interpretar conforme os interesses da revista. Primeiro, a representação de plano maior apresenta uma imagem distante que não define bem o perfil dos participantes, porém deixa ao entendimento a ideia de efervescência, grandiosidade, dada a quantidade de manifestantes. A soma das imagens deixa a característica de que o *Impeachment* do presidente pode ser entendido como exclusivamente efetuado pela vontade popular ou que teve, na ação dos manifestantes, a sua grande expressão.

Contudo, a disposição em que elas foram colocadas proporciona ao leitor/observador compreender a mensagem da fotografia como expressão da própria realidade. Nesse processo de disposição das imagens, a impressão que se tem, devido aos fatos históricos, é que o movimento que resultou na saída do presidente Fernando Collor foi homogêneo, assim como suas pautas, sendo os protestos o único e exclusivo motivo para a decisão do Congresso a favor da saída do presidente da república.

Nesse jogo de coisas mais singelas e menos visíveis é que reside a censura invisível e, nela, a intencionalidade no tipo de informação que se pretende fabricar e transmitir. Conseqüente-

mente, nesse movimento aparentemente desprezioso, tem-se a mensagem da população do movimento contendo, unicamente, manifestantes jovens, cujo objetivo era somente a saída do presidente. Essa possibilidade não condiz com a realidade. Ainda que a presença de jovens nos protestos tenha sido historicamente marcante, existiram outros grupos na sua formação, assim como sua classe social e outros interesses distintos.

Há uma generalização muito grande por parte de *Veja* na participação dos jovens, o que possibilitou escamotear da diversidade do público juvenil e dos interesses no movimento do Fora Collor. Os jovens do movimento estudantil, por exemplo, e mesmo aqueles vinculados aos partidos políticos sequer foi mencionado por *Veja*. Nem o termo “Caras Pintadas” a revista utilizou em suas páginas, menos ainda o termo jovens ou juventude. A ideia transmitida foi a de uma juventude homogênea e que tinha como objetivo no movimento única e exclusivamente a saída do presidente.

Contudo, não significa dizer que o movimento era tutelado por *Veja*. A revista reinterpreto os fatos e se colocou na condição não de interlocutora da realidade, mas sim como meio que produz a própria realidade. O programa do governo Collor, cuja política econômica neoliberal agressiva era fortemente criticada pelos jovens do movimento estudantil e por aqueles vinculados aos partidos políticos, não era mencionado pela revista. Era como se a revista buscasse desvincular o sentido político dos jovens nos movimentos do Fora Collor.

Assim, seguindo a linha de distorcer a realidade, a *Veja* atribuiu o caráter corrosivo, bem-humorado, debochado e irreverente como sendo o do povo e não especificou que essas características eram de uma parte específica desse povo denominada jovens, juventudes. Trabalhos sobre os jovens em protesto em 1992, como o realizado por Groppo (2008) com base nos noticiários da *Folha de São Paulo*, mostram exatamente o contrário e atribuem a irreverência e a forma de ser das manifestações à presença numericamente superior do público juvenil – as passeatas tinham a cara dos jovens. Somente a linguagem da *Veja* não reconheceu essa participação e, sem a possibilidade de negá-la, distorceu os fatos, censurou mostrando.

A intencionalidade da tentativa de indeterminação a partir da utilização da fotografia gera o efeito contrário. Isto é, de forma intencional, todos os elementos passíveis de gerar confusão proporcionam exatamente o reforço de determinação de uma mensagem a ser transmitida. Isso pelo fato de que “A voz das ruas”, conforme descrita, poderia ser a dos jovens, do povo. Mas a definição de quem teria sido o público dos protestos não ocorreu por parte da revista. Assim, a voz das ruas pode ser de todos, inclusive da oportuna revista, que se colocou na condição de impor sentido à fabricação de um tipo de notícia que se apresentava como a própria realidade e não a sua interpretação.

Nessa censura invisível, a *Veja* não resgatou a memória da juventude brasileira, seus embates e contestações históricas. Diferentemente de outros meios de comunicação, a *Veja* não fez menção ao termo “Caras Pintadas” (GROPPO, 2008) nas reportagens que realizou sobre os manifestantes. Ainda assim o arbitrário cultural se impôs pela força de sua legitimidade e prestígio. Mesmo que nada de significativo foi permitido que as reportagens dissessem sobre a presença do público juvenil nos protestos.

O que os jovens de fato almejavam, seus anseios e suas preocupações com o país não foram considerados. *Veja* soube fazer o jogo de ocultamento e utilizou-se das imagens dos jovens e da linguagem jornalística para forjar uma concepção de movimento que melhor atendia aos seus interesses de classe naquele contexto histórico.

De tal modo, os jovens aparecem nas imagens como protagonistas, mas nenhuma descrição sobre eles foi realizada ou lhes foi atribuído qualquer tipo de atenção nos textos das reportagens. Assim, o conjunto de imagens e a linguagem jornalística nas reportagens realizadas desenvolveram um movimento de ocultar mostrando os jovens em movimento de protesto a favor do *impeachment* do presidente Fernando Collor.

Portanto, a revista *Veja* fabricou uma concepção de juventude que melhor dialogava com seus interesses de classe e os de mercado. Isto é, uma juventude homogênea e totalmente desvinculada de sentido político. O carácter educativo também se mantém, pois a legitimidade dos meios de comunicação comercial permite que a fabricação de uma concepção distorcida de juventude permaneça enraizada na memória coletiva como sendo a verdadeira. Isso implica em questionamentos e dúvidas constantes sobre o trabalho da imprensa que não é neutro e, portanto, carregado de intencionalidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se ignora o fato de que as imagens visuais transmitem uma mensagem, mas é complicado utilizá-las como expressão da realidade sem fazer as conexões necessárias com o período. As imagens dos manifestantes nos protestos *pró-impeachment* de 1992, utilizadas na *Veja*, estão isentas de qualquer tipo de explicação e nisso reside a intencionalidade, dado que a utilização das imagens forja a realidade, gera tendências pelo prestígio e número de vendas a cada edição midiática.

A reflexão de Barbero (2015) acerca do controle dos sentimentos divorciados da cena social, que se interiorizam e passam a configurar a cena privada, auxilia a pensar o trabalho efetivado pela revista, pois ambos são bastante semelhantes. Ao utilizar as fotografias, *Veja* não negou a participação popular, mas, no que diz respeito aos jovens, esses foram isolados do contexto social mais amplo, tanto que a revista não fez referência a eles. Não utilizou o termo jovem para caracterizar o público dos protestos.

A utilização de tais recursos para a manipulação velada induz a uma interpretação privada do movimento, cria uma realidade distinta dos fatos. Ou seja, é como se a voz das ruas, do povo, em sentido genérico, tivesse, exclusivamente, o objetivo de retirar o presidente. Assim, os interesses públicos no sentido da coletividade contidos nos protestos, principalmente as excludentes medidas socioeconômicas do governo defendidas pelo movimento juvenil, cujo objetivo era tentar frear as incursões da política neoliberal no país, ficou subsumido e reduzido à moralização da política, da qual a saída do Presidente seria a solução.

Ainda que estivessem presentes outros interesses no interior dos protestos, isso não foi mostrado. *Veja* apresentou outra lógica para os protestos e utilizou a imagem dos manifestantes para isso. Fabricou uma representação cheia de significados, que isolou a ação dos manifestantes do contexto ideológico historicamente presente na realidade brasileira. Era o meio para não negar a participação de determinados grupos e apresentar uma versão direcionada aos interesses privados dos proprietários da revista a partir de uma lógica de mercado neoliberal. O rótulo de Geração Shopping para os manifestantes foi utilizado para tal fim.

A utilização de Bourdieu (1997) sobre a censura invisível, na qual os meios de comunicação comercial ocultam mostrando, está fortemente presente na fabricação da imagem da juventude de 1992 e ajuda a tensionar o processo de construção da reportagem realizado e os interesses que estão por detrás dela. As fotografias utilizadas auxiliaram a revista na fabricação de um tipo de manifestação desvinculada do seu real público e dos acontecimentos recentes, o fim da ditadura e as “Diretas Já”. Era como se um novo movimento de “jovens estudantes” tivesse surgido, sem ligação alguma com a história recente do país.

Na perspectiva dos resultados da pesquisa realizada, podemos inferir que, com a tentativa de ocultamento, as juventudes esboçadas ficaram distantes da realidade e das condições objetivas e concretas naquele contexto histórico. Há, na sua narrativa, a tentativa de descaracterização do sentido político que o termo juventude, historicamente, possui no país. E o ocultamento foi uma das formas utilizadas para isso.

Como o ocultar, no sentido de não revelar, não demonstrar, disfarçar, dissimular é diferente de não mostrar, seria incoerente dizer que a *Veja* deixou de mostrar os jovens nos protestos a favor do *impeachment*. Mas é coerente dizer que ela disfarçou, dissimulou, desobrigou-se de falar, direta e objetivamente, dos jovens e isso foi uma escolha na fabricação das notícias. Seguiu o caminho de sua linha de editoração, que considerou o melhor conforme os interesses de classe. E fez com uma perspicácia e sutileza de dissimulação capaz de fazer acreditar que os jovens estiveram presentes em cada reportagem realizada.

Assim, a perspectiva do ocultar mostrando foi crucial para compreendermos o que se passa na fabricação da notícia. As imagens, por mais que sejam expressão de uma parte do real, também possuem limitações e podem, dependendo do objetivo com que são olhadas. Mostrar exatamente o contrário do que se esperava que ela representasse. Ou seja, a perspectiva de uma juventude historicamente combativa, politizada, deu lugar a um movimento ordeiro, descaracterizado de viés político e ideológico, porque, segundo a narrativa da *Veja*, os manifestantes almejavam a moralização na política e essa seria alcançada com a saída do presidente.

Ressaltar os escândalos de corrupção e vinculá-los ao presidente Fernando Collor era uma estratégia até facilitada pelo rumo que tomaram as investigações. A manutenção na fabricação da notícia de uma característica uniformizadora das juventudes foi outra estratégia que se manteve para a ocultação da ação dos jovens, da sua diversidade e da não referência às entidades representativas a que estavam vinculados. As críticas e contradições na política econômica excludente do governo não poderiam ser mostradas. Parecia residir nisso o temor da *Veja* aos jovens. Daí, a opção por termos, como estudantes, colegiais, povo etc. que são até mais representativos do que juventude, mas, naquele contexto histórico, seu significado político foi suprimido. Ocultar os jovens e o que eles podiam representar exigia uma maquinaria sofisticada de que a revista dispunha, tanto que conseguiu ocultar mostrando.

Esse ocultamento constituiu em um desafio à análise realizada. No entanto, ela abriu possibilidades para novas pesquisas, pois a quantidade de imagens utilizadas merece tratamento específico a partir de estudos iconográficos, dadas a sua amplitude, quantidade, importância e facilidade de acesso. As imagens foram de fundamental importância para o estudo empreendido e compuseram a sua base de dados, ainda que não por essa via iconográfica. Portanto, reconhecendo o potencial que possuem, sobretudo no interior da revista, elas podem ser trabalhadas de forma mais específica, constituindo a base principal para um trabalho posterior.

REFERÊNCIAS

- BARBERO, J. M. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 7. ed., 1. reimp. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.
- BOURDIEU, P. **A fabricação do rei: a construção da imagem pública de Luís XIV**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 11. ed. Campinas: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2007.
- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- DIAS, L. A. **A geração cara-pintada: a participação dos jovens no processo de *Impeachment***. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de São Paulo, Assis, 2000.
- FORACCHI, M. M. **A juventude na sociedade moderna**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.
- GOHN, M. G. **Manifestações de junho de 2013 no Brasil e Praças dos indignados no mundo**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GRIJÓ, L. A. A mídia brasileira no século XIX: desafios da pesquisa histórica. *In:*
- DELGADO, L.A. N.; FERREIRA, M. M. (Org.). **História do tempo presente**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. p. 279-298.
- GROPPO, L. A. As passeatas pelo *Impeachment* em 1992 e os jovens “Carapintadas”. *In:* GROPPPO, L. A.; ZAIDAN FILHO, M.; MACHADO, O. L. (Orgs.). **Movimentos juvenis na contemporaneidade**. Recife: Editora da UFPE, 2008. p. 39-52.
- RODRIGUES, V. M. S. **Carapintadas: estudantes na festa e na política**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- THOMPSON, P. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



ESCOLAS DE SAMBA E SOCIALIZAÇÃO DE JOVENS: REDES E DISPOSIÇÕES EM PERIFERIAS URBANAS

Leandro Rogério Pinheiro (UFRGS)

Vitória Sant'Anna Silva (UFRGS)

Pouco visibilizada, se comparada às expressões de outras capitais no país, as escolas de samba e o carnaval de Porto Alegre/RS mobilizam, anualmente, significativos contingentes para preparação e fruição cultural. Com organização bastante capilarizada pelas periferias da cidade, o evento vem se modificando ao longo da história, ocupando espaços citadinos diversos e explicitando relações de poder na configuração das práticas artísticas urbanas.

O carnaval de Porto Alegre ocorreu pela última vez em área central, então no Largo Zumbi dos Palmares, no ano de 2004. Além da movimentação econômica e turística, as atividades de agremiações carnavalescas comunitárias mobilizaram um contingente de aproximadamente 126 mil pessoas na capital gaúcha, somando-se ainda ao público de 188 mil expectadores nos dias oficiais da festa, em frequência à muamba, à abertura oficial e aos desfiles³.

Podemos considerar as escolas de samba um dos espaços sociais onde a cultura negra foi se reinventando ao longo do tempo. Foram elas um dos *loci* desde os quais a expressividade negra tem se modificado, especialmente após a abolição formal da escravidão. Contexto em que negras e negros passaram a buscar novos modos de comunicação, adaptáveis a um quadro urbano hostil de marginalização socioeconômica, que lhes propiciou, enfim, a criação e a experiência uma nova sociabilidade (SODRÉ, 1998, p. 13).

Assim, dentro desse grande universo socializador e cultural que são as escolas de samba, e aproximando-nos da realidade das juventudes no nosso país, propomo-nos a refletir o ser jovem desta territorialidade. Os sujeitos de nossa pesquisa são os jovens que atuam em escolas de samba comunitárias. Jovens negros, ritmistas e educadores, atores sociais que estão na escola de samba ensinando e aprendendo diariamente, na contramão da realidade social que os estigmatiza e agride com a falta de oportunidades e com a violência física e simbólica. Os índices

³ Para mais informações: <https://www.camarapoa.rs.gov.br/draco/processos/65801/043192004PLL.pdf>. Acesso em: 05 out. 2021.

mostram que, no Brasil, os homicídios vitimaram, principalmente, homens (91,8% dos casos), jovens (53,5% dos casos), negros (75,7% dos casos) e pessoas de baixa escolaridade (74,3% dos homens vitimados possuem até sete anos de estudos)⁴.

É nesse cenário que esta pesquisa é construída, procurando investigar *como se constitui a socialização de jovens ritmistas e educadores em escolas de sambas*? Nesse sentido, iniciaremos por uma breve apresentação do contexto de nossas incursões, seguindo para uma exposição do percurso teórico-metodológico, amparado aqui nas contribuições de Bernard Lahire (1997; 2002; 2004). Assim, chegaremos às narrativas juvenis e nossas considerações sobre os traços disposicionais apreendidos, aludindo, ainda, à concepção de “juventude” posta em jogo.

PARA UMA CONTEXTUALIZAÇÃO

A década de 1940 foi o período de gestação das primeiras escolas de samba na cidade. Foram fundadas, por exemplo, a “Escola do Morro” pelos irmãos Nelson e Joaquim Lucena Filho, cuja família participou de várias agremiações carnavalescas em Porto Alegre. À época, foram criados também blocos “Bambas da Orgia” e “Nós os Democratas”, tendo como integrantes Lupicínio Rodrigues e o grupo Trevo de Ouro, atores importantes não só para o carnaval gaúcho, mas para história da cultura negra. Lupicínio, por exemplo, um reconhecido cantor e compositor brasileiro, teve sua iniciação musical no carnaval, sendo que teria começado a carreira aos 14 anos escrevendo marchinhas para o evento na capital gaúcha (GERMANO, 1999).

Hoje, o carnaval assume uma estrutura competitiva semelhante à das cidades mais conhecidas, como o Rio de Janeiro. Há uma categoria principal de agremiações e um grupo de acesso, onde se encontram representadas especialmente as escolas de samba comunitárias, cujos vínculos com a população no território sede ainda são referenciais, em que pese a escassez comparativa de recursos para as atividades que produzem. Desde 2005, os desfiles de carnaval são realizados em local específico, no Complexo Cultural do Porto Seco, zona norte de Porto Alegre. Antes disso, o evento oscilou entre realizações disseminadas por diferentes bairros, geralmente periféricos, e apresentações em áreas centrais. Nesse sentido, a constituição de um local próprio e adequado para organização e realização do carnaval foi, por décadas, pleiteada pelas escolas de samba, mas, sujeita às disputas pela ocupação do espaço urbano, concretizou-se em local distante da sede das agremiações e de suas comunidades, e sem a totalidade das instalações prometidas (SANTOS, 2011).

Fazemos essa brevíssima contextualização com o fito de situar dois aspectos importantes para a análise que segue. Primeiramente, a forte articulação das atividades das escolas de samba não só às territorialidades negras historicamente produzidas na cidade, mas, em consonância, a imbricação da musicalidade à produção do “espaço de possíveis” dos atores. Em segundo lugar, a partir da revisão de literatura (SOARES, 1999; SANTOS, 2013; CANDEIAS, 2019; SILVA,

⁴ ATLAS DA VIOLÊNCIA 2020. **Principais resultados**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Diretoria de Estudos e Políticas do Estado, das Instituições e da Democracia; Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSB), 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/27/atlas-da-violencia-2020-principais-resultados>.

2006; GUTERRES, 1996; ANTONIO, 1997; GERMANO, 1999), sinalizar que o carnaval e as escolas de samba são, muitas vezes, espaços de construção de identidade e de narrativização da comunidade. O estudo de Santos (2011) pode ilustrá-lo:

O sentido geral dos relatos, salvo suas especificidades, informam a Estado Maior da Restinga como referência espacial de lazer, cultura, encontro e cidadania. Foi através da vivência carnavalesca que constituíram relações de sociabilidade numa região que dispunha de poucos recursos (SANTOS, 2011, p. 138).

E OS JOVENS

Gomes (2004), em sua pesquisa sobre juventudes e práticas culturais, ressalta a importância de espaços protagonizados e desenvolvidos pelos jovens de periferia que podem proporcionar um novo sentido à sua condição juvenil, uma vez que

apontam caminhos, possibilita o contato com o outro e com outras realidades e abre perspectivas para a construção de um projeto de vida. Tudo isso pode ajudá-los na construção de uma imagem positiva de si, como jovens, negros e negras (GOMES, 2004, p. 10).

O jovem de periferia vem atuando no cenário da cultura desde longa data, mostrando que pode ser o protagonista e criador de cenas musicais e, pelo menos desde o início dos anos 1990, as arenas artísticas, simbólicas e culturais têm se firmado como espaços de ação destacáveis. Em sua maioria, jovens pobres e negros vivenciam momentos de lazer produzindo culturalmente o rap, o samba e o funk. É também por meio da produção dos grupos culturais que os jovens recriam as possibilidades de entrada no mundo como criadores ativos, sendo um espaço para a construção da autoestima, possibilitando a criação de imagens positivas sobre si mesmo (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Notabilizadas as participações juvenis em práticas culturais nas últimas décadas, com destaque às dinâmicas de sociabilidade e ocupação do espaço público (DAYRELL; CARRANO, 2014), escolhemos problematizar as experiências do juvenil tomando uma prática musical não necessariamente associada às culturas juvenis, mas que mobiliza muitos jovens em periferias urbanas.

REFERENTES DO PERCURSO

Temos procurado trabalhar desde uma sociologia à escala individual, em atenção aos cotidianos e itinerários dos indivíduos. Nesse sentido, optamos por uma aproximação à noção de “socialização”, inspiramo-nos em contribuições teórico-metodológicas de Bernard Lahire (1997;

2002; 2004). O autor parte da concepção de que as ações do indivíduo se dão em meio a uma pluralidade de vivências, configuradas desde diferentes princípios socializadores, agentes e espaços de atuação. Daí a necessidade de uma investigação detida sobre as trajetórias individuais, destacando-se a diversidade de contextos e práticas regulares, assim como uma atenção aos modos de agir ativados pelos indivíduos em suas experiências para identificação de inclinações para ação incorporadas (LAHIRE, 2004).

Em campo, trabalhamos na realização de entrevistas narrativas biográficas, trazendo, aqui, a análise de itinerários de três jovens (entre 21 e 29 anos), com vistas a contextualizar sua participação como ritmistas e educadores de bateria. A partir das interlocuções por vídeo efetivadas em 2020 e 2021, foi possível elaborar um breve cenário de socialização mediante a identificação de alguns dos “traços disposicionais” que são adquiridos e o modo como as práticas educativas são produzidas, para discutir, então, experiência juvenil em jogo.

Em nossas interlocuções, consideramos cinco domínios de ação: família, escola, trabalho, território e escola. Foram três entrevista com cada sujeito, sendo que os roteiros construídos com vistas a: (1) delinear as trajetórias e os principais espaços socializadores; (2) esboçar características de tais espaços, descrevendo práticas e relações rotineiras de cada um, assim como as intersecções mútuas (entre dinâmicas familiares, habitação escolar, trabalho, vivências no território e experiências nas escolas de samba); e (3) detalhar relações e dinâmicas de aprendizagem nas escolas de samba de forma a conhecer rotinas e práticas educativas nesse contexto. Não buscamos um levantamento exaustivo das condições de socialização ao longo das trajetórias; orientamo-nos a considerar as disposições instigadas pela vinculação às agremiações, tomando os outros domínios naquilo que confluíam à pertença musical e carnavalesca.

Cabe assinalar, ainda, que, metodologicamente, a escolha por jovens ritmistas e educadores se deve à busca por sujeitos imersos nas atividades das agremiações, que, conforme as rotinas e convenções das escolas, foram alocados em aprendizagem com os mais velhos e, hoje, precisam operar modos de ensinar os menores. Além disso, ritmistas estão vinculados à bateria, considerada o coração da escola de samba, e, uma vez que se destaquem, podem ser diretores e, após, mestres de bateria, responsáveis por todos os músicos. E, vale acrescentar, politicamente, optamos por jovens negros, não só porque são maioria neste contexto, mas porque este trabalho deseja visibilizar a produção cultural entre aqueles estigmatizados como pobres e violentos quando são vítimas regulares de homicídios no país (WAISELFISZ, 2015).

SOBRE AS NARRATIVAS

Passando aos resultados sistematizados até o momento, podemos destacar, primeiramente, que os jovens narram as vivências nas escolas de samba atribuindo sentidos aos territórios onde vivem, em contraponto à violência e à precariedade associada usualmente às periferias. As agremiações foram mencionadas como lugares de interações e de sociabilidade. Além disso, nossos interlocutores versavam as experiências desde a posição de produtores culturais e musicistas, aludindo as adversidades como cenários desde os quais capturaram a oportunidade legada na comunidade e protagonizaram um percurso alternativo.

Também é possível depreender que a escola de samba se configura como espaço de socialização primária para esses jovens, visto que desde pequenos a acessavam junto com a sua família. As agremiações integravam dinâmicas de fruição musical e circulação pelos territórios do bairro e da cidade, de tal como que as redes de interdependência que constituíam as infâncias dos sujeitos contavam com vizinhos, amigos, colegas de atividades musicais. Observamos também que o convívio com práticas rítmicas se dava em casa desde muito cedo, sendo que, nesse sentido, o espaço doméstico e o espaço recreativo carnavalesco se interpenetravam frequentemente. A prática como ritmista era antecedida por um longo período de fruição compartilhada.

Eu comecei no Estado Maior da Restinga, eu já veio do samba, a minha família já vem do samba. O meu pai desfilava em bateria, na bateria do Imperador, a minha mãe também desfilava. Quando eu tinha 8, 9 anos a gente já desfilava no carnaval, eu, minha mãe, meu pai, minha irmã (Marcos, abril de 2021).

Ademais, as experiências contadas permitem considerar que, pelo ensejo da participação, os jovens aprendiam a circular pela cidade (em eventos) e pelo bairro, contornando situações de conflito para acessar ensaios ou retornar à casa. A demanda por comprometimento em situação de escassez de recursos instigava, ainda, que aprendessem a buscar, individual ou coletivamente, alternativas para realizar as atividades.

Era recorrente nas narrativas, então, a sinalização de que se constituía uma pertença coletiva muito significativa, que se iniciava na família, perpassava o território e, além disso, esboçava-se desde uma experiência corporal intensa, para a qual o indivíduo, chegando aos primeiros anos da adolescência, pôde dar expressividade na escola de samba, como ritmista.

Nesse sentido, o conjunto e a sequência das entrevistas realçaram a importância de considerar o processo de socialização a partir das intersecções entre domínios sociais. Ao ponderar as trajetórias dos jovens na instituição escolar e na escola de samba, foi possível perceber atitudes e habilidades que são desenvolvidas e/ou inibidas de modo diferencial, expressas na modulação das formas de participação e na demonstração de apego aos grupos. Por exemplo, quando um dos jovens entrevistado foi questionado se tocar na bateria como ritmista mudou o seu comportamento, ele respondeu:

Quando eu entrei novo, eu era o ritmista que gostava de dar palpite toda hora; quando eu comecei eu era muito comunicativo na bateria.

Assim, no José Carlos [escola] eu sempre fui um pouco mais quieto, porque na sala eram 18 meninas e 2 meninos, aí o cara ficava mais quieto mesmo... não sei se é, eu sempre fui mais quieto. No Otávio (outra escola) eu sempre fui falante.

Então, tu era mais falante dependendo do ambiente, numa turma com mais meninas tu era mais introspectivo, no Otávio tu era mais falante?

Sim, no Otávio estava meus irmãos, eu conhecia todo mundo, no José Carlos não, eu era mais quieto, quietão, estranho [risos] (João, agosto de 2021)

Os comportamentos versados se contrastam conforme o *locus* e sua composição. Além da possível influência da questão de gênero, é possível aventar que o senso de vinculação a determinado coletivo (ou um senso de pertencimento) se mostra importante nos processos de

socialização analisados aqui, considerando-se a rede relacional que ambienta e cria condições de permanência em um lugar, seja a escola ou a agremiação. Conforme observamos na fluência dos depoimentos, o itinerário de formação como diretor e/ou mestre da bateria, um longo (e um tanto invisibilizado) processo de aprendizagem iniciado ainda na infância, é perpassado por um sentimento de confiança gestado na familiarização musical e que permitia aos jovens desenvolver e assumir um comportamento responsável (de quem “responde a”), diferentemente do que contavam sobre o provocado no ambiente formal, normalmente escrutinado sob juízos do que fora adequado ou não.

Nesse caso, é preciso lembrar que, segundo Lahire (2002), quanto mais o patrimônio individual de disposições é heterogêneo, maior a necessidade de se saber quais disposições são ativadas e e/ou inibidas, quais são deixadas ou não em repouso nos diferentes contextos de ação. Ademais, as disposições são propensões ou inclinações que se associam a níveis diferentes de apetência, que podemos relacionar aos interesses musicais e criativos dos jovens com quem dialogamos. Conforme o contexto de socialização e de ação, seja a escola de samba ou a instituição escolar, os atores podiam ser mobilizados ou não mediante seu gosto em se expressar e atuar em determinado *locus*, ou, de outra parte, sentir-se à vontade ou não para performar conforme é experienciada a normatividade do contexto. Desse modo, podemos tomar também as tensões entre “disposições para agir” e “para crer”, sendo estas incorporadas pelos atores individuais na interação com normas e crenças produzidas por diferentes instituições, sem que o indivíduo estabeleça uma relação necessária com as inclinações para agir. Logo, as disposições não são isentas de tensionamentos quando são mobilizadas nos diferentes cenários, de forma que podem organizar ações do ator em uma área de sua vida e não em outra.

Retornemos às trajetórias dos jovens. As atividades como ritmistas e educadores comportam disposições para agir, que remetem à técnica instrumental, e que podem associar um conjunto de inclinações práticas à reciprocidade, por exemplo, moralmente justificadas (disposições para crer) mediante a narração de exemplos comportamentais nos percursos de vida:

Sim, sim, mas falando um pouco de mim, eu sempre tive isso comigo, de ajudar o próximo, sabe? E eu tenho meu irmão e ele sempre foi uma referência pra mim e ele sempre foi assim de ajudar todo mundo e eu fui meio que me espelhando nele.

Mas como assim ajudar todo mundo, me dá um exemplo?

Ensinar a tocar, por exemplo, ou dizer presta atenção... cobrando na hora ali, entende? E nesse processo de passar pra educador isso foi junto com ele. Eu sempre fui o mais novo, mas sabia muita coisa e eles me levavam junto com eles (João, agosto de 2021).

Ao analisar as experiências dos jovens como ritmistas e educadores na escola de samba, e realçando as repercussões à socialização, compreende-se também as transições que constituem os itinerários dos indivíduos. Nas entrevistas, percebe-se que as mudanças contextuais também fazem parte deste processo como uma forma de aprendizagem, que é desenvolvida conforme os jovens afrontam as modificações nas rotinas. Nesse caso, referimo-nos à sua chegada na escola de samba e as alterações de status subsequentes, mediante a experiência de se tornarem ritmistas e/ou diretores de bateria, este um cargo de maior legitimidade na escola de samba. Uma forma de percebê-lo são os destaques dados às habilidades e disponibilidades que consideram importantes a cada posição, como as demonstrações de responsabilidade e comprometimento.

Tu fica mais responsável, sabe, tem que dar exemplo, tem que estar sempre esperto. Tem que chegar na quadra antes, afinar os instrumentos, arrumar as coisas, deixar tudo organizado.

Eu acho que, talvez, ser bom e esperto, tu tem que, foi o que eu falei lá no início, dominar quase tudo, sempre perguntar pro mestre se tá certo, tu pode até tocar mais ou menos, errando e não estar perguntando, tocar com medo. Tu tem que ser mais habilidoso e tocar todos os instrumentos. (João, agosto de 2021)

Em algumas situações, os jovens mencionavam disposições que conseguiam transferir a outras arenas, como as práticas de trabalho. Narraram ocasiões em que renunciaram a períodos de descanso e atividades de lazer para se dedicarem às escolas de samba. Tal abnegação era citada em posição ambivalente: ora se lamentava a sobrecarga de tarefas e impossibilidade de seguir com o vínculo diante de outras demandas, como ocupação laboral e constituição de nova família; ora era enaltecida como circunstâncias cujos aprendizados repercutiam em seus cotidianos, especialmente na valoração moral de alguns atributos.

Aí a gente tem que ter um jogo de cintura, para pessoa que entra nesse meio e quer ser diretor, quer ser mestre de bateria, quer ter algum cargo dentro da escola de samba, isso em qualquer escola de samba, não só na restinga, a pessoa tem que ter paciência [...] É bom que tu aprenda isso dentro da escola de samba, dentro de uma coisa que, digamos assim, tu não tem um compromisso como um trabalho do que tu aprender no trabalho entendeu? Esse tipo de coisa, aprender a lidar com as pessoas, eu aprendi muita coisa que até hoje eu uso nas minhas audiências que eu faço no escritório, na minha faculdade, muita coisa de lidar com as pessoas eu aprendi dentro da escola de samba (Marcos, abril de 2021).

Assim, quando foram investigadas as vivências laborais, dois dos três jovens entrevistados relataram que as habilidades desenvolvidas na bateria de escola de samba foram “deslocadas” ao espaço de labuta, seja através da habilidade de comunicação oral, seja pela capacidade de manejo com as pessoas e suas diferenças (especialmente, quando em relações explicitamente assimétricas).

De outra parte, há pesquisas que assinalam a importância da interface entre instituição escolar e escola de samba, no que tange às aprendizagens em jogo. Marques (2019) percebeu, como professor de música de uma escola pública, que alguns alunos já tinham uma aprendizagem musical muito consistente, proveniente de espaços fora da escola. Isso aconteceu quando levou instrumentos de percussão para a sala de aula, percebendo que um número expressivo de alunos (com aproximadamente 15 anos de idade) já os tocava com desenvoltura e demonstrava conhecimentos a respeito anteriormente à abordagem nas aulas de música. Assim, os alunos trouxeram questões que o fizeram chegar à pesquisa à medida que soube que eram ritmistas na escola de samba Império Serrano. A partir daí surgiram indagações:

[...] a prática musical proveniente dos espaços de educação além da escola, quando inseridas no âmbito da sala de aula, é de grande valia. Mas o contrário? As práticas musicais do espaço escolar são formadoras? Enriquecem a prática musical desses jovens? (MARQUES, 2019, p. 17).

A pesquisa de Marques (2019) foi realizada a fim de investigar possíveis relações entre a escolarização e o fazer musical na escola de samba. Conclui ele que a inserção de práticas musicais desenvolvidas nas escolas de samba entre as atividades da escola formal contribui para promoção de uma prática pedagógica democrática, inclusiva e emancipatória, valorizando as aprendizagens dos jovens construídas antes ou concomitantes à inserção escolar.

Se, por fim, nos atermos às práticas educativas conduzidas por nossos interlocutores, suas narrativas pareciam se adequar à tradição das escolas de samba, fazendo uso da mimese e de orientações orais. Dessa forma, o fazer educativo mantinha certa assimetria entre educadores e educandos, de um lado, referenciando-se na experiência atribuída àquele com mais idade e vivência musical-carnavalesca, e, de outro, ancorando-se na incorporação rítmica que precedeu o ingresso do educando. Os processos versados nas entrevistas indiciam que a prática como educador sintoniza-se às incursões rítmico-coletivas e afetivo-morais que percorrem os itinerários dos ritmistas.

Ah, eu aprendi a ter bastante respeito sabe. Principalmente pela “Samba Puro”, eu amo de paixão mesmo. Respeitar o próximo também e ter bastante... sei lá como pode se dizer... humildade sabe [...] Humildade, eu acho que tem que ter bastante pra não ter... tem que respeitar também, tu não pode chegar lá querendo ser o mestre, sabe... tem que começar da base, ritmista e vai indo ali sempre ajudando... diretor... depois tu vira o mestre não dá pra querer chegar ali e já querer ser o mestre sabe e tu aprende sei lá com as crianças do morro, com os adultos também. (João, março de 2020).

A maioria das aprendizagens verbalizadas dizem respeito a disposições para crer e laços afetivo-morais. De forma geral, as falas nos remetem a laços de reciprocidade e amizade, referindo ainda certa hierarquização na interação educativa, em respeito aos mais velhos e experientes.

Aprendi muita coisa boa na escola de samba, amizade, companheirismo, bastante gente boa de coração que eu levo pra vida. E felicidade, a escola de samba é aquele momento de lazer e compromisso [...]. É companheirismo, alegria quando revê os amigos, fazer um som, o cara gosta. (Pedro, abril de 2021).

Assim, a escola de samba é versada como espaço “seguro” de socialização, apropriado ao espaço de possíveis daqueles jovens. Se observamos ali a possibilidade de protagonizarem práticas culturais e lograrem reconhecimento no circuito carnavalesco citadino. Se ali está representada também a possibilidade de fruição musical e sociabilidade entre pares, é preciso avertar também que a relação com o juvenil naquelas agremiações parece se orientar por uma referência à tradição adulta, concebendo a juventude sobretudo como transição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos aspectos da cultura negra estão presentes na prática cultural desenvolvida na escola de samba pós-abolição, cumprindo um papel de socialização e de resistência desde a escola

vatura até os dias atuais, quando a desigualdade e a violência seguem atingindo especialmente a população negra e jovem. Assim, compreender a existência desses sujeitos nesses territórios de socialização, analisando seus itinerários biográficos, é fundamental não só para a contribuição para a educação, mas para a formulação de políticas públicas que atinjam esse público.

O papel formativo e educacional das escolas de samba, desde Lupicínio Rodrigues, um importante músico e compositor brasileiro que iniciou nas escolas de samba nas periferias de Porto Alegre, até os jovens entrevistados que tiveram sua trajetória impactada pela participação e atuação nas escolas de samba, demonstra a potência desse espaço cultural.

Para compreender tal socialização, foi preciso investigar a presença dos jovens na escola, no trabalho, na família e no território comunitário, campos de atuação mais recorrentes, para perceber as possíveis disposições ativadas ou inibidas pelos atores. A atividade cultural desenvolvida pelos jovens não é apenas fruição ou lazer, mas uma prática que contribui para a construção identitária, pertencimento e que gesta inclusive relações profissionais.

A importância do diálogo com jovens ritmistas, que aprenderam a tocar instrumentos através da oralidade e da prática e que ensinam ou ensinaram as crianças do morro, resulta da importância que a bateria tem na escola de samba e nas localidades periféricas. Advém também das habilidades que são desenvolvidas nesse processo de organização e disciplina, devido aos ensaios durante todo o ano, bem como da responsabilidade que o jovem ritmista educador assume ao ensinar os pequenos.

Por fim, é de grande importância pesquisar a participação juvenil nas escolas de samba nas periferias, entendendo como sujeitos que, em período determinado de suas trajetórias, estão construindo identidades e tomando posição em relação às práticas sociais e ao mundo, com bases em referências contextualmente significativas.

REFERÊNCIAS

- ANTONIO, C. F. **Carnaval, Identidade Ético-Cultural e educação não formal**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 1997.
- CANDEIAS, P. R. P. **Os saberes da escola Gigantes do samba**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Recife, 2019.
- DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventudes e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- GERMANO, I. G. **Rio Grande do Sul, Brasil e Etiópia: os negros e o carnaval de Porto Alegre nas décadas de 1930 e 40**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- GOMES, N. L. **Juventude, práticas culturais e negritude: o desafio de viver múltiplas identidades**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Brasil, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t218.pdf>.
- GUTERRES, L. S. **“Sou Imperador até Morrer”**: um estudo sobre identidade, tempo e sociabilidade e uma escola de samba de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em antropologia social) – UFRGS, Porto Alegre, 1996.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo. Ática, 1997.

LAHIRE, B. **O Homem Plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos: disposições e variações intra individuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

MARQUES, W. O. **“Batuque é um privilégio. Ninguém aprende samba no colégio”. Será? – interfaces entre a escolarização e a práxis musical de ritmistas do grêmio recreativo escola de samba império serrano**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SANTOS, F. F. **Escola de samba em São Paulo: identidade e engajamento**. 2013. Dissertação (Mestrado em Mudança Social e Participação Política) – USP, São Paulo, 2013.


SANTOS, T. **A trajetória S. R. B. Estado Maior da Restinga e seu papel na constituição da identidade e visibilidade do bairro Restinga**. Dissertação (Mestrado em História) – PUCRS, Porto Alegre, 2011.

SILVA, A. **No balanço da “mais querida”**: música, socialização e cultura negra na escola de samba embaixada copa lord – Florianópolis/SC. Dissertação (Mestrado em Música) – USP, São Paulo, 2006.

SOARES, R. S. **O Cotidiano de uma escola de samba paulistana: o caso do Vai-Vai**. Dissertação (Mestrado em Ciência Social) – USP, São Paulo, 1999.

SODRÉ, M. **Samba, o dono do corpo**. Rio de Janeiro: Mauad, 1998. [1 ed. -1979]

WAISELFISZ, J. **Mortes matadas por armas de fogo – Mapa da violência 2015**. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude/UNESCO, 2015.



PARTICIPAÇÃO JUVENIL EM RODAS DE CONVERSA: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA AÇÃO PASTORAL UNIVERSITÁRIA

Gabriela Serpa Bertazzoli Guzman (UNISAL)

Fabiana Rodrigues de Sousa (UFSCar)

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta reflexões de pesquisa de mestrado que vem sendo desenvolvida em uma Instituição de Ensino Superior confessional com o intuito de problematizar culturas juvenis por meio da participação em rodas de conversa. Ancoradas no referencial da Educação Popular e por meio da sistematização de experiência, buscamos elucidar processos educativos consolidados nas culturas juvenis. A fim de desvelar as leituras de mundo de jovens participantes da pesquisa, trazemos ao longo do texto algumas de suas falas, obtidas nas transcrições das rodas de conversa.

Alicerçada nos princípios da Educação Popular e na proposição de práticas educativas libertadoras (FREIRE, 2020a, 2020b) e descolonizadoras (QUIJANO, 2013) que respondam aos impactos da modernidade nas realidades latino-americanas – de modo especial nas experiências dos círculos de cultura propostos por Paulo Freire –, a pesquisa que dá origem a este trabalho adota uma postura política em busca de uma educação problematizadora como alternativa e combate à “educação bancária”. Assume, portanto, a liberdade e a crítica como vocação ontológica de mulheres e homens e parte da compreensão de que o diálogo não é instrumento da educação, mas sim a própria educação (BRANDÃO, 2002).

As rodas de conversa, bem como esta pesquisa, se assentam em uma concepção de educação que afirma o reconhecimento das/os jovens universitárias/os enquanto sujeitos sociais (DAYRELL, 2003) capazes de refletirem e agirem sobre o mundo. Uma das funções mais importantes da prática educativa crítica consiste em propiciar condições em que educandas/os em suas relações com os outros possam ensaiar “a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador de sonhos [...]” (FREIRE, 1998, p. 46).

Assumir-se como sujeito configura-se como condição para a construção da autonomia e esta, por sua vez, só pode efetivar-se mediante ações culturais dialógicas como as rodas de conversa. Estas, inspiradas nos círculos de cultura propostos por Paulo Freire (2020a), se apresentam como espaço-tempo de pronúncia coletiva do mundo, afirmação da esperança e construção de sonhos possíveis.

A roda de conversa é, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo (MOURA; LIMA, 2014, p. 99).

As rodas de conversa são compreendidas, nesta pesquisa, como espaço profícuo de participação social, em que a pesquisadora e as/os jovens constroem e fortalecem suas leituras de mundo e vislumbram coletivamente possibilidades de transformação de suas realidades. É local de partilha de saberes e vivências entre juventudes plurais, pois cada sujeito carrega sua história de vida, marcadores étnico-raciais, de classe, de gênero, de orientação sexual etc. A respeito das rodas, um jovem participante da pesquisa comenta:

Eu acho que é um lugar incrível, onde a gente consegue trocar essas experiências e consegue crescer com isso. A gente vai aprendendo e vai conversando, vai desenvolvendo (Leonardo¹)

Estabelecer juntamente com estas/es jovens esse espaço de participação social nos possibilita o entendimento das rodas de conversa como uma prática educativo-política libertadora que favorece a emancipação humana, pois “situa liberdade como movimento reflexivo que permite o sujeito se descobrir construtor de sua própria história, condição *sine qua non* da roda de conversa” (SAMPAIO *et al.*, 2014, p. 1300).

Nessa experiência associativa, ao tomar parte das rodas de conversa, as/os jovens podem alimentar o “desejo de dissolução dos modelos hierarquizados antecedentes e de democratização da palavra, da ação e da gestão coletivizada e consensual do poder” (BRANDÃO, 2010, p. 123). Para isso, é imprescindível que se manifeste a intencionalidade de uma educação dialógica que ocorra com a fé na vocação de “ser mais” (FREIRE, 2020a, p. 112).

Compreendemos, assim, que a participação social em rodas de conversa pode favorecer a ruptura de modelos culturais verticalizados, ainda, muito presentes na composição curricular eurocêntrica das universidades que prioriza saberes e manifestações culturais dos brancos, em detrimento dos conhecimentos, cultura e história dos povos indígenas e negros. Marca da educação bancária, veementemente criticada por Freire (2020a), que se erige na compreensão de que quem educa é quem deposita conteúdo, quem detém o poder, hierarquizando professores/as em detrimento de alunas/os, limitando dessa forma a possibilidade de uma consciência crítica; já que nesta perspectiva educandas/os são entendida/os como mero receptáculo de conteúdo.

¹ Este e os demais nomes de jovens utilizados neste texto são fictícios a fim de preservar a identidade das/os participantes da pesquisa.

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, as mulheres e homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem as educandas e os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos (FREIRE, 2020a, p. 83).

Ao dificultar o reconhecimento das estruturas sociais de opressão, a educação bancária se converte em um instrumento eficaz para a manutenção do *status quo* e tem o propósito de barrar a percepção quanto à necessidade de transformação social, contrapondo-se, deste modo, à consciência crítica que visa ampliar a percepção da realidade e dos caminhos para a emancipação.

JUVENTUDES PLURAIS E O JOVEM COMO SUJEITO SOCIAL

As ciências humanas e psicológicas criaram diversas teorias e concepções sobre a juventude, durante o século XX e início do século XXI, abarcando paulatinamente os fatores sociais e culturais em suas abordagens (GROPPO, 2015). Fazendo uma analogia aos termos utilizados por Tomaz Tadeu da Silva, em seu estudo acerca das teorias do currículo, Groppo (2015, p. 4) classifica as teorias da juventude como “tradicionais, críticas e pós-críticas”.

Segundo Groppo (2015, p. 4), as teorias tradicionais da juventude se desenvolveram na primeira metade do século XX e, ancoradas na versão estrutural-funcionalista, consideram que “os grupos juvenis têm a função de socialização secundária”. Por sua vez, as teorias críticas da juventude, desenvolvidas na segunda metade do século XX, enfatizam e valorizam a participação juvenil nos processos de transformações sociais, sem, contudo, contestar o entendimento da juventude como socialização secundária. E, por fim, as teorias pós-críticas da juventude, desenvolvidas desde o final do século XX, relativizam e até mesmo negam “a proposição original das teorias tradicionais – a juventude como transição à vida adulta, por meio da socialização secundária” (GROPPO, 2015, p. 5).

Dayrell (2003) nos alerta para a existência de diversas imagens e estereótipos que interferem no modo como as juventudes são percebidas socialmente. A primeira imagem que o autor apresenta é da juventude como momento de transição, como “vir-a-ser”, nela a juventude é percebida como uma fase de preparação ao que um dia serão, pressupondo que a/o jovem ainda não é no presente.

Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro (DAYRELL, 2003, p.41).

Outra imagem é a da juventude como moratória e tempo de liberdade que se vale de uma ideia romântica e consoante aos ideais de consumo exacerbado, nela, a juventude consiste em

um tempo marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade, “com uma relativização da aplicação de sanções sobre o comportamento juvenil” (DAYRELL, 2003, p. 41).

E, ainda, aponta a imagem da juventude como momento de crise, de conflitos com a autoestima e/ou com a personalidade. Conforme observa Dayrell (2003), ligada a essa imagem há uma tendência teórica em considerar a juventude como um momento de distanciamento da família, indicando uma possível crise da família, bem como da escola, como instituições socializadoras.

É necessário problematizar essas imagens acerca das juventudes, caso contrário “corremos o risco de analisar os jovens de forma negativa, enfatizando as características que lhes faltariam para corresponder a um determinado modelo de ‘ser jovem’”, sobretudo, quando se trata de jovens oriundas/os de grupos populares (DAYRELL, 2003, p.41).

A experiência da pesquisa mostrou-me que ver e lidar com o jovem como sujeito, capaz de refletir, de ter suas próprias posições e ações, é uma aprendizagem que exige um esforço de autorreflexão, distanciamento e autocrítica. A dificuldade ainda é maior quando o outro é “jovem, preto e pobre”, essa tríade que acompanha muitos jovens como uma maldição. [...] Significa dizer que os jovens não são apenas objetivo de observação, mas pessoas em relação com aquele que observa (DAYRELL, 2003, p. 44).

O autor defende o reconhecimento das/os jovens como sujeito social o que, para ele, se configura como uma ação política que exige posicionamento ético de pesquisadoras/es e demais educadoras/as no sentido de favorecer a autodeterminação das juventudes, isto é, adotar uma postura dialógica que permita a escuta atenta das e dos jovens acerca de como vivenciam suas juventudes.

Apresentamos, a seguir, alguns trechos das falas de jovens participantes da pesquisa, em que estas/es se contrapõem às imagens cristalizadas expressas sobre a juventude. Ao se autodeterminarem, suas falas evidenciam que embora todos sejam jovens, há experiências singulares que condicionam o modo como cada sujeito vivencia sua juventude.

*Eu demorei para me identificar jovem, porque eu tive uma época bem complicada da minha vida. Aos meus 15 anos eu tive que começar a trabalhar e desde **cedo esse trabalho começou a consumir tudo**. Eu me lembro que o meu trabalho foi numa padaria, né? Eu entrava 5 horas da manhã e eu estudava à noite. Então eu me lembro que nessa época eu chorava muito em casa, porque eu não conseguia me sentir vivendo a vida, sabe? **Eu basicamente trabalhava**. Eu trabalhava sábado, domingo, sexta. E minha folga era na terça-feira. E aí terça-feira, que era um dia que eu podia sair, todo mundo “tava” ocupado todo mundo “tava” trabalhando, sabe? Era uma terça-feira, não tinha nada para fazer. **E eu basicamente sentia que eu não iria ser jovem, sabe?** Era literalmente essa sensação que eu tinha. **Independentemente do tempo que passasse, essa fase da minha vida eu ia perder** (Leonardo)*

É possível verificar, na fala exposta, que Leonardo reconhece que sua condição de integrante da classe trabalhadora é um condicionante social que o impossibilita à vivência da juventude como “tempo de liberdade”, pois desde cedo teve de assumir responsabilidades com o trabalho, o que consumia boa parte de seu tempo de fruição.

Outro jovem apresenta uma leitura em que considera as pluralidades presentes nas juventudes. Para Pedro, em consonância com Dayrell (2003) e Groppo (2015), é necessário dar atenção aos marcadores de classe, renda e região, dentre outros:

*Me identifiquei bastante [com Leonardo] porque eu também comecei a trabalhar desde muito cedo, né? Quando você fala em juventude e em juventudes, que o mérito dessa nossa conversa, é muito complicado justamente como ele falou, porque as juventudes, **apesar de estarem todos mais ou menos na mesma faixa, só estão na mesma faixa de idade.** Porque quando você vê os jovens, por exemplo, da cidade e do interior, já tem uma diferença; quando você vê os jovens que vem de uma família mais rica dos outros que já vem de uma classe média, baixa, já é outra diferença. **Porque enquanto a juventude de uma classe mais elevada consegue viajar, é... vou usar uma palavra bem objetiva: consegue curtir a juventude, os de uma outra classe mais popular não consegue porque tá trabalhando.** Eu “tô” nesse meio também: comecei a trabalhar com 14, 15 anos e então é muito complicado essa coisa de viver a juventude para nós que já assumimos muito a responsabilidade desde cedo, porque você “tá” lá, todo dia, domingo a domingo, ou de terça a domingo, só tem um dia para poder, entre aspas, **“curtir sua juventude”**, mas aqueles que estão em volta de você não vão poder porque também tem as responsabilidade deles, né? **Aí fica muito inviável falar que as juventudes são, apesar de jovens, que todas as juventudes são propriamente dita “jovem”;** e tem muitos jovens em idade, mas adulto de responsabilidade já; e tem muitos adultos de idade com essa possibilidade de jovem. Então quando se fala em juventude e juventudes, é muito complexo de se delimitar.*

A fala de Louie também refuta essa imagem apenas como tempo de fruição e diversão e comenta que a sua experiência de juventude foi marcada pela violência LGBTfóbica.

*E aí, eu ouvindo as respostas, tal, eu “tô” chegando à conclusão agora que **eu tenho dificuldade de identificar a juventude em mim.** Eu, na minha adolescência, eu não curti, nesse conceito de curtir que a gente “tá” pensando, por conta de transtorno mental. Eu passei a minha adolescência inteira no estado depressivo e de muita crise de ansiedade e também sofrendo muita violência LGBTIA+ fobia, **que tem uma ligação direta com todo esse quadro depressivo.** E eu também sempre tive muitos problemas sociais de fazer amizade e manter amizades também. Então eu fico meio, “mas o que é ser jovem?”. **E aí o que eu consigo mais associar a ser jovem é autenticidade,** é o que chega mais perto. E aí, eu sinto que hoje eu vivo a minha autenticidade e isso é o que chegaria mais perto de algo que eu considero jovem. Mas ao mesmo tempo isso é algo que eu também considero ser jovem adulto, tem um peso de vida adulta sabe; não é só jovem, **porque você tem que conseguir bancar essa autenticidade, né?** Muito bonito falar de autenticidade, muito feliz ser autêntico, mas você precisa bancar essa autenticidade e nem sempre é suave bancar isso. Então eu tenho dificuldade para identificar e isso é o que chega mais perto (Louie).*

Seu relato demonstra que é necessário cuidado para não cristalizar uma visão pejorativa das crises juvenis, pois esse estereótipo tende a desconsiderar as diversas formas de violências sofridas por jovens e as necessárias tomadas de decisão que precisam fazer, tais como “bancando a autenticidade” que, nesta reflexão, antecipa a condição de pessoa adulta.

Temos percebido que, ao tomarem parte das rodas de conversa, compartilhando suas vivências, saberes, histórias, narrativas e condições existenciais, as/os jovens forjam coletivamente outras imagens sobre si, tal como a de juventude trabalhadora que se contrapõe ao imaginário que tende a retratá-las/os como seres imaturos e sem responsabilidade, as violências vivenciadas por jovens LGBTQIA+; as pressões psíquicas e emocionais, todas essas representações que em algum momento e em alguma proporção impediram estas/es jovens de se perceberem jovens.

SISTEMATIZAÇÃO DAS RODAS DE CONVERSA

Diante da ofensiva antidemocrática que visa reduzir a educação à mercadoria, as práticas de Educação Popular que se ancoram no legado freireano visam promover a radicalidade democrática e a reflexão crítica sobre a própria prática, ciente de que o nosso que-fazer educativo é a principal fonte de nossa formação permanente (JARA, 2019). A fim de favorecer essa reflexão, Jara (2006) cunhou uma proposta de Sistematização de Experiência que contempla cinco tempos: 1) O ponto de partida, 2) As perguntas iniciais, 3) Recuperação do processo vivido, 4) Reflexão de fundo e 4) Os pontos de chegada.

O ponto de partida de nosso processo de sistematização consiste na organização das rodas de conversa desenvolvidas como uma forma de ação pastoral – o projeto Puxando Conversa no âmbito de uma instituição confessional de Educação Superior. Embora seja uma instituição confessional católica, as ações da Pastoral da Universidade (PdU) não se restringem ao âmbito religioso. Aliás, no ambiente universitário é ainda mais necessário estabelecer diálogo e proximidade com as realidades e perspectivas individuais de cada pessoa. A Pastoral da Universidade se configura, portanto, como um ambiente transversal, sob a administração da pró-reitoria de Extensão, Ação Comunitária e Pastoral, que se articula com os demais setores da instituição a fim de promover ao corpo docente, discente e técnico administrativo a identidade e o carisma da instituição.

A ação pastoral analisada, neste estudo, trata-se de encontro semanal, em formato de roda de conversa, entre jovens matriculados nos diversos cursos de graduação de um dos *campi* da IES. Desde sua origem, em 2019, o projeto de organizar as rodas de conversa já possuía uma intencionalidade dialógica: sendo fruto de solicitação de um grupo de quatro estudantes de graduação que relatou sentir falta de um espaço de participação em que pudessem compartilhar experiências e saberes entre si.

Vale ressaltar o perfil destes quatro estudantes: uma mulher e três homens, cisgêneros, entre 19 e 21 anos, de etnias e orientações sexuais diversas, matriculados nos 1º e 3º semestres de Educação Física e Psicologia, sendo um na modalidade licenciatura e os demais no bacharelado. Vinham participando também de outras ações pastorais sem vínculo religioso (voluntariado social, grupo de estudos políticos no contexto da eleição de 2018, intervalo cultural, colóquios, fóruns etc.), o que lhes permitiu criar identidade enquanto grupo, mesmo não sendo da mesma turma de graduação.

O grupo de jovens intencionava criar um espaço para replicar com seus pares algumas dinâmicas de que já tinham participado em outras ações da Pastoral da Universidade e, assim,

foram organizadas as rodas de conversa, no contexto das ações do projeto Puxando Conversa. Foram definidos dois pontos essenciais ao projeto: I. será um espaço de confiança e troca de experiências discentes e; II. serão elaborados encontros temáticos, sempre de acordo com as demandas levantadas dentro do próprio grupo, utilizando-se de dinâmicas, jogos, brincadeiras e reflexões. De imediato, o convite foi amplamente divulgado nas salas de aula e redes sociais com data agendada para os encontros: segunda-feira, durante o intervalo das aulas, ocorre a roda de conversa que se constitui como ação livre para todas/os que queiram participar e, às quintas-feiras, há a reunião de planejamento do próximo encontro, a partir do que foi abordado no anterior, sob responsabilidade do grupo composto por três jovens que idealizaram o projeto e a assessora da Pastoral Universitária, que também é responsável por esta investigação.

Com a pandemia da covid-19, a proposta das rodas de conversa sofreu alterações e nos levaram ao segundo ponto da Sistematização, ao nos indagarmos: o que são as rodas de conversa? Como dar continuidade a elas no período de pandemia? Em consonância com Hannemann e Silva (2020, p. 5-6), nos indagamos sobre:

Como ter uma Educação Popular sem o contato humano? Pois, a forma educacional EAD, única viável nesses tempos de pandemia, traz um distanciamento ainda maior a esses grupos minoritários em direitos e frágeis em redes de apoio. Seja pela impossibilidade técnica, falta de equipamentos, financeira e/ou incapacidade de manter um plano de internet para os encontros. E para além disso, entre as grandes diferenças da Educação Popular, e uma Educação voltada para o Mercado, está o fator problematizador, emancipatório e a perspectiva de um ambiente com amorosidade, elementos que são dificultados pela rigidez e frieza da plataforma digital.

Diante de tais indagações e inquietações, nos deparamos com a necessidade de realizar alterações metodológicas que tiveram seus reflexos não apenas negativos, mas também positivos no fazer pesquisa. Assim, nesse contexto de pandemia, a primeira alteração nas rodas foi no formato, já que, atualmente, elas são realizadas virtualmente por meio de videoconferência, alterando sobremaneira o formato presencial em que as/os participantes se distribuem em roda, sentadas/os em pufes, com acesso ao espaço, trocando olhares e reações, proporcionando um ambiente de confiança e leveza. O tempo de encontro também mudou; antes ocorriam durante intervalo das aulas, com duração de no máximo vinte minutos. Com a modalidade remota, os encontros ocorrem antes da aula, com a “sala” virtual aberta das 18h às 19h.

Entre as mudanças positivas, destaca-se a possibilidade de participação de jovens do outro *campus* da Instituição de Ensino Superior. No formato remoto, foi possível agregar estudantes que não poderiam pertencer ao grupo, presencialmente, uma vez que estariam em aula em seu respectivo *campus*. Essa participação trouxe ao grupo novos olhares de estudantes de diferentes áreas como Engenharias, Administração e Ciências Contábeis. Antes o grupo contava com estudantes de cursos como Direito, Educação Física, Pedagogia e Psicologia.

A impossibilidade da modalidade presencial nos trouxe um novo olhar que vem fortalecendo as relações de confiança entre o grupo. Pois, embora Hannemann e Silva (2020, p. 4) destaquem que “a perda de contato em sala de aula com professores e colegas corrobora para perda do senso de coletividade”, notamos que a participação nas rodas de conversa, apesar das adversidades vivenciadas com o formato virtual, possibilitou essa percepção de coletividade, de fazer parte de um grupo e de constituir-se como espaço para expressar suas dúvidas, incertezas e inseguranças. Como podemos verificar na fala de Lídia Maria:

Gente, estou sem áudio por enquanto porque tô no ônibus, mas para mim é tudo de bom; um momento de descontração, brincadeiras, ensinamentos, descobertas e muitas quebras de paradigmas. Adoro (Lídia Maria).²

Com a pandemia, as rotinas foram alteradas e novas demandas surgindo. Ao mesmo tempo em que as emoções vêm sendo colocadas à prova, estudantes perderam seus empregos, outras/os seguem trabalhando presencialmente, relatam a solidão por morarem sozinhas/os e não interagirem com outras pessoas ou desgaste nas relações familiares devido ao aumento no tempo de convívio. Fora tudo isso, os medos quando algum familiar é diagnosticado com covid-19 e os falecimentos. De qualquer forma, é recorrente o relato de que este momento de encontro entre o grupo possibilita a interação entre pessoas que querem rir, trocar ideias e visões de mundo, estabelecer contato e interação com pessoas diversas, apesar do distanciamento. Conforme afirmou a jovem participante, Lídia, “é um lugar de descontração, de amizade, de confiança onde a gente pode ser a gente mesmo e compartilhar nossas vivências uns com os outros”.

Os perfis dessas/es jovens são diversos em termos de gostos, idade, crenças e ideologias, sendo possível imaginar que dificilmente se reconheceriam como grupo único. Ao serem questionadas/os sobre suas percepções em relação às rodas de conversa, percebemos que o espaço é tido pelo grupo como meio de enfrentamento às pressões e opressões do cotidiano sendo que, em suas falas, relatam a importância de se manter como um momento lúdico, de confiança, reflexões, partilhas e conhecimentos, como num “recreio” (Louie). Nesse espaço dialógico de participação e troca de saberes, ocorre intensamente a prática da escuta respeitosa quanto à leitura de mundo da/o outra/o.

E um outro fato que eu acho que, quando você entra no Puxando Conversa, você já se torna amigo de todo mundo, assim, automático. No próprio decorrer dos papos, assim, sem querer, você vai perceber que está conversando com alguém; sem querer você vai já “tá” falando nome, já vai “tá” sabendo quem a pessoa é. Eu, nunca vi metade do povo que “tá” aqui. Então eu acho que o Puxando Conversa aflora ainda mais isso, e eu acho que tem que vir, tipo, vai poder sentir isso também, sabe? Eu acho que é se jogar, meio assim como Louie falou, é um recreio. Então você só deixa levar e compartilha o que você tiver vontade. E é isso (Leonardo).

As rodas vêm ocorrendo regularmente todas as semanas, inclusive no período de férias em que foi sugerida pelo grupo a continuidade dos encontros. No início da pesquisa, esperava-se que o segundo semestre de 2021 fosse marcado pelo retorno presencial das atividades, em que se viabilizasse que parte das/os participantes, enfim, se conhecessem pessoalmente, já que muitas pessoas começaram a participar das rodas de conversas já neste cenário pandêmico. Devido ao agravamento da crise sanitária, política e econômica no Brasil, os encontros se mantêm, até então, outubro de 2021, em modalidade remota.

Conforme anunciado, a pesquisa ainda em desenvolvimento se organiza a partir dos cinco tempos da sistematização de experiência proposta por Jara (2006; 2012). Como resultados da in-

² São recorrentes as dificuldades de comunicação enfrentadas nesta modalidade remota: problemas de conexão, dificuldades com microfones e câmeras e a prática de demais atividades, tais como a preparação de jantar, percurso do trabalho para casa, cuidado com os afazeres domésticos, interações familiares etc. Neste caso, a jovem se manifestou por meio da escrita no *chat*.

investigação, esperamos ampliar a reflexão acerca da própria prática, com intenção de potencializar essa ação pastoral dialógica às outras unidades da IES, o que “nos permitirá incluir em nosso quefazer um componente de pensamento crítico e intencionado, evitando a ação irreflexiva ou a rotina mecânica” (JARA, 2012, p. 111).

CONSIDERAÇÕES

Com o ingresso no curso de Mestrado e o aprofundamento de estudos acerca dos aportes da Educação Popular, potencializou-se o anseio de refletir sobre a própria prática, desse modo as rodas de conversa foram se transformando cada vez mais em práxis dialógica. A fim de compreender essa prática, fomentar a participação social juvenil e ampliar os espaços democráticos na instituição, lançamos mão da Sistematização de Experiências que, segundo Jara (2006), favorece a compreensão, extração e comunicação das experiências vividas nos processos sociais. Essa metodologia fundamenta-se na concepção metodológica dialética que concebe a realidade como um processo histórico constituído pelos seres humanos como uma totalidade, pois as relações sociais, econômicas, políticas e culturais não se dão separadamente, mas relacionam-se entre si.

É por aí que situamos o potencial que atribuímos à sistematização, de contribuir para que os sujeitos da educação popular assumam a discussão e construção do novo – parcial, porém, amplo e estratégico – desde a singularidade de suas práticas e do seu eu/outro relacionais e também singulares; a discussão e construção de um projeto político que, ao invés de aprisionar os sujeitos sociais e históricos e limitar suas aventuras humanas, corresponda a uma abertura à construção e à realização de novos cenários sociais e novos sujeitos; a discussão e participação na construção de um referencial político que possa sintetizar e provocar a realidade social, mas também sintetizar e expressar vontades e projetos humanos – de mulheres e homens concretos (FALKEMBACH, 2000, p. 17).

Nesta pesquisa, buscamos compreender as relações sociais não a partir de uma observação distanciada, mas sim da relação intersubjetiva e da participação ativa entre todos os sujeitos envolvidos nas rodas de conversa: pesquisadora e jovens. Estamos planejando os próximos tempos da Sistematização da Experiência e para elaborar a recuperação do processo vivido, lançaremos mão de atas e fotos das rodas de conversa, bem como da gravação das rodas remotas, além de entrevistar jovens participantes.

Como visto, a educação como prática da liberdade pressupõe confiança e humildade para o diálogo autêntico e objetiva proporcionar consciência crítica da realidade, favorecendo a asunção do sujeito capaz de viabilizar a transformação social. Pretendemos, com este espaço de participação social e de diálogo entre juventudes e membros da Pastoral Universitária, conhecer e desvelar o universo temático e cultural destes grupos juvenis, pois acreditamos que o processo de escuta de suas realidades pode favorecer a construção de uma ciência popular que abarque as demandas juvenis.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, C. R. **A Educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRANDÃO, C. R. Círculo de Cultura. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J (Org.), **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 123-125.
- DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, dez. 2003.
- FALKEMBACH, E. M. F. Sistematização... Juntando cacos, construindo vitrais. *In*: FUMAGALLI, D.; SANTOS, J. M. P.; BASUALDO, M. E. (Orgs.). **O que é sistematização?** Uma pergunta. Diversas respostas. Secretaria Nacional de Formação, São Paulo: CUT, 2000, p.14-27.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 46. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.
- GROPPO, L. A. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 4-33, jul. 2015.
- HANNEMANN, Gustavo; SILVA, Gabriel Pereira. Educação Popular: uma análise sobre os desafios impostos a concepção com a chegada da pandemia. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., Maceió, out. 2020, p.1-9. **Anais [...]**. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA5_ID7898_01102020222344.pdf. Acesso em: 05 out. 2021.
- JARA, O. **Para sistematizar experiências**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, n. 2, 2006.
- JARA, O. **A sistematização de experiências: prática e teoria para outros mundos possíveis**. Brasília: CONTAG, 2012.
- JARA, O. Palavra abierta – Educación Popular, contexto latinoamericano y el legado de Paulo Freire. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35, e215005, p.1-7, 2019.
- MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun., 2014.
- QUIJANO, A. “Bem viver”: entre o “desenvolvimento” e a “des/colonialidade” do poder. **R. Fac. Dir. UFG**, v. 37, n. 1, p. 46-57, jan. / jun. 2013.
- SAMPAIO, J. *et al.* Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface**, Botucatu, v. 18, supl. 2, p. 1299-1311, 2014.



EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA ADULTOS MADUROS E IDOSOS: UMA ANÁLISE DE PROPOSTAS

Johannes Doll (UFRGS)

Leonéia Hollerweger (UFRGS)

INTRODUÇÃO

Nos últimos 30 anos, a moeda brasileira passou por mudanças assim como as políticas econômicas, as práticas bancárias e a própria relação das pessoas com o dinheiro e com as dívidas, representando um desafio, especialmente para pessoas idosas que precisam aprender a lidar com novas formas de se relacionar com os bancos, a usar caixas eletrônicos e serviços de *online banking*. As práticas bancárias em relação a créditos passaram de uma política cautelosa e restrita a uma política de propaganda agressiva e invasiva de convencimento dos clientes para contratação de crédito, especialmente do crédito consignado para aposentados e pensionistas. O resultado foi um crescente endividamento, conforme informação do Banco Central, que apontou como crescente o endividamento dos aposentados e pensionistas em 2019, chegando a um nível histórico de R\$138,7 bilhões¹. Apesar do endividamento ser um problema da população em geral (PARAÍSO; FERNANDES, 2019), surpreende em relação às pessoas idosas. O endividamento da população, que pode ser observado em outros países também, é um reflexo da mudança do capitalismo que encontra menos fontes de lucro na produção industrial e muito mais no investimento e na especulação financeira, como mostra Lazzarato (2017) em sua obra *O governo do homem endividado*.

Os problemas financeiros não são causados apenas pela oferta de créditos, outros fatores também contribuem, como ter uma renda insuficiente para suprir as necessidades básicas ou realizar uma má administração dos recursos disponíveis. Aqui, destaca-se o papel das dívidas, pois em um país com juros exorbitantes, elas podem ter seu valor total expandido em pouco tempo, de forma a comprometer a qualidade de vida das pessoas. Assim, três elementos seriam necessários para uma vida financeira equilibrada: renda digna, proteção legal do consumidor e

¹ Notícia do jornal *Correio Braziliense*, de 04 de fevereiro de 2020.

educação financeira que ajude na organização das finanças, tornando as pessoas mais aptas a entender a complexidade da economia e o seu papel neste contexto. A partir desse entendimento, o estudo tem como objetivo realizar um levantamento de propostas de Educação Financeira para pessoas adultas maduras e idosas e analisar duas ações educativas, tomando como base uma visão crítica da educação financeira no Brasil.

O artigo está estruturado em seções, sendo a primeira esta introdução, a segunda os fundamentos teóricos, nos quais são abordados a classificação complexa de pessoas adultas e idosas, a educação financeira, a perspectiva educacional crítica e o lugar da educação financeira para adultos e idosos. A terceira esclarece os procedimentos metodológicos do estudo exploratório, enquanto a quarta parte apresenta os resultados, que consistem no levantamento realizado e na análise de duas ações de educação financeira no Brasil, que têm como foco projetos voltados ao público de adultos maduros e idosos. Foi realizada uma análise comparativa entre duas propostas de educação financeira, uma elaborada pela Associação de Educação Financeira (AEF), outra realizada no contexto de uma tese de doutorado. A quinta e última seção traz algumas considerações sobre o estudo.

REFERÊNCIAS TEÓRICAS

ADULTOS MADUROS E IDOSOS: APONTAMENTOS PARA PENSAR O CONCEITO ETÁRIO

Em relação às pessoas adultas, a legislação brasileira denomina pessoas com 60 anos ou mais como idosos, expressos na Lei da Política Nacional do Idoso nº 8442/1994 e no Estatuto do Idoso, Lei nº 10.471/2003. Essa classificação fixa em anos de vida, porém, não condiz com o processo complexo e diversificado do envelhecimento. Como Marta Kohl de Oliveira (2004) destaca, a fase adulta é pouco estruturada pela Psicologia, pois diferentes processos de desenvolvimento se sobrepõem: os desenvolvimentos filogenéticos – determinação biológica e característica da espécie humana, sociogenético – as influências culturais, do determinado momento histórico e dentro de um certo grupo social, e microgenético – as experiências biográficas únicas. A sobreposição desses diferentes fatores leva a uma diferenciação muito maior entre os adultos e idosos do que na fase inicial de vida.

Apesar de existirem diferenças entre uma pessoa adulta e uma pessoa idosa, a busca de uma categorização, especialmente através da característica da idade cronológica, leva a dois problemas. Por um lado, desconsidera que o envelhecimento é um processo contínuo, no qual não existem marcas claras de início. Por outro, representa uma classificação social de forma arbitrária, que pode não coincidir com a situação de vida de muitas pessoas. Assim, poderia-se perguntar, o que significa ser idoso? Uma resposta possível é sair do mundo do trabalho e aposentar-se. Mas há pessoas que se aposentam bem antes de ter 60 anos e têm pessoas com mais de 60 anos que continuam trabalhando. Dessa forma, se questiona o critério rígido da idade cronológica como base para estudos sobre pessoas idosas. Uma das soluções encontradas, em pesquisas que possuem dificuldades de aceitar esse corte rígido, é a expressão de “adulto maduro” ou “adultos maduros e idosos”. Assim, no estudo de Teixeira-Fabrizio *et al.* (2012) sobre treino cognitivo, é usada a categoria de “adulto maduro” para pessoas acima de 50 anos. No campo da Educação, Ceroni (2011) analisa processos de aprendizagem em alunos de uma Universidade da Terceira

Idade, incluindo pessoas acima de 45 anos. Silveira, Santos e Barin (2021) discutem o conceito de “adulto maduro” para refletir elementos característicos dessa fase de vida de alunos da educação profissional e tecnológica, recorrendo à Psicologia do Desenvolvimento com os trabalhos de Erik Erikson, Mosquera e Stobâus e Helena Balbinotti. O presente artigo se refere a pessoas adultas maduras e idosas como possíveis participantes de uma educação financeira pensada como uma forma de educação não formal.

A EDUCAÇÃO FINANCEIRA

Nos últimos 50 anos, o mercado financeiro ficou cada vez mais complexo e os produtos financeiros se tornaram tão variados que sua compreensão ficou difícil para a grande maioria das pessoas. Surgiu, então, a necessidade de uma formação em assuntos econômicos, a Educação Financeira, para tornar as pessoas aptas a participar, de forma competente e sem colocar em risco o sistema econômico e elas mesmas, também chamada de alfabetização financeira (WILLIAMS, 2007).

A Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE – OECD, na sigla em inglês) se destacou como promotora de ações, atividades e projetos de Educação Financeira, que ela define da seguinte forma:

Educação financeira é o processo através do qual consumidores/investidores financeiros melhoram seu entendimento sobre conceitos e produtos financeiros, através da informação, instrução e aconselhamento objetivo, desenvolvem sua habilidade e confiança para tornarem-se mais atentos aos riscos e oportunidades financeiras, de modo a tomarem decisões com base nas informações necessárias, sabendo onde devem ir para obter ajuda e para proceder ações efetivas que promovam a melhora do seu bem-estar financeiro (PEREIRA, 2015, p. 13, tradução livre).

A OCDE elaborou em 2005 uma lista de princípios para a educação financeira² e criou uma rede internacional de educação financeira, na qual participam, principalmente, organizações da economia interessadas em educação financeira.

Apesar da suposta importância, a educação financeira também recebeu críticas. Williams (2007) observa, em relação à implantação da educação financeira como política pública, que o discurso da suposta formação do consumidor consciente leva à conclusão de que este consumidor já que se tornou competente, não precisaria mais da proteção legal do Estado. A individualização dos riscos da sociedade e a transferência da culpa por um fracasso financeiro ou um endividamento para o indivíduo foi observado também por Beck (2011). Clarke (2015) aponta, no contexto do Reino Unido, uma ineficiência desse tipo de educação para garantir a qualidade de vida, pois se torna uma promessa vazia frente a outros riscos mais fortes como o desemprego, a baixa renda e a educação deficitária.

² Os princípios da OCDE para uma educação financeira. Disponível em: <https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/35108560.pdf>.

Além dessas críticas sobre o sentido de uma educação financeira, promovida por um Estado Neoliberal e financiada geralmente por instituições financeiras, existem questionamentos sobre sua efetividade. Willis (2008) aponta para problemas metodológicos e de avaliação, muitas vezes baseados em autoavaliação, e mostra que mesmo adquirindo conhecimentos financeiros, muitas pessoas não tomam decisões financeiramente adequadas.

Resumindo, as críticas à educação financeira se referem por um lado a questões conceituais, como o possível conflito de interesses de uma educação financeira oferecida principalmente por instituições financeiras, ou como a transferência da responsabilidade por fracassos financeiros aos indivíduos. Por outro lado, existe uma série de dúvidas sobre se as propostas atuais de educação financeira realmente tornam o sujeito competente na administração dos seus recursos financeiros.

A CONCEPÇÃO EDUCACIONAL

Considerando as críticas voltadas à educação financeira, quer-se neste artigo trazer uma reflexão sobre o tipo de educação financeira encontrada na prática e sobre alternativas possíveis. A análise das propostas permite traçar comparativos e elaborar reflexões sobre uma educação financeira contextualizada e mais próxima da realidade econômica das pessoas. Ao pensar em educação financeira, entende-se que ela não se resume apenas ao controle, à organização do orçamento, a ações que visam a mudança de comportamento ou a uma educação financeira culpabilizadora das pessoas por sua situação de endividamento. Faz-se necessário o questionamento sobre o contexto e as reais causas em que tal situação foi produzida, como por exemplo, um orçamento familiar muito reduzido, a perda do emprego, o acontecimento de eventos inesperados que limitam condições para manter uma vida mais confortável financeiramente ou práticas do mercado financeiro que levam pessoas ao endividamento, como o estímulo do uso do cartão de crédito ou a publicidade agressiva para fazer um crédito consignado.

Nesse aspecto, defende-se uma perspectiva educacional dialógica, pautada em conceitos de Paulo Freire como educação problematizadora e incentivadora do exercício da autonomia, para que, compreendendo melhor os mecanismos presentes no mercado financeiro, as pessoas adultas maduras e idosas possam tomar decisões mais adequadas e conscientes ao consumir. Ao defender uma perspectiva dialógica de educação financeira, destaca-se a importância do pensar crítico sobre a realidade, direcionando a uma melhor compreensão do funcionamento da economia e dos mecanismos utilizados na sociedade para incentivar práticas de consumo e a aquisição de produtos e serviços financeiros. Nessa perspectiva, a dialogicidade é compreendida como força que impulsiona o pensar crítico e problematizador (ZITKOSKI, 2006). Através do diálogo com a realidade e com seus pares, adultos maduros e idosos tornam-se mais empoderados e capazes de exercer seu papel de sujeitos dos conhecimentos, o que os conduz à compreensão da realidade e incentiva a sua autonomia. Para Freire (1996, p. 107), “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir, a autonomia vai se construindo na experiência de inúmeras decisões que vão sendo tomadas”. Assim, a autonomia é compreendida como um processo de amadurecimento que exige reflexão crítica e prática (FREIRE, 1996; MACHADO, 2016). O papel da educação financeira como agente mediador seria a construção de conhecimentos e incentivador

do exercício da autonomia. Compreender, por exemplo, que o gerente simpático que sugere contratar um novo crédito está sob pressão do banco para cumprir sua meta de vendas mensais ajuda a avaliar a situação de forma realista.

Uma educação financeira baseada na educação problematizadora de Freire está relacionada à educação libertadora que leva o sujeito do conhecimento a uma postura questionadora em oposição à aceitação passiva diante do objeto de seu conhecimento. A problematização constitui-se em uma forma de conhecimento que leva a perceber e a intervir sobre a realidade, o que implica na construção de sujeitos mais críticos e politizados (MÜHL, 2016). Dessa maneira, a educação financeira, em uma perspectiva dialógica e de promoção da autonomia, exercita a capacidade de indagar, de comparar, de aferir, despertando a curiosidade e contribuindo para um pensar crítico (FREIRE, 1996). Ao refletir sobre o papel da educação financeira na formação de pessoas adultas e idosas, não podemos deixar de tecer críticas à importância destinada ao tema e qual o espaço a ele destinado quando pensamos na Educação de Pessoas Adultas.

OS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Pensando sobre a educação financeira, surge a pergunta: em que espaços educacionais essa educação financeira poderia ser realizada? No ensino regular, a educação financeira é um tema transversal, mas geralmente acontece no contexto da educação matemática, como mostram as publicações sobre o tema e o mapeamento de ações de educação financeira, realizado pela AEF nos anos de 2013 e 2018. Pensando na educação formal de adultos e idosos, cabe destacar que, na atual perspectiva, não há muito espaço para pensar sobre ela fora da EJA, já que a modalidade de educação formal é definida como sistema educacional hierarquicamente organizado, com qualificação reconhecida para diplomação acadêmica em níveis de escolarização definidos, além de instituições de treinamento técnico e profissional (GOHN, 2006; MARANDINO, 2017).

O mapeamento mostra que adultos, e principalmente idosos, não são o principal alvo das iniciativas e que estas são realizadas também por pessoas jurídicas do setor de serviços, como bancos e outras instituições financeiras. Nesse aspecto, ressalta-se a possibilidade de pensar sobre a educação de adultos e idosos para além da EJA, abrangendo também espaços de educação não formais. Estes são compreendidos fora do sistema hierarquizado e formal de educação, atendendo a interesses de grupos específicos em um processo educativo intencional (GOHN, 2006). Destaca-se também a educação informal que considera aprendizagens realizadas ao longo da vida do indivíduo, adquiridos na interação com família, trabalho e por outros meios, como nas diversas mídias de massa (MARANDINO, 2017).

Considerando a relevância da educação financeira para a vida das pessoas adultas maduras e idosas, ressalta-se a importância de pensar sobre a educação de adultos expandida a espaços educacionais não formais e informais. Observa-se que além das escolas, instituições do setor de serviços acabam por realizar o oferecimento de iniciativas que são realizadas por meio de encontros presenciais e materiais disponibilizados na internet, através de portais e sites organizados, nos quais são oferecidas informações em formatos de texto e vídeo, simuladores e planilhas eletrônicas.

Observa-se que os idosos são um público cada vez mais visado por instituições de crédito e assediados pela mídia de consumo, mas que não são prioridade nas ações educativas realizadas no país. Carentes de ações mais voltadas às suas necessidades, os idosos são um público que fica à margem tanto da EJA, enquanto espaço formal de educação, quanto dos outros espaços não formais e informais.

Outra crítica trazida na problemática desenvolvida pelo estudo é a carência de formação de professores no tema da educação financeira. Tal fato foi corroborado pelo mapeamento realizado pela AEF-Brasil em 2018, e que se concretiza no pouco espaço recebido na formação basilar e continuada dos professores, excetuando-se os licenciados em matemática. No entanto, ações isoladas, como o uso do “Caderno de Educação Financeira” (BUAES; COMERLATO; DOLL, 2015), são empregadas na formação de professores da EJA e das licenciaturas em geral.

Considera-se que a educação financeira configura um tema importante para a formação das pessoas adultas maduras e idosas e requer maior atenção das políticas educacionais, tanto em relação à educação formal (EJA) quanto em espaços educacionais não formais e informais, como em Centros de convivência, Universidades da Terceira Idade, Defensorias Públicas, PRO-CONs e nas mídias digitais.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como exploratório, fazendo parte da pesquisa intitulada “Educação financeira para adultos maduros e idosos – uma análise de propostas e modelos”. O artigo visa apresentar um levantamento de ações de educação financeira voltadas às pessoas adultas maduras e idosas e analisa duas propostas encontradas. A busca por ações foi realizada em consulta às plataformas Scielo, CAPES e Google Scholar e ao Portal de Educação Financeira do Governo Brasileiro (Vida e Dinheiro). Do levantamento realizado nas plataformas de busca foram identificados nove trabalhos que desenvolveram algum tipo de ação específica envolvendo educação financeira para adultos maduros e idosos. Em relação ao número baixo, precisa-se destacar a dificuldade deste mapeamento. Por um lado, existem formas muito variadas de ações de educação financeira, que podem se referir a palestras, cursos, cartilhas, aplicativos, vídeos, treinamento de multiplicadores como professores etc. Por outro lado, muitas ações só ganham visibilidade quando fazem parte de um estudo científico ou recebem uma divulgação organizada. Nesse sentido, o levantamento mais abrangente foi de dois mapeamentos de Iniciativas de Educação Financeira em 2013 e 2018, realizados pela AEF, cujos resultados serão apresentados mais adiante.

As ações encontradas em trabalhos acadêmicos voltados especificamente a adultos maduros e idosos, até o momento, foram organizadas em uma planilha eletrônica. A seleção se deu pela leitura de descritivos e resumos de artigos, dissertações e teses de doutorado e relatórios presentes no Portal Vida e Dinheiro. A partir do material encontrado, foram selecionadas duas propostas voltadas a adultos maduros e idosos de baixa renda para uma análise mais detalhada. Uma foi o Programa da AEF para adultos com renda de até dois salários mínimos, um trabalho com maior abrangência, e a outra foi uma intervenção de educação financeira com mulheres endividadas em um bairro da periferia de uma capital brasileira, baseado em uma perspectiva de Paulo Freire.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

**APRESENTAÇÃO DOS DADOS SOBRE
O LEVANTAMENTO DAS AÇÕES DE
EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO BRASIL**

A história econômica do Brasil passou de uma hiperinflação nos anos 1980 e 1990 para uma estabilidade da moeda em 1994. Devido à estabilidade, os bancos apostaram no crédito como uma nova forma para garantir seu lucro, uma destas foi o crédito consignado para aposentados, pensionistas e funcionários públicos em 2004. Nessa modalidade, o reembolso da dívida é feito diretamente do salário ou da aposentadoria. A partir do crescente endividamento da população em geral, e orientado pelas orientações da OECD, foi criado no Brasil a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) pelo Decreto Federal 7.397/2010 e instituído o Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF). Este era composto por órgãos públicos e representantes da sociedade civil, principalmente instituições do setor financeiro (SARAIVA, 2017). A execução das políticas de educação financeira foi realizada pela Associação de Educação Financeira (AEF), uma organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP), mantida por quatro entidades do mercado financeiro (Anbima, CNseg, BMF&Bovespa e Febraban). Porém, o Decreto nº 10.393, de 9 de junho de 2020, modificou essa estrutura, extinguindo o CONEF e substituindo-o pelo Fórum Brasileiro de Educação Financeira (FBFEF), no qual participam exclusivamente organizações governamentais. Com a extinção do CONEF e da saída de instituições financeiras não públicas, a AEF encerrou suas atividades.

Durante os dez anos de sua existência, a AEF tinha realizado propostas de Educação Financeira, elaborando cursos e materiais como livros, apostilas, coleções, jogos (CAVALCANTE, 2016). Entre suas realizações constava um levantamento de atividades de educação financeira no Brasil através de dois Mapeamentos Nacionais das Iniciativas de Educação Financeira em 2013 e 2018. Foi identificado um aumento na oferta de ações de educação financeira voltadas ao público em geral, sendo no primeiro 803 ações registradas e no segundo 1.300 ações registradas em diferentes regiões do Brasil, promovidas, principalmente, por escolas do Ensino Médio e universidades, públicas e privadas, associações, cooperativas e órgãos da iniciativa privada.

Conforme dados do Segundo Mapeamento de Iniciativas de Educação Financeira realizado em 2018 pela AEF-Brasil³, 49,4% das ações foram oferecidas pelo setor da educação, realizadas em sua maioria por escolas, seguida pelo setor de serviços, 36,0%. Sendo a maioria delas promovidas por instituições escolares, a principal modalidade de realização foi a presencial, embora as iniciativas digitais combinassem diferentes meios como as redes sociais e o *YouTube*. As iniciativas escolares configuraram formatos realizados por meio de palestras, seminários e encontros, totalizando 40%, e aulas expositivas 66%. O levantamento informou que as ações escolares eram predominantes em instituições públicas de ensino, 78%, com conteúdo ministrado de forma transversal, principalmente por professores(as) de matemática. Além disso, no segundo mapeamento, conforme já mencionado no referencial teórico, “os espaços da educação de adultos”, foi identificado que as Secretarias de Educação não costumavam oferecer cursos de capacitação aos professores.

³ Mapeamento de Iniciativas de Educação Financeira realizado em 2018 pela AEF-Brasil. Disponível em: <https://www.vidaedinheiro.gov.br/2-mapeamento/>

De acordo com os dados do mapeamento, o principal público ao qual as iniciativas foram destinadas era composto por adolescentes entre 12 e 18 anos, 44%, seguido pelos jovens entre 19 e 29 anos, 40%, e adultos na faixa de 30 a 59 anos, 37%. Os idosos com 60 anos ou mais configuraram 18% do público beneficiado pelas ações. A oferta das ações se concentrou nos níveis Fundamental (6º ao 9º ano), 33%, e Médio, 35%. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) não foi mencionada, logo não foi possível identificar se nas ofertas a modalidade de ensino foi ou não incluída.

A análise das iniciativas mostrou que a maioria das ações de educação financeira é voltada à educação escolar matemática. Em relação às pessoas adultas e idosas, além de várias ações pontuais, foram desenvolvidos pela AEF dois programas, um para mulheres receptoras de bolsa família, com o nome de “Futuro na mão”, e outro para pessoas aposentadas com renda de até dois salários mínimos, intitulado “Eu e minha aposentadoria – Organizando a vida financeira” (FORTE; ROCHA, 2017).

COMPARAÇÕES ENTRE OS DOIS PROJETOS: APONTAMENTOS SOBRE AS AÇÕES ANALISADAS

A mais abrangente proposta de Educação Financeira para adultos foi desenvolvida pela AEF. O projeto teve como meta atender 2.700 aposentados com renda de até dois salários mínimos e 2.700 mulheres beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF), em Estados de três regiões do Brasil: Norte, Nordeste e Sudeste. As etapas foram organizadas e executadas em cinco ciclos ao longo dos anos de 2014 até 2017, compreendendo etapas como: o levantamento de informações sobre o público, o desenvolvimento de possíveis metodologias e ferramentas, com vistas a diminuir e prevenir o superendividamento (tecnologias sociais), a sistematização das tecnologias sociais, a aplicação e a avaliação do projeto e, por fim, a divulgação dos programas às organizações que atenderam o público-alvo (FORTE, 2021).

A atividade foi realizada no formato de curso com três oficinas. A primeira, “De onde meu dinheiro vem, pra onde meu dinheiro vai”, analisa a renda e os gastos das famílias, a segunda oficina, “Dívidas na ponta do lápis”, aborda a questão do endividamento. Nesta são oferecidas informações sobre tipos de créditos, juros, consequências e propostas de como agir quando as dívidas se acumulam. A terceira, “Planejar meus próximos passos”, é dedicada ao planejamento futuro, abordando elementos como o registro e a organização financeira, análises sobre corte de gastos, aumento de renda e um comportamento para não contrair dívidas. Para cada oficina foi elaborado um kit contendo material didático e de apoio para os participantes (AEF, 2018). As oficinas deveriam ser assumidas por atores locais como governos municipais, organizações de idosos, universidades da terceira idade após assinatura de um acordo com a AEF (SANTOS, 2019).

No mapa da Educação Financeira no Brasil, acessível no site do governo “vidaedineiro.gov.br”, são listadas 209 ações de educação financeira desenvolvidas para adultos, todas pertencem a um dos dois projetos da AEF para aposentados com até dois salários mínimos (111) e para mulheres com Bolsa Família (98). Das 209 ações listadas no mapa, 149 foram realizadas por Centros de Referência de Assistência Social (CRAS e CREAS) e o restante por centros de convivência, universidades da terceira idade ou outros.

Um outro projeto, bem mais pontual, foi desenvolvido por Buaes (2011) e tomou como base as propostas pedagógicas de Paulo Freire e a Psicologia Histórico-Cultural de Lev Vygotsky. O grupo participante foi de mulheres idosas com baixa escolaridade, renda mensal de até dois salários mínimos e moradoras de uma comunidade vulnerável de uma capital brasileira. O curso teve duração de dois meses e meio, com frequência de duas vezes por semana, totalizando 13 encontros. Foram criados espaços para que as participantes expusessem dúvidas e expectativas de modo a identificar possíveis temáticas geradoras. O enfoque visava criar a oportunidade para as mulheres manifestarem as significações das suas experiências no contexto do mundo do consumo e do dinheiro. Metodologicamente, criaram-se espaços de troca de saberes por meio do diálogo e do debate entre os participantes para a produção de novos sentidos em relação às realidades e à ampliação da leitura do mundo. Inquietações e dúvidas, como o significado “consignado” ou de “taxas de juro”, foram trabalhadas coletivamente nos encontros.

A partir desse novo conhecimento construído, as mulheres elaboraram coletivamente novas estratégias e práticas de consumo. Um encontro avaliativo, sete meses após o curso, mostrou que as mulheres não só se apoderaram dos novos conhecimentos, mas ganharam outra visão do mundo e desenvolveram outras atitudes de controle financeiro e em relação ao uso dos mecanismos do crédito consignado (BUAES, 2011; 2015). A partir dessa experiência, a autora destaca a necessidade de desenvolver práticas educativas a partir de uma metodologia dialógica e investigativa, que parta do conhecimento da realidade dos participantes, de suas práticas de consumo e sobre o modo como usam o dinheiro (BUAES, 2015).

Da análise das propostas, foram identificados aspectos positivos, como a proposição de ações de educação financeira elaboradas a partir do levantamento de necessidades do público adulto e idoso. Ambas eram voltadas a pessoas com baixa renda, fato este que dificulta ainda mais o equilíbrio entre renda e despesas.

A proposta da AEF foi estruturada em ciclos, iniciando-se pelo reconhecimento do mundo dos futuros participantes, elaboração e sistematização de tecnologias sociais, organização de um programa com material de apoio interessante e criação de possibilidade de aplicação em um número grande de pessoas devido à padronização da proposta do curso. Por outro lado, percebe-se uma orientação de ensino tecnicista, instituída pela criação de quatro perfis de comportamento dos participantes, pela determinação dos procedimentos e metodologias do trabalho e pelo objetivo de mudanças comportamentais, visando um comportamento considerado saudável pelos organizadores (FORTES, 2021). Das informações coletadas infere-se uma estrutura de ensino vertical, na qual especialistas organizam e determinam o comportamento econômico e de consumidor considerado adequado. Nessa mesma linha, a avaliação segue os padrões de testes da Psicologia e da Economia, em que os participantes são percebidos como objetos de testagem.

Essa perspectiva se mostra na descrição dos participantes considerados como “adultos de baixa renda com características especiais que exigiram especial atenção na elaboração dos instrumentos, já que muitas vezes tem baixa ou nenhuma escolaridade, déficit cognitivo e de atenção, dificuldades de audição e leitura, entre outras” (AEF, 2017, p. 12). A baixa escolaridade, com dificuldades de leitura, está presente entre adultos de baixa renda e em idosos. Porém, atribuir déficit cognitivo e de atenção a esta população parece altamente complicado, já que os autores do relatório não trazem referências à afirmação, reforçando uma imagem negativa sobre pessoas idosas e pessoas de baixa renda.

Ao analisar a proposta da AEF, percebe-se um enfoque técnico de abordagem de conteúdo, podendo ser comparado à proposta de educação bancária em contraposição à produção de sentidos que produz condições de aprender criticamente (FREIRE, 1996). O formato elaborado, embora tenha efeitos positivos para uma mudança de hábitos, dificulta o diálogo com as diferentes realidades de cada região do país e de localidade para uma “práxis social” em que a ação e a reflexão estão dialeticamente construídas (FREIRE, 1993; ZITKOSKI, 2016). Não se quer diminuir a importância do programa, mas tecer uma crítica ao seu formato fechado e focado na mudança de comportamento, quando na realidade, a situação de baixa renda e escolaridade vulnerabilizam o público, o que faz ainda mais necessária a reflexão e a profundidade na interpretação dos fatos (FREIRE, 1996). Nesse aspecto, a característica da ação foca mais na questão de influências de atitudes do que no desenvolvimento de meios para que, mais informados financeiramente, possam avançar em graus de autonomia.

Em relação à segunda proposta, seu diferencial, quando comparada à primeira, encontra-se na maior abertura para o cotidiano, para as práticas e costumes de consumo dos participantes, e apresenta um trabalho pedagógico pautado não apenas em informações, mas realizado a partir do significado das experiências de cada sujeito. Na proposta estão claras as intencionalidades de escuta, respeito aos saberes e busca pelo entendimento da leitura de mundo (FREIRE, 1993). A construção do conhecimento em relação à administração das suas finanças passou pela problematização da realidade e das suas formas de lidar com o dinheiro e pela reflexão sobre essa realidade, dialogando e compartilhando suas experiências de vida e suas dúvidas. A problematização, para Freire, é uma forma do indivíduo se conhecer e se situar no mundo, o que implica intervir na realidade para produção de sujeitos críticos e politizados (MÜHL, 2016).

Ambas as ações ocorreram em espaços não formais de educação, o que reforça a necessidade de pensar sobre a Educação de Adultos e Idosos, da qual a “disciplina” de educação financeira faz parte, para além dos espaços escolares. Nessa perspectiva, alguns autores compreendem que a educação não formal e a formal deveriam ser vistas como um *continuum* ao invés de categorias separadas (MARANDINO, 2017). Para além da discussão dos espaços destinados à educação financeira, a análise das propostas buscou identificar potencialidades como o rigor na organização, qualidade dos materiais produzidos e aspectos metodológicos empregados. Ambas propostas foram criteriosas em planejamento, organização, execução e avaliação. Porém, diferiam em seu nível de abrangência e na metodologia empregada. Quer-se, com a análise, chamar a atenção para os diferentes formatos existentes e para a importância de considerar as necessidades dos participantes, oportunizar espaços de conversa, troca de experiências, e incentivo à reflexão a partir de problemas reais ligados ao cotidiano das pessoas. Destaca-se que os idosos aprendem melhor em situações de interação, quando utilizam seus conhecimentos prévios para resolver problemas e estabelecem relações com as suas experiências (JARVIS, 2010). Assim, o estudo reflete sobre qual tipo de educação financeira está sendo realizado, quem proporciona as ações e como a metodologia escolhida determina a intencionalidade das ações. Além disso, analisar ações já realizadas permite aperfeiçoar conhecimentos na área para pensar futuras propostas, mais adequadas e direcionadas ao atendimento das necessidades do público em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das propostas, a partir de um olhar crítico sobre as metodologias empregadas e à luz de outros estudos, possibilita inferir que as grandes ações de promoção de educação financeira no Brasil estão muito centralizadas em instituições financeiras, o que acaba por padronizar os métodos e promover a busca por mudanças comportamentais sem uma análise mais reflexiva sobre a temática. Destaca-se a necessidade de resgate do sentido da promoção da educação financeira, a partir da problematização e da criação de situações para reflexão (BUAES, 2015).


Além disso, as ações de educação financeira, voltadas aos adultos maduros e idosos, concentram-se, em sua maioria, em espaços não formais de educação. Tal constatação provoca a EJA a pensar sobre espaços para sua promoção no currículo e de forma integrada, não sendo necessariamente um conteúdo a ser trabalhado isoladamente pela educação matemática, mas sim integrada ao currículo e ministrada de forma interdisciplinar, o que implica na formação continuada dos professores.

O estudo também enfatiza a importância de “que a Educação Financeira no Brasil passe a ser reapropriada pelo campo educacional” (SARAIVA, 2017, p. 171), para promover não só mudanças de comportamento, mas uma melhor compreensão e consciência do sujeito no contexto econômico.

REFERÊNCIAS

- AEF. **Avaliação Experimental de Impacto Social do Programa de Educação Financeira para Adultos de Baixa Renda**. Relatório final. 2017. Disponível em: <https://www.vidaedinheiro.gov.br>. Acesso em: 25 maio 2021.
- AEF. **Relatório de Avaliação de programas sociais**. 2018. Disponível em: <https://www.vidaedinheiro.gov.br>. Acesso em: 23 nov. 2020.
- BECK, U. **Sociedade de risco. Ruma a uma outra modernidade**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- BUAES, C. S. **Sobre a construção de conhecimentos: uma experiência de educação financeira com mulheres idosas em um contexto popular**. Tese (Doutorado) – UFRGS/PPGEDU, Porto Alegre, 2011.
- BUAES, C. S. Educação Financeira com Idosos em um Contexto Popular. **Educação e Realidade**, v. 40, n. 1, p. 105-127, 2015.
- BUAES, C. S.; COMERLATO, D.; DOLL, J. **Caderno de educação financeira: viver bem com o dinheiro que se tem**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2015.
- CAVALCANTE, R. Educação financeira por meio de jogos digitais: uma reflexão sobre a emergência de novos caminhos educacionais. **Anais: Intercom**. São Paulo, n. 39, p.1- 15, 2016.
- CERONI, D. C. **A educação de adultos maduros e idosos: aprendizagens escolares construídas e partilhadas no grupo revivendo a vida**. Dissertação (Mestrado) – UFRGS/PPGEDU, 2011.
- CLARKE, C. Learning to fail: resilience and the empty promise of financial literacy education. **Consumption Markets and Culture**, v. 18, n. 3, p. 1-20, February 2015.

- FORTE, C. M. J. **Estratégia Nacional de Educação Financeira**. 2 ed. São Paulo: Riemma Editora, 2021.
- FORTE, C. M. J.; ROCHA, Fernanda S. Financial Education for adults – Women beneficiaries of The Bolsa Familia Program (BFP) and Retirees with income of up to two minimums salaries. **International Journal for Innovation Education and Research**, v. 5, p. 19-38, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.
- JARVIS, P. **Adult Education e Lifelong Learning**. 4. ed. [S. l.]: Taylor & Francis LTD, 2010.
- LAZZARATO, M. **O Governo do Homem Endividado**. São Paulo: n-1edições, 2017.
- MARANDINO, M. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal?. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, 2017.
- MACHADO, R. C. Autonomia. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica 2016. p. 53-54.
- MÜHL, E. H. Problematização. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica 2016, p.328-330.
- OLIVEIRA, M. K. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, maio/ago. 2004.
- PARAÍSO, S. C. S.; FERNANDES, R. A. S. O crescimento do índice de endividamento das famílias brasileiras. **Cosmopolita em Ação**, v. 6, n. 2, p. 12-26, 2019.
- PEREIRA, F. B. **Notas de um plano nacional de capacitação financeira**. Tese (Doutorado) – UFMG, Belo Horizonte, 2015.
- SANTOS, R. A. T. **O impacto da educação financeira sobre a vulnerabilidade econômica em idosos de baixa renda**. Uma avaliação do programa “eu e minha aposentadoria – organizando a vida financeira”. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019.
- SARAIVA, K. S. Os sujeitos endividados e a Educação Financeira. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 157-173, out./dez. 2017.
- SILVEIRA, J. V. R.; SANTOS, L. M. A.; BARIN, C. S. Quem é o adulto maduro presente na educação profissional e tecnológica? **Revista Ciranda**, Montes Claros, v. 6, n. 2, p. 103-135, 2021.
- TEIXEIRA-FABRÍCIO, A. *et al.* Treino cognitivo em adultos maduros e idosos: impacto de estratégias segundo faixas de escolaridade. **Psico-USF**, v. 17, n. 1, p. 85-95, jan./abr. 2012.
- WILLIAMS, T. Empowerment of the Whom and for What? Financial literacy Education and the New Regulation of Consumer Financial Services. **Law & Policy**, Denver, p. 226-256, 2007.
- WILLIS, L. E. “Evidence and Ideology in Assessing the Effectiveness of Financial Literacy Education”. **Scholarship at Penn Law**. Paper 206. 2008. Disponível em: http://lsr.nellco.org/upenn_wps/206.
- ZITKOSKI, J. J. Diálogo/Dialogicidade. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 117-111.



COSTURANDO NARRATIVAS: A EXPERIÊNCIA DAS OFICINAS-POÉTICAS COM MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA

Débora Sara Ferreira (Unesp Rio Claro – SP)

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo (Unesp Rio Claro – SP)

INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo partilhar as oficinas-poéticas realizadas com um grupo de mulheres, de uma escola pública, da cidade de Rio Claro-SP, durante 10 meses, em uma sala da EJA, 5º ano do ensino fundamental II. Trata-se de um recorte da dissertação de mestrado defendida em 2019, referendada pelo Comitê de Ética. As oficinas-poéticas realizadas abordaram e aprofundaram temáticas acerca da condição da mulher, mediadas por materiais culturais diversos, trazendo elementos para compreensão destas temáticas, vistas sob o olhar das mulheres que se encontravam em sala de aula. Alguns desdobramentos teórico-metodológicos se fizeram pertinentes ao desenvolvimento do estudo, que vão ao encontro da pesquisa narrativa e autobiográfica. Foram eles: construir, com as participantes da pesquisa, conhecimentos, sentidos múltiplos e leitura de mundo, através de fragmentos de obras diversas e disparadores contemporâneos que retrataram a imagem da mulher; observar, por meio das falas das participantes, a leitura de mundo acerca dos modos de ser mulher; analisar as práticas presentes nesses encontros, por meio das falas e escritas das participantes da pesquisa, e indicar elementos que contribuam para a reflexão da condição da mulher, bem como as mais variadas formas de (re)existir nas pluralidades do cotidiano.

Salienta-se, com Delory-Momberger (2011), que a narrativa se faz preponderante, não para que possamos ter uma história, porque a temos, mas para que possamos narrar a nossa vida. A narrativa, segundo a autora, é um elemento de poder, no que concerne à formatação ou configuração narrativa. “[...] A narrativa narra histórias [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 07). A narrativa existe para que a nossa história não se perca. Acrescentam-se a isso as ideias de Connely e Clandinin (1995), que afirmam que a investigação narrativa está focalizada na experiência humana. Os investigadores narrativos buscam descrever as vidas, contar histórias sobre elas e escrever relatos de experiência.

De acordo com Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 09), “[...] a narrativa como construção de sentidos de um evento [...]” é uma das possibilidades de realizarmos uma investigação pautada na história dos sujeitos, pois, através da narrativa, é possível rememorar o passado, construindo uma reflexão do presente. É possível vislumbrar, por meio das narrativas, a possibilidade de reflexão da própria vida, através da memória. Os autores afirmam que a pesquisa narrativa é a possibilidade de construir compreensões entre os sujeitos, em vez de falar sobre eles.

Nesse caminho, é possível compreender a relevância da pesquisa narrativa e autobiográfica na construção e produção das oficinas-poéticas que terão fragmentos apresentados neste texto, bem como da importância das reflexões acerca da condição da mulher, sob a perspectiva da História Cultural. Por fim, tecem-se reflexões acerca das oficinas-poéticas enquanto proposta de ensino para a EJA.

RUPTURAS E MOVIMENTOS: MULHERES-EDUCANDAS NARRAM SUAS HISTÓRIAS E PARTILHAM VIDA E POESIA

A partir das oficinas-poéticas intituladas “Imagens que produzem sentidos, que produzem vida”; “Imagens que vazam: histórias contadas por mulheres”; “Um olhar-vida para o conto *Uma Galinha* de Clarice Lispector”; “*Desconstruindo Amélia*, desconstruindo-me...”; “*Respeita as mina*: uma reflexão sobre a música” e “Partilhando afetos: *Quarto de despejo*” foi possível aproximar sentidos e significados acerca da condição da mulher, presentes nas narrativas das educandas. A seguir, serão apresentados trechos das narrativas das participantes do estudo privilegiando as palavras como foram ditas, como modo de registro de suas histórias. Em uma das oficinas-poéticas, ao conversarmos a respeito do conto *Uma galinha*, de Clarice Lispector, Franciele¹ compartilhou a sua história e a opressão que sofria do ex-marido, comparando-as à situação de prisão da galinha. Ela também compartilhou um pouco mais da história de sua família:

Estou escrevendo uma história para o professor de português, e eu estou escrevendo a história da minha mãe, pensando a vida da minha mãe, que aconteceu na vida da minha mãe. Minha mãe, até de facão ele (referindo-se ao ex-marido de sua mãe) batia na minha mãe. A minha mãe tinha marca nas costas dela, atrás, de facão, ela mostrava pra nós. Quando ele tinha raiva dela, sabe aqueles facão? Não era facão, era podão, que falava aquela época, aquele mais largo assim, né? Porque era assim: na época ela casou com ele, tinha treze anos. E aí só foi tendo filho, filho, filho... Ela teve onze filhos com ele. E ele era assim: ele saía para as farras, ele era cantor de viola, ele ia, fazia as cantorias dele, lá ele arrumava duas, três muié, ficava com elas e quando enjoava, voltava pra dentro de casa. A minha mãe era obrigada a aceitar, se ela não aceitasse, ela apanhava, ele batia nela! E assim foi, até ela inteirar os onze filhos; quando ela inteirou os onze filhos, que ela viu que a situação dela estava muito difícil: ela perdeu dois casal de gêmeos, de fome, porque ele não trazia comida pra dentro de casa, dava para as outras mulheres, mas não dava pra eles, né? Aí o que ela fazia? Para não ter mais filho,

¹ Cabe salientar que os nomes fictícios foram escolhidos pelas próprias participantes do estudo, preservando-lhes a identidade.

que não tomava remédio naquela época nada, né?; aí era assim: eles dormiam em rede, lá no Ceará a maioria não tem cama, é só na cidade, você vai na roça, lá é tudo rede. Aí o que ela fazia: quando era dia, que os meninos falavam assim: “mamãe, eu vi papai na cidade”; aí, o que ela fazia: ela catava todas as redes dos filhos dela, colocava tudo dentro das bacia com água e colocava tudo os menino pra dormir com ela, pra ele não dormir com ela. Para ela não poder ter mais filho (Franciele, 2018).

Após a leitura de mais um trecho do conto, ressaltamos a sua importância para pensarmos em alguns aspectos preponderantes sobre a condição da mulher e a vida que vivemos em sociedade. Nesse momento, Franciele compartilhou um pouco mais de sua história:

Olha, tipo isso aí que você estava falando, lá em Minas Gerais, igual meu marido, o jeito que ele era. Ele é muito machista. Tinha uma irmãzinha lá que gostava de ajudar, mas ela gostava de ajudar mais no pesado, não gostava muito de cozinha, essas coisas, e pela visão de hoje em dia, uma pessoa que começa querer fazer uma coisa mais pesada, pra eles é sapatão, né?, não é mulher, né?, mas não tem nada a ver, eu acho. E ela gostava assim: na hora que a gente ia pra cozinha fazer comida, essas coisas, para os irmãos, ela gostava de subir escada e entregar os tijolos para os irmãos lá em cima; era o que ela gostava de fazer. Pois você acredita que meu marido brigou com ela, fez ela descer de lá, e falou que aquilo não era serviço de mulher, era serviço de homem, e fez ela descer de lá e ir pra cozinha? Não é um machismo isso aí? Eu acho que o que é que tem de mais? (Franciele, 2018).

Após a leitura compartilhada do conto, perguntamos às educandas: saberia a mulher, naquela época, lidar com a própria liberdade? Franciele, mais que depressa, respondeu:

Eu acho que não, ela está tão acostumada com aquilo, tipo: quando a gente fica muito presa a uma coisa e fala assim: “que a gente não consegue!” Eu, por exemplo, meu filho fica brigando comigo: “mãe, você tem de resolver a vida da senhora!” Mas é que eu não tenho o costume, tudo era meu marido que fazia. E como que a mulher faz? Aí, agora, de pouquinho em pouquinho, que a gente vai pegando, lá atrás (referindo-se ao passado), era também desse jeito elas não dariam conta! Porque elas não tinham nem pra onde ir, não sabiam nem o caminho que tinham de tomar para começar a vida delas (Franciele, 2018).

Ao ouvir o relato de Franciele, indagamos às participantes: qual será a liberdade de que Clarice falava no texto? Franciele, mais que depressa, respondeu:

Elas não conseguiriam, né? [referindo-se às mulheres do passado], com aquilo ali, né? É tipo um passarinho, o passarinho que é criado na gaiola? Você solta ele, e ele morre e nem consegue sobreviver, então eu acho que a mulher é mais ou menos por aí; ela é tão acostumada com aquilo ali, que ela já se acostumou com aquela vida (Franciele, 2018).

Naná, nesse momento, manifestou-se:

No meu caso, meus pais me prenderam, mas segurar filho não evita nada, não. Hoje eu vivo muito bem, solteira, acho que eu saí de um cativo. As pessoas às vezes dizem que

sou tão carente, que brinco tanto, mas é porque eu não tive isso. Eu estou tentando recuperar o que eu perdi, brincar com alguém, sabe? Se casar fosse uma liberdade, é uma responsabilidade, mas para a diferença de solteira para casada, eu sou mais casada. Porque hoje eu saio, eu vou em churrasco, eu vou onde quero, vou na igreja, me arrumo, compro o que eu quero. E lá na casa dos meus pais não, só usava o que eles dava, era muito difícil. Eu não saía de casa (Naná, 2018).

A partir das narrativas das mulheres estudantes, é possível compreender que o conto *Uma galinha* foi o disparador para reflexões acerca da própria condição. Essas reflexões se fazem um caminho fértil para a emancipação do pensamento, bem como para a reflexão dos modos de ser ou tornar-se mulher. Nessa direção, compreendemos a importância do encontro com a literatura em sala de aula. Nesse caminho, cabe a indagação: pode a literatura ser um instrumento de reflexão e emancipação em sala de aula?

Na oficina intitulada *Respeita as mina*: uma reflexão sobre a música, Franciele fez um relato acerca do que mais lhe marcou na música, bem como rememorou um pouco mais sobre sua vida:

Eu achei importante a parte que ela fala que o que ela faz não é para os outros, mas pra ela. Tipo, ela se arruma pra ela, ela se sente bem pra ela, não é para os outros que ela está fazendo isso aí. Ela luta por ela. É a parte que eu achei mais importante. Porque realmente é o que a gente tem que ser, por exemplo, eu, quando decidi fazer [se referindo ao divórcio], eu decidi fazer por mim, não foi por ninguém. Não foi por pai, por filho, por mãe, por irmão! Foi por mim! Eu tinha desejo de estudar, ele nunca ia deixar estudar. No tempo que eu larguei e vim embora, e ele queria que eu voltasse, ele impôs coisas piores do que eu já vivi dentro de casa; ele falou que até meu celular eu não teria mais, se eu voltasse. Ele impôs muita coisa que eu achava que não estava certo. Pois ele, na cabeça dele, no ciúme dele, ele imaginava que eu seria uma mulher de qualquer jeito (Franciele, 2018).

Com as palavras de Franciele, temas como a opressão da mulher se apresentam, aparentemente, sem trazer novidade; no entanto, há a considerar dois elementos, sendo um deles a questão da opressão da mulher reverberando em suas próprias palavras decorrente de suas vivências. Outro diferencial está na atitude de escolhas de quem não delega a ninguém, senão a ela mesma.

Uma outra questão que nos salta aos olhos, nas palavras de Franciele, é a dificuldade do diálogo com o ex-marido.

A maioria dos homens, por ser machista, eles não dá lado pra gente, eles não dão o direito da gente passar o que a gente sente. Em casa, eles não dão esse direito pra gente, é muito difícil um marido que senta e fala assim: “amor, fala o que você está sentindo. O que aconteceu com você, por que você está chateada?”. Muito difícil um marido que é desse jeito. E isso aí, acaba acontecendo o que aconteceu comigo (Franciele, 2018).

Após o relato de Franciele, conversamos a respeito das questões que são passadas para a gente e de como a cultura influencia o nosso modo de pensar. Portanto, o machismo é arraigado e reforçado em nossa cultura. Nesse momento, Franciele complementou o seu relato dizendo:

Mas essa parte que você está falando, o que eu entendi sobre o que você está falando. É que é assim, ele foi criado neste sistema, lá na casa dele, antes de casar, né? Isso aí eu entendi. Porque lá na família do meu ex-marido, todos eles são iguais nesta parte [referindo-se ao machismo]; realmente vem de lá, o próprio pai e a própria mãe ensinou isso. Foi aquele pai que não abraçava, não beijava. Por exemplo, eu e ele [referindo-se ao ex-marido], nós fomos casados vinte e três anos, e eu sou muito carinhosa. Quando só casa, arruma uma família, tipo meus filhos eu não planejei, eu era muito nova e, como o povo fala, eu não tinha televisão para se divertir. Eu tinha dezesseis anos e fui tendo um filho atrás do outro (Franciele, 2018).

Mais que depressa, Ágata compartilhou sua opinião:

Eu aceitei tanta coisa para viver com o meu marido. A situação que a gente enfrenta dentro de casa, a gente aceita, né? Infelizmente é isso. Já deixei ele duas vezes, mas voltei. Agora, se eu deixar ele, eu não volto mais. É muita coisa, eu fui morar com ele com dezesseis anos; ele tinha uns trinta e pouco. Ele veio pra cá, depois eu vim [referindo-se à mudança para Rio Claro], mas ele chegou aqui e arrumou uma “piriguete”. Todo mundo sabia, menos eu. Aí começou a discussão, ele chegou a me bater. Eu fiz B. O. contra ele. Eu sei que passou, né? Eu fui para a casa de uma colega, e depois tivemos uma outra briga, ele me cortou, e tive de levar cinco pontos na mão (Ágata, 2018).

A partir dos relatos acima, podemos indagar: quantas mulheres próximas a nós têm uma situação parecida com a de Ágata?

Eliana, por sua vez, relatou sua experiência dentro de casa que, à primeira vista, parece deixá-la mais confortável com relação à opressão familiar:

Porque tem muitas mulheres que não podem fazer nada disso, até hoje tem marido que não deixa, não pode se arrumar, porque acha que vai se arrumar para outro, que vai arrumar outro, essas coisas. Não pode sair, não pode fazer nada. Só o homem pode sair, porque é homem, mulher tem que ficar dentro de casa, acha que só tem de cuidar da casa e de filho, só. Graças a Deus que meu marido não é assim, essa parte ele não gosta de sair, ele não sai de jeito nenhum, só que ele nunca me proibiu e me deixa ir onde eu quiser. Ele sempre cuidou do meu filho mais novo pra eu sair ainda (Eliana, 2018).

Um outro tema vem agregar à condição da mulher em sua vida cotidiana: a maternidade. Que relação guarda com trabalhar? Ou com interromper os estudos? Eliana, assim se manifestou:

Eu acredito que não, mesmo quando tive meus filhos, eu trabalhava. Só o mais novo que não, porque quando tive os dois mais velhos, eu deixava com a minha mãe. Quando nasceu minha filha mais velha, eu parei de trabalhar, mas é porque a minha mãe morava longe. Porque não tinha ninguém, era só eu, e a gente precisa de uma pessoa, né? Ai, quando ela nasceu, eu entrei em desespero: “como eu vou cuidar dessa criança”? Mas depois passou (Eliana, 2018).

Ter mãe por perto assegura a condição para trabalhar. Maternidade dobrada. De outro modo, o desespero bate. Para Eliana, mulher, mãe.

Na oficina intitulada “*Desconstruindo Amélia, desconstruindo-me*”, Jhenifer relatou acerca dos motivos que a levaram a interromper os estudos,

[...] Aí eu falei: “beleza, né! Já que não dá mais, eu vou pegar, vou sair e volto no outro ano!”. Aí, quando pensei em voltar no outro ano, acabou a quinta série na escola que eu estudava, e daí foi quando começou a ter quinta série nesta escola, só que era com um monte de criança. Já não era mais do mesmo tamanho, e eu sempre fui maior. Aí fiquei esperando para fazer o EJA. Comecei a cuidar dos meus sobrinhos, e minha irmã pagava pra mim, eu olhava três crianças a tarde inteira, tinha o meu dinheiro. Comecei a trabalhar com a minha tia na mercearia dela, comecei a namorar também; meu pai aceitou tudo. Comecei a trabalhar com treze anos, fiquei um ano na mercearia da minha tia e acabei engravidando! Eu estava esperando os quinze anos para começar a fazer o EJA, né, aí acabei engravidando e não contei para ninguém que eu estava grávida (Jhenifer, 2018).

Discussões no que tange à maternidade não planejada em destaque. Seria diferente quando planejada? E quando o tema são os estudos: vocês acreditam que ser mãe faz com que tenhamos a interromper os estudos? Jhenifer, mais que de depressa, compartilhou suas concepções:

Sim, em alguns casos. Porque eu não tinha com quem deixar ele, e o pai dele trabalhava, e não tinha nem como pensar em voltar para a escola. Eu acabei que não deu pra voltar mesmo, não tinha com quem deixar ele e deixar a minha mãe. E me acostumei, fiquei nesse buraco por um bom tempo. Três anos, meu filho tem quatro anos! E eu vim estudar agora, é muita responsabilidade, eu costumo falar que as pessoas às vezes fantasiam muito essa coisa de ser mãe. Eu não me arrependo de ter o meu filho, não sinto raiva dele nem nada, eu amo meu filho, totalmente pelo contrário. Mas tem pessoa que sabe? é ótimo ser mãe, é mil maravilhas, e você tem que deixar de pensar em você várias vezes para pensar naquela criança. Tem que deixar de fazer várias coisas que você gosta, por aquela criança (Jhenifer, 2018).

Nos limites deste texto, ativemo-nos a quatro temas que demarcam a condição do ser mulher, dito por ela mesma: opressão, escolhas, maternidade, estudos. Outros há a serem compartilhados. O exercício das narrativas das mulheres participantes da pesquisa torna possível aproximar sentidos e significados dos modos de ser ou tornar-se mulher que ultrapassam gerações. Ao ressoar de cada voz, para além de registros para um estudo de aprofundamento, no caso de uma dissertação de mestrado, exalta-se um registro histórico de sua condição.

TECENDO MOVIMENTOS POÉTICOS: APROXIMANDO SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO SER MULHER A PARTIR DA HISTÓRIA CULTURAL

Ao aproximarmos sentidos e significados acerca dos modos de ser mulher, através das narrativas das mulheres participantes do estudo, foi possível tecer reflexões a partir das contribuições da história cultural. Vejamos, a seguir, algumas reflexões no que concerne aos modos de ser ou tornar-se mulher que ultrapassam gerações.

De acordo com Chartier (2002, p. 17), “As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam”. Assim, ao produzir estratégias e práticas, alguns grupos tendem a impor suas concepções, valores e domínio sobre outros grupos, como podemos observar nos relatos anteriores que remetem a relações tensas entre situações de opressão vividas e a tomada de decisões que envolvem escolhas. Que espaços podem ser pensados com vistas a essas condições (im)postas?

Portanto, a investigação acerca das representações, de acordo com Chartier (2002, p. 17), “[...]supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições [...]”. A partir disso, cabe salientar que as lutas pelas representações se fazem primordiais, assim como as lutas no campo econômico, para a compreensão acerca de como alguns grupos impõem concepções e valores a outros. Tedeschi (2012, p. 22), ao trazer a discussão acerca dos principais conceitos trabalhados por Chartier na História Cultural, afirma que “[...] é uma modalidade que procura entender a produção de sentido das palavras, das imagens e dos símbolos, e busca também a reconstrução das práticas culturais em termos de recepção, de invenção e de lutas de representações [...]”. Ao trabalhar as diferentes formas de como se dá a apropriação dos discursos, no que concerne a textos (escritos ou não) e a produções de sentido que cada indivíduo produz de acordo com a posição que ocupa no mundo social, a história cultural procura entender os modos da construção dos sentidos acerca do mundo em que vivemos.

A construção do mundo social não é um dado com perfeita exatidão, mas se constitui nas práticas articuladas e historicamente produzidas. A história e a investigação do cotidiano são entendidas a partir do estudo dos processos e da construção dos sentidos. Cabe salientar que é por meio das práticas discursivas, que, contraditório e pluralmente, atribuímos significado ao mundo em que vivemos: “Daí a caracterização das práticas discursivas como produtoras de ordenamento, de afirmação de distâncias, de divisões; daí o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação” (CHARTIER, 2002, p. 28). Salienta-se que as práticas discursivas se tornam um dispositivo para que certos grupos criem discursos, em que afirmam divisões e ordenamento do mundo social. As práticas de apropriação cultural se fazem por meio da interpretação dos indivíduos perante as questões do mundo social.

Nessa direção, Tedeschi (2012) trata das representações acerca do corpo feminino, e que carregam grande influência dos filósofos. Platão e Hipócrates argumentavam, pautados em Aristóteles, que a inferioridade das mulheres era proveniente do corpo “frio”, sendo elas, portanto, frágeis por natureza, motivo pelo qual deveriam ficar presas nos intramuros da domesticidade. A cultura grega cristalizava a ideia de que a constituição biológica das mulheres (a menstruação e o útero) era um impeditivo para a sua participação na vida pública:

A persistência dessas crenças denegriu aqueles processos e órgãos exclusivos das mulheres. As crenças sobre o útero e a reprodução eram as mais relatadas pelo olhar e pelo discurso filosófico. A teoria Aristotélica matriz desse discurso insistia que a distinção da masculinidade estava pautada no imaterial; como naturalista, acabou com as distinções orgânicas entre os sexos, e o que restou foi à idéia de um corpo que podia ser classificado, ordenado e diferenciado. O que para nós, hoje, seria uma construção discursiva, uma representação sobre a diferença de gênero, era, para Aristóteles, um conjunto de fatos inquestionáveis, verdades “naturais” (TEDESCHI, 2012, p. 85).

Essas “verdades” inquestionáveis perpetuaram-se durante muito tempo. Podemos compreender que as mulheres, de uma forma ou de outra, (re-)existiram nas pluralidades do cotidiano, e isso é uma questão que se faz potente e pertinente quando conhecemos a história das mulheres. A construção dos discursos, ao longo da humanidade, que resultam em práticas culturais e representações dos modos de ser da mulher, em que a docilidade e os cuidados com a família são constitutivos de uma “natureza” feminina, é um caminho para pensarmos a questão da maternidade.

Nessa direção devemos observar que não podemos cair na armadilha de acreditar que a maternidade é igual para todos os grupos de mulheres, pois a experiência da maternidade se faz diversa, de acordo com o contexto social em que as mulheres estão inseridas. Mas as representações acerca da maternidade como um “dom divino”, sendo as mulheres consideradas, em alguns períodos da história, como “seres místicos”, estiveram presentes durante o decorrer da humanidade, e essas construções acerca dos modos de ser da mulher as confinaram nas atividades voltadas para o lar.

É possível compreender que, a partir do discurso de uma “natureza feminina”, a sociedade patriarcal delimitou os espaços das mulheres com atribuições específicas na esfera doméstica. Discursos como esses, cristalizados por uma moral católica, chegam através de diálogos cotidianos e são mecanismos de poder que disciplinam os corpos e as subjetividades femininas. Fica registrado que,

Esses papéis, oriundos de representações, contidas ao longo do tempo, foram determinados pelo olhar masculino, e conseqüentemente, as representações sociais e sua relação com o poder, contribuíram para produzir a alteridade e a identidade feminina. Esse espaço de “naturalização” do privado, do doméstico, confinou a mulher no lar, outorgou a ela uma nova forma de poder, não sobre o público, o econômico, mas sobre “o simbólico” do reprodutivo, dos filhos. (TEDESCHI, 2012, p. 18).

Essa “identidade feminina” culminou no que chamamos de desigualdade de gênero, que, por mecanismos de poder e opressão, limitou as mulheres nos intramuros da domesticidade. Acrescenta-se a isso o que Bourdieu (2016) afirma sobre a divisão dos sexos. As mulheres, ao seguirem certos padrões de submissão, parecem estar na “ordem das coisas”:

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas” como se diz por vezes falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado das coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos

habitus dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação (BOURDIEU, 2016, p. 21, grifos do autor).

São naturalizados discursos que ditam regras, e imposições nos chegam como inerentes ao feminino, portanto essa lógica de dominação dispensa uma justificação. Por meio dessa relação de dominação, é possível alcançar essa lógica, que é reconhecida tanto pelo dominante como pelo dominado e que se dá a partir da maneira de falar e das formas de pensar e agir. A partir desse arcabouço teórico, é possível afirmar que as mulheres, ao ficarem confinadas na esfera doméstica, deixaram poucos registros na história. Nessa direção, Almeida (2007) afirma que a invisibilidade das mulheres na história permite que procuremos as pistas e vestígios inseridos em uma cultura em que o patriarcado se instaurou e os sigamos na busca da sua interpretação e reinterpretação para eliminar a invisibilidade que nos assombrou durante séculos. A autora afirma que

A histórica ausência feminina da instrução e das esferas de poder impediu testemunhos mais vastos. Portanto, para escrever sobre mulheres em qualquer campo do conhecimento, há de se valer de sinais, vestígios, de fontes pouco ortodoxas em um risco assumido de desconsiderar que apenas o que é objetivo dá conta da existência humana, sejam seus atores homens ou mulheres (ALMEIDA, 2007, p. 18).

Cabe salientar que Rocha (2009) afirma que os homens tiveram grandes feitos destacados na História Tradicional. O prestígio recorrente na literatura, na filosofia e em tantas outras áreas do conhecimento, somente foi possível por meio da opressão às mulheres. Conhecemos grandes filósofos da Antiguidade, ouvimos falar de homens que fizeram grandes descobertas nas ciências naturais e em tantas outras áreas do conhecimento. O que restou às mulheres foi a invisibilidade. Como destaca Rocha (2009, p. 51),

O papel desempenhado pelo homem na sociedade patriarcal sempre foi agraciado com uma variedade de prêmios, tais como dinheiro, status, reconhecimento público e posses. Por outro lado, as mulheres, que tanto fizeram, praticamente não foram mencionadas na história. São seres anônimos que serviram à sociedade, ao marido e aos filhos, realizando funções tão desafiadoras quanto as creditadas exclusivamente ao sexo masculino.

Nesse aspecto, cabe salientar que as mulheres são vítimas de verdades parciais, e as interpretações sempre favorecem alguns grupos em detrimento de outros. Nessa direção, Simone de Beauvoir (1970) nos traz reflexões preponderantes para refletirmos sobre a condição feminina. A autora afirma que as mulheres tiveram a destinação de serem o Outro, pois os homens, ao compilarem as leis, favoreceram o próprio sexo. Ficamos sabendo que

Essas questões estão longe de ser novas; já lhes foram dadas numerosas respostas, mas o simples fato de ser a mulher o Outro contesta todas as justificações que os homens lhe puderam dar: eram-lhes evidentemente ditadas pelo interesse. “Tudo o que os homens escreveram sobre as mulheres deve ser suspeito, porque eles são, a um tempo, juiz e parte”, escreveu, no século XVII, Poulain de La Barre, feminista pouco conhecido (BEAUVOIR, 1970, p. 15).

Ao questionar sobre as imposições sofridas pelas mulheres durante séculos, Beauvoir (1970, p. 11) afirma que: “[...] Nenhuma coletividade se define nunca como Uma sem colocar imediatamente a Outra diante de si [...]”. Portanto os sujeitos, ao se colocarem na sociedade a partir de uma oposição, e ao se fazerem essenciais, definem o Outro como inessencial. A autora ainda questiona os motivos das mulheres serem o Outro na sociedade, visto que, em se tratando de uma questão numérica, no mundo existe basicamente a mesma quantidade de homens e mulheres, e, por serem o Outro, as mulheres nunca se colocaram enquanto sujeito coletivo na sociedade.

Através das representações cristalizadas no imaginário social no que concerne à condição da mulher, podemos avançar nas indagações e reflexões acerca de temáticas que trazem à superfície pontos que conectam quem narra, as palavras que narram, o que narram que compõe temas que, de certo modo, escapam aos discursos concatenados com uma visão de dominação. Portanto, é possível vislumbrar que, embora afirmemos que há dominação e discursos não neutros contra as mulheres, há processos de resistência que são articulados por mulheres, em diversos contextos. Assim como podemos observar nas narrativas das mulheres estudantes da EJA, que possuem escolhas e nomeiam as opressões sofridas. A partir dessas reflexões, é possível indagar: quais outros espaços são articulados por mulheres (de diversos contextos) para (re) existir e (re)inventar a própria vida?

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Através da pesquisa realizada, no âmbito da EJA, tecemos reflexões acerca da condição da mulher, por ela mesma, bem como da relevância das oficinas-poéticas enquanto um espaço privilegiado do ato de narrar. Como oficinas-poéticas, consideramos modos de narrar que tomam corpo a cada encontro, num contínuo dialógico entre integrantes de um grupo que se constitui porque há problemáticas que as/os afetam intensamente, mediados por materiais culturais que disparam manifestações subjetivas intensas, trazendo à superfície sentidos do vivido e da vida. Lembrando, com Rancière (2019), que a partilha de vida e poesia é um ato de emancipação intelectual.

No âmbito da Educação, uma das considerações que nos acalenta é a possibilidade de pensar as oficinas-poéticas enquanto proposta para os processos educativos na EJA, como modalidade de ensino, em que estão presentes, mulheres. E não são poucas. E por que não, mulheres e homens e quem mais vier.

E sobre a lição em si mesma e o papel do professor, da professora? Larrosa (2003, p. 140) aponta que o professor é aquele que seleciona o texto para a lição e, ao abrir o livro, o remete, assim como uma carta ou um presente. “Uma vez que só se presenteia o que se ama, o professor gostaria que seu amor fosse também amado por aqueles aos quais ele o remete”.

Acrescenta-se a essa perspectiva as reflexões de Rancière (2019) no livro *O mestre ignorante*, que nos põe frente a frente com a ordem explicadora, que embrutece, e com a abertura de caminhos que emancipam. Como tecer reflexões acerca da relevância da emancipação feminina na Educação de Jovens e Adultos?

Já com Paulo Freire (1996), temos reflexões acerca da docência e discência. Do ponto de vista democrático, o autor aponta a interdependência do processo de ensinar e aprender. Consta que

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (FREIRE, 1996, p. 23).

Portanto, a partir de reflexões freirianas, é possível vislumbrar que quem ensina aprende, e quem aprende sempre ensina algo. Essa relação democrática e política que se estabelece em um ensino possibilita a emancipação e se faz primordial nas reflexões e currículos para as turmas da EJA no Brasil. Nessa direção, faz-se necessária a mobilização para que os currículos municipais de EJA (re-)pensem suas práticas e concepções com vistas a um ensino que emancipa. Nessa direção, Miguel Arroyo (2001) aponta que a educação de jovens e adultos reflete os movimentos populares e culturais da época. Assim, o objetivo dos educadores progressistas foi o de captar, nesses movimentos, os sentidos humanos, culturais e pedagógicos. Miguel Arroyo (2001, p. 19) aponta que

Os saberes e competências escolares não são ignorados. Eles reencontram outro horizonte quando vinculados aos processos de humanização, libertação, emancipação humana. Os conteúdos curriculares não são os mesmos. A alfabetização, por exemplo, adquire outra qualidade, onde a apropriação da leitura se vincula com uma nova condição humana, com a capacidade de se envolver e participar em novas práticas políticas, sociais e culturais.

É possível compreender que o entrelaçamento entre alfabetização de adultos, libertação e emancipação é a marca do ensino na EJA. A realidade de exclusão dos educandos da EJA, no Brasil, possibilitou que as experiências e os conteúdos em salas de aula pudessem embasar-se na realidade dos sujeitos. Tal afirmação permite que possamos considerar as oficinas temáticas, realizadas neste estudo, como um trabalho pedagógico que pode se aproximar da realidade das educandas, com vistas a um ensino que emancipa e liberta.

Por fim, a partir das reflexões trazidas nesse texto acerca da emancipação intelectual das alunas, embasamo-nos em Paulo Freire (1996) e suas afirmações acerca da importância de que os educandos e educandas mantenham vivo em si o gosto pela rebeldia. Ficamos sabendo que

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto pela rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar (FREIRE, 1996, p. 25).

Entre olhares dançarinos, políticos, poéticos, compreende-se que as oficinas-poéticas indicam caminhos e possibilidades metodológicas para o processo educativo na EJA e vão ao encontro do que entendemos por uma educação outra, em que o diálogo acontece, em que as perguntas se movimentam em um constante arriscar-se e aventurar-se...

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. S. **Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?** São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo: Campinas Autores Associados, 2007.
- ARROYO, M. G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 11, p. 9-20, 2001. Disponível em: <http://ambientedetestes2.tempsite.ws/ciencia-para-educacao/publicacao/arroyo-miguel-g-educacao-de-jovens-e-adultos-em-tempos-de-exclusao-alfabetizacao-e-cidadania-sao-paulo-sao-paulo-n-11-p-9-20-2001/>. Acesso em: 13 ago. 2019.
- BEAVOUIR, S. de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2016.
- CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Difel: Alges Portugal, 2002.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. (Org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.
- DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos Epistemológicos da Pesquisa Biográfica em Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000100015>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 fev. 2019
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- LARROSA, J. **Pedagogia Profana**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em revista**, v. 31, n. 1, p. 17-44. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698130280>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982015000100017&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 fev. 2019.
- LISPECTOR, C. **Laços de Família**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
- RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.
- ROCHA, P. **Mulheres sob todas as luzes: a emancipação feminina e os últimos dias do patriarcado**. Belo Horizonte: Editora Leitura, 2009.
- TEDESCHI, L. A. **As mulheres e a história: uma introdução teórico metodológica**. Dourados: UFGD 2012.

SENTIDOS FORMATIVOS ATRIBUÍDOS AO ENCCEJA: MOTIVAÇÕES E PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES INSCRITOS NO DISTRITO FEDERAL

Rosimeire Aguiar Pereira Lopes (UnB)

Maria Clarisse Vieira (UnB)

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos atende pessoas que tiveram sua trajetória escolar interrompida ou sequer iniciada. Nesse sentido, a EJA conjuga as funções reparadora, equalizadora e qualificadora para restituir o direito à educação que foi negado a esses sujeitos e dotá-los de condições favoráveis a seu desenvolvimento. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê que a oferta de EJA se dê por meio de cursos e exames a fim de contemplar as especificidades e disponibilidades dos educandos (BRASIL, 1996).

Historicamente, os exames voltados à certificação se apresentam como uma alternativa à educação presencial na medida que oferecem uma flexibilização na organização do ensino.

Considerados instrumentos válidos para atestar conhecimentos, inicialmente – ainda nos tempos do Brasil Império – para o ingresso em cursos de nível superior, os exames. Posteriormente, assumiram a função supletiva e passaram a equivaler à conclusão do ensino secundário, ministrado nas instituições oficiais. Foram, então, incorporados às políticas educacionais para jovens e adultos e permanecem em vigor até os dias atuais, abrangendo toda a educação básica. Não sem registrar, ao longo da história, uma série de problemas de ordem estrutural e ideológica. Como a própria Educação de Jovens e Adultos, os exames estiveram marcados por um viés compensatório pela escassez de investimentos públicos e pela falta de critérios objetivos para sua oferta.

Idealizado na esteira das reformas educacionais do final da década de 1990 e regulamentado em 2002, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) tenciona dirimir as falhas dos modelos anteriores e acompanhar as prescrições dos organismos internacionais a respeito da educação de jovens e adultos, que preconizavam uma

educação permanente, o protagonismo dos sujeitos e a valorização dos saberes e experiências dos educandos.

O exame, além de aferir as competências individuais adquiridas no espaço escolar e nos processos formativos que se desenvolvem em meio informal, possui atribuições referentes às avaliações em larga escala, relativas à composição de um indicador qualitativo sobre a oferta de EJA (inclusive sobre o modelo presencial) e à construção de referencial que possibilite o fomento de outras políticas educacionais para jovens e adultos (BRASIL, 2002a).

Percebe-se, a partir de suas finalidades, que o ENCCEJA está ancorado em pressupostos políticos e epistemológicos que se associam a concepções formativas e, conseqüentemente, ao projeto de sociedade que se pretende empreender.

Diante da crescente popularização do exame e do grande contingente de pessoas maiores de 18 anos que não concluíram a educação básica no Brasil e considerando a redução no número de matriculados na rede pública de ensino do Distrito Federal na Educação de Jovens e Adultos nos últimos anos, este estudo tem por objetivo compreender os sentidos formativos atribuídos ao ENCCEJA, tanto aqueles presentes nos documentos institucionais quanto os enunciados pelos estudantes inscritos no exame, analisando suas motivações e os condicionantes sócio-históricos e políticos que influenciam seus percursos de aprendizagem. Além disso, haja vista que o DF figurou entre as 11 unidades da federação que mais registram inscrições para o ENCCEJA, nas edições de 2018 e 2019, a pesquisa busca perquirir as implicações do exame na oferta de EJA no DF.

A investigação orienta-se por análise documental das sinopses estatísticas produzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) relativas ao certame de 2019 e levantamento efetuado em oito escolas situadas na cidade de Ceilândia-DF sobre a taxa de migração de estudantes da EJA para o ENCCEJA. Compõem ainda o corpus da pesquisa entrevistas com oito educandos, sendo quatro deles egressos do ENCCEJA e os outros quatro estudantes que pretendiam realizar as provas em 2021. Os egressos foram convidados a participar por meio de comunicado em mídia social, já os educandos que ainda não prestaram o exame foram indicados dentre os alunos que frequentam curso preparatório para o ENCCEJA desenvolvido pelo Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP)¹.

O grupo de entrevistados é composto por 5 integrantes do sexo feminino e 3 do sexo masculino, com idades entre 21 e 64 anos.

As entrevistas foram realizadas remotamente devido à pandemia de COVID-19 e ocorreram entre março e maio de 2021.

As informações advindas deste processo, como recortes de visões subjetivas, analisadas coletivamente, possibilitam vislumbrar as nuances do tema em um panorama mais amplo e as conexões que estabelece com as múltiplas dimensões da totalidade.

Ademais, a adesão ao ENCCEJA está condicionada a fatores que dificilmente poderiam ser aferidos unicamente por dados estatísticos e questionários padronizados, o que poderia incorrer no risco de obliterar as relações dialéticas entre o objeto de estudo e os elementos históricos e sociais que o circundam e que são determinantes para a apreensão do fenômeno para além de sua aparência. Portanto, as entrevistas narrativas, por possuírem uma forma mais fle-

¹ O CEDEP é uma entidade sem fins lucrativos, criada em 1987, em decorrência das lutas por melhorias sociais e educativas no Paranoá-DF.

xível, prezando pela espontaneidade do relato, permitem ao pesquisador adentrar o universo de opiniões e interpretações dos sujeitos acerca do tema, além de caracterizar o espaço-tempo, as motivações e os fatores simbólicos que movem o ator (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008).

Destarte, a compreensão do fenômeno perpassa a história desses indivíduos: que aspectos influíram para que seu percurso escolar fosse interrompido? Que elementos contribuíram para que concluíssem sua escolaridade por meio de exames?

Assim, o modelo adotado neste estudo segue as proposições de Jovchelovitch e Bauer (2008), baseado na técnica de Schütze (2010), em que o processo da entrevista se divide em quatro fases: iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva.

A primeira etapa consiste em explicar ao entrevistado os procedimentos da entrevista, com uma breve descrição das fases que se seguem. Então, é introduzida a questão geradora que dá início à narrativa do sujeito, que transcorre sem interferências do pesquisador. Quando o narrador sinaliza o término de sua fala, o entrevistador solicita que sejam elucidados alguns pontos que restam nebulosos. Nesta fase, as “perguntas exmanentes”, que são elaboradas anteriormente pelo pesquisador como uma espécie de roteiro sobre os pontos-chave da pesquisa, devem ser convertidas em “questões imanentes”, ou seja, são combinadas às indagações que emergiram do relato, de modo que as perguntas não sejam alheias à narrativa. Por fim, já com o gravador desligado, ocorre uma conversa informal sobre o tópico, na qual podem ser discutidos outros aspectos relevantes ao tema (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008).

A análise temática das entrevistas permite o desenvolvimento de um sistema de categorias, para cada relato, inicialmente, e, posteriormente, para o conjunto de narrativas que compõem o estudo (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008).

A partir do cotejamento das vozes dos sujeitos, do referencial teórico e dos dados compilados pelo INEP, emergiram categorias de análise, das quais duas são problematizadas neste estudo: o trabalho e a exclusão, como elementos que se entrelaçam às concepções formativas dos educandos que participam do ENCCEJA. Dessas dimensões de análise foram elencados alguns subtópicos, como a relação do sujeito com a escola, a interferência dos fatores socioeconômicos e culturais, o status social associado à educação e o valor simbólico que esta assume na figura da certificação.

Insta destacar, no entanto, que este trabalho não pretende praticar reducionismos quanto ao sujeito da EJA, pois se reconhece sua diversidade e sua constituição como ser histórico e social, portanto, frente à transitoriedade do perfil da EJA, os pontos abordados aqui não são estáticos, mas acompanham a própria natureza mutável do ser.

Adicionalmente, para que fossem verificadas as taxas de migração e as implicações na oferta de EJA no Distrito Federal para o 3º segmento, foi efetuado levantamento nas fichas cadastrais de estudantes em escolas situadas em Ceilândia-DF. A cidade foi escolhida por abrigar o maior número de unidades certificadoras do ENCCEJA – Ensino Médio no DF, 9 no total². A opção pelo recorte no Ensino Médio se deu por este nível concentrar mais inscritos no ENCCEJA, no comparativo com o Ensino Fundamental, e por ser esta a etapa que apresenta o maior número de matriculados na rede pública de ensino do DF.

Nessa fase da pesquisa, a partir da relação de concluintes divulgada no Diário Oficial do DF relativa ao ano de 2019, verificou-se quantos estudantes possuíam vínculo recente com a escola.

² Apenas uma escola não concordou em fornecer os dados requisitados.

Em um panorama de esvaziamento da EJA, fenômeno evidenciado em todo o Brasil, justifica-se empreender esta análise, visto que não há registros relativos ao trânsito de estudantes da EJA presencial para o ENCCEJA, nem informações sobre o impacto desse movimento migratório na oferta da Educação de Jovens e Adultos.

Outrossim, em um cenário de sucateamento da EJA e do sistema de ensino público como um todo e tendo em vista os possíveis efeitos da pandemia de covid-19 na Educação de Jovens e Adultos, sobretudo no que concerne aos exames certificadores que podem ser impactados com as altas taxas de evasão, demonstradas por estudos recentes (DATAFOLHA, 2021), urge refletir acerca das concepções formativas que embasam as políticas públicas no campo da educação e aquelas que desenvolvemos em nossas relações sociais e que alimentam nossas perspectivas de futuro e os anseios do presente.

CONCEPÇÕES FORMATIVAS EM DISPUTA

Ao longo da história, a educação brasileira constituiu-se enquanto arena de embates das correlações de poder, ora assumindo contornos emancipadores, ora subjugada às determinações do capital. Nota-se que o processo sócio-histórico, eivado de contradições, transmite às práticas pedagógicas e políticas educacionais seus matizes. No caso específico da Educação de Jovens e Adultos, o conflito se apresenta no tipo de formação remetida a esses sujeitos.

Desse modo, as diretrizes do ENCCEJA foram determinadas segundo os preceitos políticos vigentes à época de sua implementação de cunho neoliberal, que promoveram a reestruturação do Estado de acordo com a lógica gerencialista e imprimiram aos exames princípios economicistas, o que pode ser observado tanto na adoção do modelo de avaliação por competências quanto no emprego de avaliações externas para aferir em termos quantitativos a qualidade do serviço público (RUMMERT, 2013; SILVA, 2009).

O conceito de competências sob a perspectiva pedagógica encontra na literatura diferentes acepções. A interpretação admitida pelo ENCCEJA baseia-se nas operações formais descritas por Jean Piaget, envolvem, pois, habilidades relacionadas à resolução de problemas, argumentação e ao raciocínio hipotético-dedutivo (BRASIL, 2002b). Em uma linha semelhante, Perrenoud (2013) associa o desenvolvimento das competências à aplicabilidade prática dos saberes, pressupõe, portanto, a construção de aprendizagens significativas, legitimadas por conteúdos críticos e afetos à realidade dos estudantes.

Todavia, Carvalho e Santos (2016) rememoram a origem do construto competência, que advém do universo vocabular do mundo empresarial. A transposição do verbete com toda a sua carga semântica e ideológica para o espaço escolar reveste a educação de cunho funcionalista, calcada na aquisição de competências, que se resumiriam em aptidões para o trabalho – adere-se, então, o humano ao nível da mercadoria.

Segundo Rummert (2013), travestida de possibilidade de formação ampla, a lógica das competências agudiza a expropriação dos trabalhadores e as formas de precarização do trabalho, além de limitar o potencial formativo dos educandos, adjudicando-os à “cultura do mínimo”. Esse viés procedimental e reducionista pode ser evidenciado na matriz referencial do

ENCCEJA que concebe as competências do exame como “eixos cognitivos básicos, a ações e operações mentais que todos os jovens e adultos devem desenvolver como **recursos mínimos** que os habilitam a enfrentar melhor o mundo que os cerca, com todas as suas responsabilidades e desafios” (BRASIL, 2002b, p. 15, grifos nossos). Infere-se dessa assertiva que às classes trabalhadoras é relegada uma formação restrita, condicionada a sua conformação a posições subalternas na hierarquia social, o que representa o ideário das classes hegemônicas.

Além disso, para Vieira (2006), a avaliação estruturada por competências delega ao sujeito a responsabilidade exclusiva por seu sucesso ou fracasso, seguindo os pressupostos neoliberais da meritocracia e do individualismo, o que para os estudantes jovens e adultos, cujos itinerários já se encontram marcados pelos recorrentes processos de exclusão, gera severas implicações sociais e educacionais (VIEIRA, 2006).

Assim, percebe-se que a concepção de formação que norteia o ENCCEJA, com lastro nas competências, apresenta alguns pontos controversos relacionados ao trabalho e à exclusão.

As normativas que versam sobre a EJA assumem-na como modalidade destinada àqueles que não concluíram o ensino básico em idade dita apropriada, os mesmos documentos caracterizam os educandos jovens e adultos como integrantes da classe trabalhadora.

Em que pese os sentidos que os educandos atribuem à conclusão da escolarização por meio de exames, ao coligir os dados das sinopses estatísticas e das entrevistas narrativas, diversas leituras sobre as perspectivas dos sujeitos da pesquisa são possíveis. Contudo, no estudo em tela, são exploradas duas categorias: a exclusão e o trabalho, pois estes fatores, além de figurarem na proposta do ENCCEJA direta e indiretamente, são aspectos basilares da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 1996), e constituem, segundo os educandos da EJA entrevistados, elementos que sob perspectivas distintas influenciaram seus percursos formativos: como causa para a interrupção dos estudos e como motivação para o retorno ao processo de escolarização.

O vínculo com o trabalho é para estes sujeitos determinante em seu modo de viver, em sua identidade e nas leituras que fazem de si e do mundo (ARROYO, 2017) é, pois, marca distintiva dos educandos da EJA (OLIVEIRA, 1999).

Dados relativos ao certame de 2019 revelam que, dentre os inscritos para o ENCCEJA, cerca de 73% exercem algum tipo de atividade remunerada, 45% do total de participantes declarou ter começado a trabalhar antes dos 16 anos de idade (INEP, 2019).

Segundo Oliveira (1999), adentrar o mercado de trabalho configura uma ruptura com o mundo infantil, o que define o lugar social deste sujeito como “não criança”. Para a autora, as relações interpessoais, as experiências, os saberes, as reflexões sobre si mesmo e sobre os outros, as concepções sobre seu processo formativo e sua aprendizagem são diretamente influenciadas por esse elo com o trabalho.

Rememorando Marx (1996), temos a atividade laboral como elemento fundante na ontologia do ser social e que, portanto, reverbera nos processos educativos e formativos. A ação do homem sobre a natureza, ou seja, sobre a realidade que o cerca e da qual é parte integrante e constitutiva, é intermediada pelo trabalho, que se realiza de forma coletiva e viabiliza-se a partir das relações sociais que suscita (MARX, 1996).

Contudo, a relação com o trabalho embora seja fator constitutivo da identidade dos sujeitos da EJA mostra sua face contraditória, pois tanto impulsiona a retomada dos estudos, com o objetivo de maximizar as condições de empregabilidade, como é também apontada como justificativa para a evasão.

Aproximadamente 1/3 dos inscritos no ENCCEJA em 2019 alegaram ter abandonado a escola por questões relativas ao trabalho, enquanto 47,55% dos participantes julgaram que ter trabalhado enquanto estudavam foi prejudicial aos estudos (INEP, 2019). Tal aspecto pode ser observado no relato de Manoel³:

Eu comecei a trabalhar com uns 10 anos e estudar ao mesmo tempo, então era meio corrido para mim, eu estudava de manhã, chegava e trabalhava [...] à noite. Eu tinha um intervalo só à tarde para estudar, fazer as tarefas e isso foi a minha vida toda. Só que aí chegou no Ensino Médio, ficou um pouco puxado para mim [...], chegou um certo ponto que eu já não estava dando conta mais de levar tudo e acabei reprovando, reprovei duas vezes⁴.

Entre as motivações para participar do exame, pelo menos três se relacionam a melhores condições de empregabilidade, 39% dos candidatos tencionam progredir em seus empregos após a conclusão da escolaridade, aproximadamente 68,5% querem uma nova ocupação, enquanto 76% pretendem ingressar em um curso profissionalizante (INEP, 2019).

Esse último dado denota a necessidade de expandir a oferta de EJA integrada à educação profissional, o que constitui a meta 10 do Plano Nacional de Educação, vigente para o decênio de 2014-2024 (BRASIL, 2014). O documento estipula que 25% das matrículas da Educação de Jovens e Adultos, em nível fundamental e médio, conjuguem o ensino profissionalizante. Entretanto no DF, esse número não chega a 0,5% da oferta.

No grupo de entrevistados, apenas um dos sujeitos não mencionou o trabalho ou fatores relacionados à qualificação profissional como motivo para retomar os estudos. Contudo, apesar da certificação ser apontada como uma possibilidade de alterar o curso de suas vidas, entre os egressos, somente um afirmou que o diploma lhe garantiu a contratação em um novo cargo.

O “credo ideológico” de que a escolaridade é condição para se ter um emprego mascara, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 08), os reais elementos causadores das relações de trabalho precarizadas. Além de respaldar-se na meritocracia e no individualismo, excluindo da equação os fatores sociais e econômicos.

Nessa esteira, Rummert (2007) salienta que políticas de certificação como o ENCCEJA corroboram um modelo de educação fragmentado que escamoteia os processos de cerceamento de direitos da classe trabalhadora e não lhe garante uma formação para seu desenvolvimento pleno, o que reverbera na exclusão maciça desse segmento da sociedade.

Aliados de seu direito à educação em dado momento de sua trajetória, os educandos da EJA se encontraram à margem do processo de ensino, seja por sucessivas reprovações, pelo abandono escolar ou por razões de ordem familiar ou relativas ao trabalho, portanto, são sujeitos que estiveram subjugados aos padrões sociais excludentes.

O conceito de exclusão, todavia, conforme Martins (1997), não existe propriamente, pois o sujeito encontra-se incluído nesse modelo social, mesmo que de forma parcial ou subalterna. O que se chama exclusão é, de fato, um conjunto de problemáticas impostas por essa ordem inclusiva precária, que reserva à população pobre um lugar residual na sociedade. Desse modo,

³ Os educandos entrevistados são identificados com nomes fictícios para resguardar sua identidade.

⁴ Manoel. **Entrevista 2** [mar, 2021]. Brasília, 2021. Audio2.mp3 (29 min).

o autor sublinha que a “exclusão [...] cria uma sociedade paralela que é includente do ponto de vista econômico e excludente do ponto de vista social, moral e até político” (MARTINS, 1997, p. 34)⁵.

Nesse sentido, Paulo Freire (2017) atenta para a desumanização que se apresenta na negação de direitos, na desigualdade, na exploração e nas manifestações de violência dos opressores sobre os oprimidos, que acaba por tolher sua condição humana.

Em seus relatos, os educandos revelam um histórico de agressão a direitos básicos, que foram em grande medida responsáveis por seu afastamento da escola. No grupo do sexo masculino, as precárias condições de moradia e trabalho levaram à evasão. Entre as mulheres, a mesma causa foi citada: os relacionamentos familiares. Dados do INEP confirmam estes fatores como as motivações mais recorrentes para o abandono escolar (INEP, 2019).

Ana, uma das entrevistadas, conta que perdeu os pais e foi “forçada a acordar mais cedo do que deveria”. Ela diz que

Eu nunca tive incentivo, eu não tinha nem um caderno para ir à escola, não tinha um chinelo [...] eu tive que trabalhar muito cedo, desde os meus 10, 11 anos [...] porque eu não tinha opção. Eu sofria muito, eu sofria maus tratos, eu vi que a melhor saída era buscar um trabalho [...]. No primeiro momento eu não tinha nenhuma chance de sair para buscar um estudo nem nada⁶.

A falta de condições objetivas-materiais para permanecer na escola em idade regular fez com que muitos dos estudantes ingressassem na EJA. Dentre os entrevistados, apenas um não teve experiência prévia na Educação de Jovens e Adultos. Três educandos concluíram também o ensino fundamental através do ENCCEJA.

De acordo com as sinopses estatísticas do INEP, cerca de 47% dos inscritos da edição de 2019 do ENCCEJA no DF declararam estar cursando ou já ter cursado a EJA, todavia, estes tomaram um outro caminho para concluir sua escolarização. Isso sugere que a escola pode não estar acolhendo as necessidades destes sujeitos, visto que 32% dos participantes afirmaram não poder estudar, enquanto 62% consideraram que o exame seria a melhor alternativa para conciliar estudos e trabalho (INEP, 2019). A exclusão é, então, ratificada com a expropriação desse sujeito do espaço escolar, pois embora retomem sua escolarização, permanecem fora da sala de aula, desguarnecidos das experiências que lá se constituem.

Essa relação truncada com a escola se evidencia também no levantamento realizado nas fichas cadastrais dos estudantes. Em 2019, 135 educandos migraram da EJA presencial – 3º segmento para o ENCCEJA na cidade de Ceilândia. O quantitativo de estudantes equivale a cerca de 7% do total de alunos atendidos nas unidades de ensino analisadas. Esse percentual aproxima-se do índice de queda nas matrículas na rede pública nos últimos anos (10% ao ano). Três das escolas registraram redução no número de turmas no período que abrange 2018- 2019.

As taxas migratórias são influenciadas pelos altos índices de reprovação e evasão. No Distrito Federal, aproximadamente 84% dos inscritos no ENCCEJA em 2019 alegaram ter repro-

⁵ Martins (1997) afirma que a fetichização do termo exclusão pode diluir as especificidades dos problemas assim designados e, conseqüentemente, deturpar as formas de combatê-los.

⁶ Ana. **Entrevista 8 [maio, 2021]**. Brasília, 2021. audio8.mp3 (48 min).

vado pelo menos uma vez durante seu percurso escolar, sendo que, deste total, 26% declararam ter reprovado três vezes ou mais. No que se refere à evasão escolar, entre os participantes, cerca de 53% deixaram a escola antes de concluir o Ensino Fundamental, enquanto 47% abandonaram os estudos enquanto cursavam alguma série do Ensino Médio (INEP, 2019). A incidência de índices expressivos de repetência e abandono escolar demonstra o que Freitas (2002, p. 315) chama de “vocação seletiva da escola”, mecanismo que perpetua os processos de exclusão e acentua a estratificação social.

Todavia, embora relatem uma trajetória conflituosa com a escola, durante as entrevistas, os educandos destacaram a importância do acompanhamento pedagógico para o processo de ensino-aprendizagem. Inclusive, quatro dos entrevistados participam de curso preparatório para o ENCCEJA ministrado pelo CEDEP que antes da pandemia ocorria em formato presencial em sala de aula cedida pela Secretaria de Educação em uma escola pública. No entanto, apesar de disporem do espaço escolar e reconhecerem a relevância da relação professor-aluno e entre estudantes para seu desenvolvimento, não consideram o retorno ao formato regular da EJA, pois acreditam que o exame responde aos seus anseios formativos: a redefinição do seu percurso social pela via da educação tendo como eixo estruturante o trabalho.

A ruptura com os processos excludentes que impuseram a esses sujeitos a privação dos bens materiais e imateriais e que os levaram a trajetórias escolares inconclusas seria então concretizada mediante a titularização.

Nesse diapasão, Arroyo (2017, p. 55) salienta que a retomada da escolarização “por um diploma de conclusão da educação fundamental ou média está intimamente associada a superar esse sobreviver provisório, essa identidade provisória de trabalhadores”, a educação estaria, assim, relacionada a perspectivas de emancipação, à reconfiguração do papel social desses sujeitos enquanto seres políticos e epistemológicos. A fala de Dora ilustra as mudanças internas nesses sujeitos, que se processam individualmente primeiramente, para, depois, alcançar o coletivo.

[...] hoje eu me sinto capaz de qualquer coisa, hoje eu me sinto apta. [...] Parece que foi um salto, daquela mulher que se sentia burra, que se sentia inútil, que se sentia incapaz, que nem capaz de ensinar os filhos foi, mas eu comecei a me ver diferente. Eu aprendi a olhar, não para essa figura aqui, para o que tem dentro dessa pessoa aqui, e aprendi a me admirar, e isso eu devo a essa oportunidade que eu tive de fazer o ENCCEJA.

Desse modo, a certificação configura para os educandos um novo direcionamento para suas narrativas, que transcende o individual, no desvelar de uma autoconsciência, que se faz crítica e que pressupõe uma reinvenção do saber, da sociedade, do discurso e do poder (FREIRE; MACEDO, 2011). A educação assume, pois, seu caráter emancipador na medida que problematiza a realidade e engendra a transformação individual e coletiva.

Contudo, embora estabeleçam uma conexão entre a emancipação e a titularização, no nível formal, e o ENCCEJA se proponha a induzir uma postura ativa do educando em seu meio social e a participação plena na cidadania (BRASIL, 2002b), observa-se que, simbolicamente, a emancipação emana do diploma, sendo que os aspectos associados a ela não são abordados de forma enfática na avaliação, segundo os sujeitos. O que pode ser evidenciado na análise da matriz referencial que faz poucas alusões à dimensão trabalho/produção e não suscita reflexões sobre a posição geralmente ocupada pelos sujeitos da EJA na divisão social do trabalho, na informalidade e como mão de obra precarizada (BRASIL, 2002b).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fatores enunciados como propulsores da retomada da escolarização e aqueles que constituem a identidade do sujeito da EJA estão intimamente associados às suas concepções formativas. Assim, os educandos aspiram uma educação que viabilize o acesso a direitos que estiveram fora de alcance durante grande parte de sua vida, ocupando um lugar que lhes foi recusado por gerações, uma formação como instrumento de humanização, por meio do trabalho.

Entretanto, os sentidos formativos atribuídos pelos estudantes à certificação e o valor simbólico do ENCCEJA, apesar de assumirem contornos emancipatórios, resguardam alguns valores apregoados pelo discurso hegemônico capitalista ao priorizar uma formação rasa e aligeirada, que visa unicamente a adequação ao processo produtivo (RUMMERT, 2013) e que promove a conservação do monopólio classista da cultura, do conhecimento, das artes e das ciências, não favorecendo o desenvolvimento global do sujeito, tolhendo sua vocação de “ser mais” (FREIRE, 2017).

No caso dos educandos jovens e adultos, as experiências constituídas ao longo de sua trajetória laborativa e os saberes advindos dessas relações precisam ser incorporadas às práticas pedagógicas e políticas educacionais destinadas a esse público, pois fazem parte de sua história e do seu ser, individual e coletivo. Do mesmo modo, a vinculação entre direito à educação e direito do trabalho deve servir de referencial na elaboração dos currículos e na formação dos sujeitos trabalhadores, inclusive na formação docente.

Não obstante, o reconhecimento dos educandos jovens e adultos como trabalhadores não se encerra em si mesmo. Há que se problematizar o espaço que lhes foi determinado na organização do trabalho e como os fatores de ordem econômica e social (inseridas aqui as questões raciais, etárias e de gênero) demarcam essa posição (ARROYO, 2017).

O ENCCEJA reconhece a relevância da categoria trabalho e das vivências dos sujeitos na formação, estabelecendo as experiências extraescolares e as correspondências com as práticas sociais, com ênfase no mundo do trabalho, como elementos norteadores da avaliação, no entanto, a abordagem proposta pelo exame é demasiado genérica e superficial, pois nem aprofunda a discussão de forma sistemática desses tópicos, nem parece considerar a natureza diversa dos sujeitos da EJA.

Isso posto, ressalta-se que os pressupostos político-ideológicos que orientam o ENCCEJA precisam ser revistos para que acolham as especificidades e necessidades dos educandos jovens e adultos trabalhadores e se conciliem com seus anseios formativos e com a construção de uma educação emancipadora e libertadora que colabore para a edificação de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BAUER, M. W.; JOVCHELOVICH, S. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 90-113.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.270, de 14 de agosto de 2002**. Institui o Exame Nacional de Certificação de Competências (ENCCEJA). Brasília, DF: Presidência da República, [2002a].

BRASIL. **Livro introdutório**: documento básico, ensino fundamental e médio. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2002b. Disponível em: <http://encceja.inep.gov.br/materiais-para-estudo>. Acesso em: 01 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 01 maio 2020.

CARVALHO, E. J. G.; SANTOS, J. E. R. Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 21 abr. 2020.

CODEPLAN. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD)**. Brasília: Companhia de Planejamento do Distrito Federal, 2018.

DATAFOLHA. **Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias – Sexta Onda**. São Paulo: Datafolha; Fundação Lemann; Itaú Social, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-327, out. 2002.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores-excertos**. Disponível em: <http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839>. Acesso em: 15 maio 2021.

INEP. **Sinopse Estatística ENCCEJA2019**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação, 2019.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, São Paulo, ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, p. 59-73, 1999.


PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2013.

RUMMERT, S. M. A educação de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros no Século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, n. 2, p. 21-34, jan./abr., 2007.

RUMMERT, S. M. Educar, qualificar: caminhos e descaminhos da educação de jovens e adultos trabalhadores. **Perspectiva**, v. 31, n. 2, p. 405-424, 2013.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, v. 29, n. 78, p. 216–226, 2009.

VIEIRA, M. C. Possíveis impactos das políticas de avaliação na educação de jovens e adultos: o Encceja (2002) em questão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 43, p. 95-110, jun. 2006.



EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E REPERTÓRIOS CULTURAIS DA INFÂNCIA QUILOMBOLA

Susane Martins da Silva Castro (UESB)

Dinalva de Jesus Santana Macêdo (UNEB)

INTRODUÇÃO

O universo infantil constitui-se de rico acervo cultural, fruto das aprendizagens infantis que ocorrem em meio às interações e brincadeiras, mas para penetrar esse universo é preciso situar a criança em suas infâncias, localizando-as num tempo espaço, construído a partir da história, da geografia, da língua e da cultura de cada lugar em que ela vive, o que significa dizer que nem a criança, nem a infância são categorias universais e únicas.

Emanadas dessa compreensão, este texto apresenta algumas tessituras de uma pesquisa de mestrado que buscou analisar o modo como o currículo e as práticas pedagógicas da Educação Infantil dialogam com as culturas da infância em um contexto de uma comunidade quilombola. Para organização dos estudos, os objetivos específicos foram: conhecer as perspectivas de culturas da infância evidenciadas no contexto escolar, identificando a percepção das professoras e coordenadora sobre Educação Infantil e infância; analisar como as práticas pedagógicas, o planejamento de ensino e o Projeto Político-Pedagógico da escola contemplam o repertório cultural das crianças quilombolas; escutar as crianças quilombolas para conhecer seus repertórios culturais; identificar a relação da escola com as comunidades quilombolas local.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada em uma Escola Pública Municipal da Educação Infantil localizada na comunidade quilombola de Sambaíba no município de Riacho Santana/BA, que está a aproximadamente 713,2 km da capital baiana, via BA-026. A comunidade foi reconhecida como quilombola pela Fundação Cultural Palmares em 30 de setembro de 2005. É importante salientar que a escola atende crianças de três comunidades quilombolas (Sambaíba, Rio do Tanque e Sambaíba de Caetitê).

Foram utilizados como instrumentos de pesquisa entrevistas semiestruturadas, conversas interativo-provocativas, diário de campo e escutas às crianças. Os sujeitos foram professoras,

coordenadora pedagógica, mães, crianças, lideranças quilombolas e secretário municipal de educação. Para a análise dos dados recorreu-se à análise de conteúdo na modalidade temática.

Diante de muitos dados para análise e discussão, elegemos para a escrita deste texto as escutas feitas às crianças quilombolas para conhecer os seus repertórios culturais.

EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA: INDAGAÇÕES ACERCA DAS CULTURAS DA INFÂNCIA

A Educação Infantil reconhecida como primeira etapa da Educação Básica foi fundamental para a inserção de crianças de todas as etnias e classes sociais adentrarem a escola na mesma faixa etária. Somando-se a essa conquista, destacamos também de grande importância a promulgação da Lei nº 10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e particulares do país, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola aprovadas em 2012, que constituem em marcos regulatórios das políticas curriculares brasileiras, tendo em vista a promoção de uma educação antirracista.

Ademais, em se tratando de uma escola situada em uma comunidade quilombola, é necessário que o currículo e as práticas educativas dialoguem com os saberes tradicionais dos quilombolas, tendo em vista colaborar com o pertencimento étnico-racial das crianças, desde a Educação Infantil (BRASIL, 2012).

Diante desse contexto, considerando a criança como sujeito histórico, social e cultural, que se constitui por meio de suas interações e seus pertencimentos, e que o currículo é compreendido como conjunto de práticas pedagógicas, que deve ser desenvolvido a partir dessas interações, torna-se premente que a Educação Infantil considere as diferenças existentes entre as crianças e seus grupos de origens e, sobretudo, propicie oportunidades para que todas as crianças tenham as mesmas condições de tratamento e de educação. Corroborando com Macedo (2016), as culturas infantis não são construídas no vazio, elas são componentes da totalidade estando em relação direta com o que é produzido por crianças, jovens, adultos e velhos, elas estão no mundo, e não em um mundo à parte, assim, escutar seus repertórios, conhecer suas vivências contribui para que as culturas da comunidade quilombola sejam valorizadas.

Nessa perspectiva, é importante que o trabalho na Educação Infantil considere as crianças em seus contextos e histórias, compreendendo-as como sujeitos ativos que têm culturas próprias, e que para documentá-las é preciso participar. Nossas escutas ocorreram por meio das conversas interativo-provocativas¹ que impulsionaram o brincar investigativo. Inspiradas pelo poeta Manoel de Barros em seu livro *Meu quintal é maior que o mundo*, fomos instigando as crianças a explorarem suas casas, os arredores, visitarem a comunidade. Recebemos como

¹ A *conversa provocativo-provocativa* é um instrumento de produção de informações criado pelo professor Dr. Cláudio Pinto Nunes, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), e está citado na dissertação de Mestrado de Jany Rodrigues Prado, “Os Sentidos que professores da Educação Infantil do município de Guanambi-BA” atribuem a sua condição de trabalho docente defendida no ano de 2018.

retorno desenhos, pinturas, mensagens que retrataram a sua comunidade. Fomos conhecendo a diversidade de árvores existentes na comunidade. “Tem planta, tem pé de manga, tem capim... minha mãe tem muita rosa, minha mãe gosta de flor”. A variedade de animais: “Tem bicho, tem boi, tem galinha... minha mãe cria porco”.

As escutas nos possibilitaram ainda conhecer os brinquedos e brincadeiras que as crianças gostam, assim escutamos que elas brincam de casinha, de carrinho, de bola e de boneca, mas que gostam mesmo é de subir nas árvores, de quando as mães estão nas casas de farinha de brincar com as outras crianças da comunidade. Que também gostam muito quando as mães dançam a ciranda de roda. “Minha mãe veste uma saia rodada, cheia de flores, quando eu crescer vou ter uma saia igual a de minha mãe”. Ouvimos também que só as mulheres dançam o samba de roda. Nos relatos, percebia-se o quanto admiravam a vida na comunidade. Eram falas carregadas de sentidos e significados, mas sobretudo que retratavam os repertórios culturais ali existentes.

O olhar sobre os elementos que compõem a natureza retratando o lugar de beleza exuberante, a relação que faz com o que veem e o que a família produz, demonstra o quanto as crianças são protagonistas nesse lugar de pertença.

O brincar livre com a natureza possibilita às crianças se socializarem e interagirem consigo mesmas e com os outros. Ao manipular objetos, as crianças exprimem as suas experiências, representam pais e mães, transformam linguagens extraídas do convívio com os adultos em repertórios infantis. As escutas nos possibilitaram conhecer as vivências que dão cor, forma, sabor ao lugar, tendo em vista que a forma com que brincam dialoga com as suas vivências diárias, em família, na escola e na comunidade. Por ser um universo rico a ser explorado, possibilita vivenciar os ciclos da vida: terra, água, fogo e ar. Por meio dessas brincadeiras, as crianças nos contam das suas travessuras.

Buscamos também conhecer os repertórios culturais advindos do trabalho pedagógico das professoras, indagamos sobre as histórias infantis que mais gostam de ouvir. Foram as próprias crianças que apresentaram a história de Branca de Neve e os Sete Anões, Cinderela e a história de Cachinhos Dourados. Essas histórias apresentadas pelas crianças nos possibilitaram conhecer o repertório cultural que as crianças desfrutavam na escola distanciando-se dos repertórios culturais locais, colaborando para que as culturas das infâncias quilombolas sejam aos poucos substituídas. De acordo Gomes (2007, p. 32),

A cultura é aprendida. Poderíamos dizer que ela não é herança inexorável dos indivíduos, senão são os próprios que devem realizar percursos de inserção (aprendizagem) na cultura do seu grupo. Um ser humano que não tenha essa possibilidade, isto é, alguém que não cresça em contato com qualquer cultura, dentro de um grupo humano, sozinho não reinventa a cultura do seu grupo e nem inventa a sua própria – posto que se trata de algo da ordem social e do coletivo.

A ausência de repertórios culturais que dialoguem com as culturas quilombolas contribui para que as tradições da comunidade pouco a pouco se percam, ou sejam substituídas e invisibilizadas por outras referências. Nesse sentido, coadunado com Macêdo (2015), reconhecemos que é preciso descolonizar o currículo para garantir uma escola que tenha a cara do quilombo, que contemple em suas práticas pedagógicas os repertórios culturais infantis, os valores, os costumes, os saberes, a memória, o modo de vida, a história e a cultura de suas comunidades. Para Abramowicz (2018, p. 41),

A escola de Educação Infantil tem como função prioritária promover as infâncias. O desafio posto para o professor da Educação Infantil é propor uma educação cujas práticas educativas não impeçam a criação, mas a implementem. Portanto o desafio é o de implementar o exercício da infância e do pensamento.

Nesse sentido, a Escola do quilombo necessita promover o fortalecimento da Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil para que assim se efetive o que as leis e normativas orientam: uma Escola do Quilombo com repertórios culturais próprios em seus currículos e práticas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este texto buscou apresentar breves tessituras de uma dissertação de mestrado a partir das escutas realizadas com de crianças quilombolas para conhecer os seus repertórios culturais.

Os resultados evidenciaram que os repertórios culturais contemplados no currículo e nas práticas pedagógicas não coadunam com as culturas da infância quilombola, tendo em vista a adoção de um currículo eurocêntrico, que promove o branqueamento das crianças por meio das linguagens utilizadas, pois os repertórios culturais escolhidos pela escola para promover a fantasia e a imaginação das crianças não dialogam com o contexto sociocultural dos quilombos. Nessa direção, segundo Cavaleiro (2018, p. 20), “o silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade e os negros como sinônimo de desigual e inferior.”

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico da escola não tem dado conta de inserir as culturas da infância quilombola em seus contextos de sala de aula. A afirmativa dá-se em função das escutas realizadas junto às crianças, todavia faz-se importante ressaltar que nas conversas interativo-provocativas com as mães e as lideranças quilombolas pudemos perceber que elas acreditam na escola e que esta contribui de forma favorável para que as crianças possam produzir seus repertórios culturais aliados às suas origens, garantindo assim a preservação das identidades quilombolas e o sentimento de pertença.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; HENRIQUES, A. C. (Orgs.). **Educação Infantil: a luta pela infância**. Campinas: Papyrus, 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm.

BRASIL. **Lei nº 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.

BRASIL. **Resolução no 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2012.

CAVALEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed., 4a reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.

GOMES, A. M. R. Aprender a cultura. In: GUTIERREZ, A.; LOUREIRO, H.; FIGUEIREDO, B. **Cultura e Educação: parceria que faz história**. Belo Horizonte: Mazza Edições; Instituto Cultural Flávio Gutierrez/MAO, 2007. p. 29-43.

MACÊDO, D. J. S. **Educação em comunidades quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico/BA: indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais**. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

MACEDO, E. E. **Crianças pequenininhas e a luta de classes**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.



JUVENTUDES NEGRAS E BRANCAS E SUAS IDENTIDADES NO ESPAÇO ESCOLAR

Sérgio Pereira dos Santos (UFES)

Fabrizia Christiane dos Santos (UFMT)

O texto trata de estudo originado de dissertação de mestrado sobre dinâmicas identitárias entre jovens negras/os e brancas/os numa escola pública estadual do município de Várzea Grande/MT. Partiu-se do questionamento de se saber quais são as referências, práticas e diálogos entre as identidades negras e brancas que permitem processos de percepção, interiorização e disseminação das identidades no espaço escolar?

A ideia de raça utilizada é compreendida como base para reconhecer as desigualdades raciais entre negras/os e brancas/os que se pautam numa hierarquia racial capaz de produzir privilégios materiais, simbólicos e psicológicos para brancas/os. Conforme Schucman (2014), a ideia de privilégios herdados e reproduzidos por relações étnico-raciais entre negras/os e brancas/os, estas são construídas sobre uma ideologia racializada entre pessoas de distintas marcas raciais. Assim, pretendemos perceber as dinâmicas identitárias que formam e permitem uma visão positiva ou não de si e do outro, dinâmicas a serem compreendidas através do que se chamou de branquitude e negritude, não sendo estes dois conceitos sinônimos.

Ao passo que podemos compreender negritude por Fanon (2008) como uma forma de desnaturalização da branquitude, pois problematiza a centralidade da cultura europeia como base da racionalidade, da estética e da cultura humana, a negritude, enquanto valorização da cultura e história da África, também permite, a partir de movimentos de lutas pela autoafirmação identitária de povos africanos e seus descendentes na diáspora, desconstruir uma visão determinista e estereotipada das populações negras, realçando a pluralidade das culturas e povos humanos ao invés de uma história eurocentrada.

Desse modo, o nosso objetivo é entender como as relações entre jovens negras/os e brancas/os no ensino médio influenciam seus processos de (re)construções identitárias, como e se as suas relações permitem afirmações, negações e/ou negociações das identidades negras e brancas. Para isso, apresentamos e analisamos dados da pesquisa de campo acerca das compreensões

para as questões levantadas relacionadas às construções identitárias de jovens negras/os e brancas/os no espaço escolar, considerando as expressões das/os participantes através das entrevistas, priorizando sempre suas contribuições a partir de seu pertencimento racial, considerando a diversidade de posicionamentos frente aos questionamentos.

CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS ÉTNICO-RACIAIS

Neste tópico busca-se apresentar algumas entrevistas que nos permitiram estabelecer alguns diálogos com uma discussão teórica pertinente.

Com relação aos jovens, a classificação foi mais diversa por parte das/os participantes:

Na realidade, assim, nossos estudantes, nós temos pouquíssimos... pessoas brancas, branca mesmo dos olhos, assim ahhh aqui a escola ela atende muito...nós temos diversas... vamos dizer assim, situações socioeconômicas, né? Daí é o grande Cristo Rei, e ainda nós recebemos alunos de toda..., vamos dizer assim, aluno que tem dinheiro, aluno que não tem dinheiro, aquele que é mais...você vê aluno que chega de carrão, que o pai vem buscar e você vê aquele pobrezinho né, você olha na roupa dele você vê que ele é carente (Elizabeth, parda, 47 anos, diretora, 20/10/2020, grifos nossos).

Há a indicação da composição racial deste sujeito da pesquisa para já demonstrar como as relações étnico-raciais na escola pesquisada passam por diferentes interpretações se ditas por pessoas negras ou brancas, indicando que sua identidade étnico-racial influencia sua percepção não somente do outro, mas de si.

A questão é que a identidade étnico-racial de um sujeito interfere no modo como esta pessoa se vê e vê ao outro (CUCHE, 1999), se posicionando dentro das relações raciais a partir desse lugar, com práticas que podem inclusive negar a existência de um problema racial, como notamos na fala de Elizabeth, diretora e branca. Ela enxerga que na escola “pouquíssimos são brancas” e a maioria na verdade é uma “situação econômica”, quase como dizer que raça equivale à classe, e que o problema de fato não é racial, mas sim econômico, o que a aproxima de um viés de Donald Pierson quando traz os argumentos dos marcadores de atributos de status como renda, escolaridade, ocupação, família etc. (PAIXÃO, 2014).

Para a jovem estudante Alice há mais características que tornam todas/os iguais e as diferenças que percebe não são motivos para que, pelo menos ela, seja tratada diferente. Apesar de ver todo mundo junto e misturado, também observa a existência de grupos.

No meu ambiente escolar eu ser uma jovem branca eu creio que não influencia, porque aqui, pelo menos pra mim, como eu enxergo as pessoas, tá todo mundo junto e misturado praticamente. Então, quando tô aqui na escola, pelo menos, eu não fico olhando assim: “- ai, aquela pessoa ali é dessa cor, aquela é daquela cor. Pra mim todo mundo é adolescente, né? Meninas e meninos. [...] Não é a raça humana? Não é todo mundo humano? Todo mundo é humano, a gente só tem cores diferentes, culturas diferentes, mas todo mundo é humano. Porque nós não somos animais, somos humanos. Tá,

*somos animais, porém racionais [...]. Eu acho que não tem uma diferença. Que eu sou igual, né? Outras meninas, né? Que também tem aqui, que são brancas e vai ter as meninas negras também, vai ter todo mundo de várias cores diferentes, cabelos diferentes e eu acho que não interfere, **porque aqui a gente tem a diferença. Só que é... você vê pessoas, cada uma no seu grupinho** (Alice, branca, 18 anos, jovem, 06/11/2020, grifos nossos).*

A fala de Alice é interessante por trazer uma percepção de diferenças físicas, culturais e sociais, como as raciais, etárias, de gênero, porém não consegue relacionar essas diferenças com a formação de grupos raciais considerados desiguais. Nessa sua fala há também a negação da raça e do racismo como produtor de desigualdades entre os que são considerados humanos (brancos) e os que não são tratados como humanos (negros).

O que Alice afirma se repete entre as participantes brancas e que podemos recorrer a Piza (2014) quando explica a identidade branca com a metáfora da “porta de vidro”, mas que mostra sua suposta invisibilidade ou neutralidade de diferentes formas. Quando Alice traz elementos que equalizam as pessoas como adolescente, humano ou racional, ela toma um modelo de ser que é o dela, jovem branca como universal.

Ao discordar desse entendimento de igualdade racial, o professor Eder aponta:

*Eles têm muito **discurso pronto** né, que racismo não é legal, de que a gente, **nós todos somos iguais...** né essa palavra: **Nós todos somos iguais, está na boca de todos.** Brancos e negros, mas parar para refletir... nós todos somos iguais é uma resposta muito pronta na cabeça deles, mas essa resposta não significa que eles param para olhar situações e falar poxa, será que isso aqui está correto? Então, **essas ações de conscientização, da escola, são muito frágeis, muito frágeis porque os alunos já sabem que essa é a resposta que deve ser dada**, mas essa resposta não serve para que eles mesmos reflitam sobre as condições das relações sociais na qual eles estão inseridos (Eder, negro, 30 anos, professor, 19/10/2020, grifos nossos).*

A pesquisa teve como preocupação justamente compreender essas e outras noções relativas às relações étnico-raciais no contexto escolar e como influenciam as identidades dos jovens. A crítica presente na fala do professor Eder é pertinente e uma das estratégias de manutenção de desigualdades é negar as diferenças ou afirmar que essas não são base para relações desiguais, muitas vezes culpabilizando os indivíduos pelo seu “mau desempenho”, ou por se “vitimizarem” diante de oportunidades “iguais para todos”.

Trazemos outra fala de Viviane para reforçar a identidade de jovem negra que trabalha, e é no ambiente de trabalho que percebe sua identidade em comparação/oposição ao tratamento dedicado às mulheres brancas:

*No meu serviço tem duas mulheres brancas, estagiárias, eu e outra garota...**e eu e ela a gente é chamada por mulata... as outras são mulheres.** E quando um cliente quer elogiar a gente chama de mulata, **eu odeio essa palavra.** Sei... tem toda uma questão... eu não gosto...**eu não gosto e é diferente o tratamento né?** Minha com minha outra colega com as outras brancas... tem toda uma diferença... infelizmente[...] **A mesma coisa com relação ao fetiche... ah, porque é preta vai fazer melhor...** E as brancas, mesma coisa, mulheres brancas a mesma coisa. Acho que por eu ser mulher, eu sempre vou*

ser... por ser preta sempre vou ser ativa, sempre vou ser a mandona etc., só que não é assim, existe toda uma relação e é por isso que eu lido melhor com pessoas pretas... em relação a essas coisas lido melhor, fica mais fácil pra lidar...Acho porque a gente sabe na pele... a gente sabe o que o outro passou, mesmo a gente não se conhecendo a gente sabe... diferente de um branco... ele não vai saber (Viviane, negra, 17 anos, jovem, 28/10/2020, grifos nossos).

Assim, destaca-se a forma como ela se sente mal ao receber um tratamento que tenta inferiorizar suas características físicas, ao mesmo tempo que supervaloriza mulheres brancas. Ela sabe que o termo mulata não é um elogio e percebe a forma hiper-sexualizada que seu corpo é nomeado e não tem dúvida que esse tratamento é devido sua identidade étnico-racial. Ela destaca que há diferenças evidentes nas identidades de jovens negras e brancas, as quais são um dos fatores para o maior índice de casos de abusos físicos e psicológicos de mulheres negras, com aumento no número de feminicídio entre mulheres negras em comparação com mulheres brancas.

Viviane parece ter consciência dessas formas de objetificar os corpos negros, ela identifica que tentam atribuir a ela comportamentos e qualidades de acordo com suas marcas fenotípicas, o que ela não aceita e por isso escolhe nem se relacionar com pessoas que a tratam assim.

Gonzalez (1983) situa o termo mulata no contexto das relações míticas da harmonia racial, em que os papéis da mulher negra nas relações raciais brasileiras são renomeados e ressignificados com o fim da escravidão, mudam-se os nomes, mas não se perde o perfil da objetificação de seus corpos possuidor de uma “malemolência perturbadora”. A autora aborda o fato de muitos homens brancos, assim como ocorria na casa-grande, iniciarem suas vidas sexuais com mulheres negras, fetichizadas, enquanto as mulheres brancas seriam aquelas para se casar.

Para pensar as identidades de jovens brancas, temos na fala de Alice e Elizabeth a dúvida e a crise de identidade:

Eu acho, eu penso que eu sou parda, porque, assim, não sou negra nem branca, então está assim no meio. Então parda [...] porque eu não sou uma branca legítima, vamos dizer assim, porque o branco, branco mesmo, de acordo com o IBGE, é aquela pessoa dos olhos claros, cabelo loiro. Esse é o branco. Não sou branca, branca, branca, então eu me vejo assim [...] Porque se eu for me colocar como negra, a pesquisa do IBGE não aceita que eu sou negra... ah, não, você é parda (Elizabeth, parda, 47 anos, diretora, 20/10/2020, grifos nossos).

Elizabeth nos faz observar a existência de níveis ou graus de brancos, e elas por não serem brancas puras ou legítimas teriam maiores dúvidas ou, ainda, como no caso de Elizabeth, nem se afirma branca, mas um meio termo entre branca e negra, ou seja, parda. A crise de identidade apresentada na fala dela nos leva a pensar sobre como as relações étnico-raciais no Brasil foram pensadas como um problema do negro, sendo que o outro negro possui uma identidade racial, e pessoas brancas não precisariam pensar sobre suas identidades.

Sem dúvida lembramos Freyre (1977) quando se trata justamente da miscigenação como um fator positivo na identidade nacional que impediria conflitos por sermos todos um povo só, conforme já debatemos acerca da harmonia racial, criticada por Fernandes porque, apesar da miscigenação, há sim uma classificação racial que distingue pessoas negras e brancas e por essas diferenças foram exploradas durante a escravidão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa propõe que os estudos sobre as relações étnico-raciais no Brasil levem em consideração as identidades brancas, como também que no contexto escolar as/os jovens sejam ouvidos em suas interpretações e contribuições, e, que, além disso, a categoria raça seja base para avançar no sentido de uma educação antirracista.

Então, que a educação antirracista, enquanto política pública muito destacada na década dos afrodescendentes, seja resultada de mobilizações para denunciar relações étnico-raciais desiguais, portanto, é importante que as ações afirmativas se mostrem necessárias para o seu aperfeiçoamento e continuidade para a garantia dos direitos sociais para a população negra e para um país que se quer democrático.

REFERÊNCIAS

- CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.
- FANON, F. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREYRE, G. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 18. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.
- GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1983.
- PAIXÃO, M. **A lenda da modernidade encantada: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado-Nação**. Curitiba: CRV, 2014.
- PIZA, E. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 59-90.
- SCHUCMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Annablume, 2014.

OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS ÀS COTAS RACIAIS POR JOVENS NEGROS(AS) E BRANCOS(AS) ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Natalino Neves da Silva (UFMG)

INTRODUÇÃO

As Políticas de Ações Afirmativas se constituem, nesse século XXI, como um importante marco histórico a favor da promoção da equidade socioeconômica, étnico-racial¹ e de gênero. Desse modo, interessou-nos investigar os sentidos atribuídos às cotas raciais para jovens negros(as) e brancos(as) estudantes do ensino médio. Para entender o problema proposto, selecionamos uma escola estadual pública localizada em Belo Horizonte, Minas Gerais.

A investigação foi realizada numa escola estadual localizada na região central de Belo Horizonte durante sete meses. Os sujeitos foram 29 jovens. Destes, 18 são mulheres e 11, homens, que se autodeclararam como pretos, pardos e brancos. Cabe ressaltar que todos eles(as) estavam na idade/série “regular”. Foram realizados 4 grupos de discussão (FLICK, 2004) com jovens estudantes em que foi feita a observação participante (VIANNA, 2007).

Além disso, aplicamos questionários com questões abertas e fechadas para todos os discentes das demais turmas do turno diurno. Verificamos que 595 estudantes frequentavam o terceiro ano no mês de aplicação do questionário. A partir daí, fizemos o cálculo da amostragem, com erro de 4%. O resultado obtido consistiu em uma amostragem estatística significativa de um total de 243 questionários respondidos.

Por se tratar de uma perspectiva relacional investigativa, verificou-se que, notadamente, alguns jovens autodeclarados negros(as) se sentiam pouco confortável para abordar o tema. Nesse caso, ficou evidente a necessidade de discutir racismo à brasileira e os seus efeitos (MUNANGA, 2004) nesse nível de ensino.

¹ Raça é aqui entendida enquanto uma construção científica, sociocultural e política. Para Guimarães (2003, p. 96), a sociologia deve compreendê-la como “discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas etc., pelo sangue” os quais geralmente dizem respeito às identidades sociais coletivas.

OS SENTIDOS DAS COTAS RACIAIS PARA JOVENS NEGROS(AS) E BRANCOS(AS)

A implantação das cotas raciais ocorreu a partir do ano de 2012, por meio da Lei nº 12.711/2012, que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades e instituições federais de ensino técnico de nível médio oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. As demais vagas, 50%, permanecem para ampla concorrência (BRASIL, 2012, p. 35).

Portanto, a adoção das cotas raciais nessas instituições faz parte de um conjunto de Políticas de Ações Afirmativas², as quais, por conseguinte, estão inseridas no enfrentamento do racismo estrutural e estruturante na sociedade³. A existência dessas políticas está atrelada à história de luta realizada pelo movimento negro e de uma rede solidária antirracista brasileira.

De acordo com os dados obtidos do questionário, 60,9% dos(as) jovens são contrários à adoção das cotas raciais pelas universidades públicas. Em contrapartida, 39,1% deles(as) concordam com as cotas raciais. Por se tratar de informações estatísticas, buscamos aprofundar essa compreensão no momento dos diálogos realizados nos grupos de discussão.

É interessante perceber a maneira pela qual os indivíduos discutem a sua pertença identitária étnico-racial. Pertença a qual durante muito tempo ocupava apenas a vida íntima e privada das pessoas. Hoje é possível notar que a afirmação identitária racial tem ganhado cada vez mais notoriedade na cena pública.

Machado⁴ (Pardo): Não sei se a gente vai desenvolver o assunto de cota? Ah! Eu achei que talvez ia chegar nesse assunto, também envolvendo o racial né. Envolvendo o Enem. É também um assunto bem polêmico né, esse negócio de cota pra negro e tudo mais. Mas eu, por exemplo, eu sou meio que contra as cotas. Porque *eu acho que o negro e o branco são todos iguais*. Tanto negro quanto o branco ninguém tem que ter uma certa *ajuda pra poder passar na faculdade assim e tal*. E todos nós somos iguais né.

Luís (Pardo): *Eu acho que eu também sou contra esse negócio de cota que isso aí por si só já é meio que um preconceito*. Tem gente que ainda fala que é meio pra se redimir pelo já ocorrido. Por essa diferenciação. Mas se é pelo ocorrido vamos melhorar a situação da pessoa. Vamos tirar ela da periferia. Vamos dar estrutura, educação, professor. E não uma cota qualquer assim. É meio que duvidar da capacidade da pessoa. Tipo: ah, essa aqui consegue uma nota mais alta, então vamos deixar. E vamos dar uma cota pra outra que vai tirar uma nota mais baixa pra poder

² Para exemplificar algumas leis que integram o conjunto dessas políticas, é possível citar: a Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a Lei nº 10.639/2003, alterada posteriormente para Lei nº 11.645/2008, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino pública e particular a obrigatoriedade de ensino sobre História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, e a Lei nº 12.990/2012, a qual reserva aos candidatos negros(as) 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos no âmbito da administração pública federal, entre outras. Para consultar as respectivas Leis: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm Acesso em: 17 out. 2019.

³ No limite deste texto não será possível realizar um balanço histórico das Políticas Afirmativas no Brasil. Para aprofundar: CARVALHO, 2003, DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2013, MOEHLECKE, 2002, SILVÉRIO, 2018, entre outros.

⁴ Os nomes são fictícios e fazem menção a personalidades negras de ontem e de hoje.

entrar. Não vamos então melhorar a situação da pessoa. Vamos dar uma estrutura bacana. Vamos melhorar a situação geral sabe, porque não vai ser uma cota que vai fazer a pessoa melhorar de vida.

Edimilson (Branco): É eu também sou contra as cotas. Porque na verdade o certo não é ter a cota, é ter um ensino de qualidade. Não é ter a cota para o negro. É não ter esse preconceito com o negro, entendeu? A cota, por exemplo, de quem estudou na escola pública é uma forma de compensar a péssima qualidade do Ensino Público. Só que não tem que ter a cota. Tem que ter...

Machado (Pardo): Igualdade né.

Edimilson (Branco): É, tem que igualar o público e o privado. *E se não igualar pelo menos deixar perto*, né. Então, só que compensa, mas não tão bom... bem assim porque você vai ter aquela cota, mas você deixou de aprender tudo aquilo que o outro aprendeu, né. *Então é um assistencialismo fajuto a cota.*

Elisa (Parda): Eu sou a favor das cotas nesse exato momento, porque eu acho que realmente não são condições iguais. Então eu acho que não é favorecer, mas ajudar. Eu concordo com o Edimilson no sentido que deveriam extinguir as cotas, mas deveriam dar oportunidade e ensino igual. Estruturas iguais. Como isso é quase impossível, porque vivemos no capitalismo, e o que o capitalismo é? Diferença que vai ser sempre assim. Eu sou a favor no momento, porque eu acho realmente correto o negro ter. Igual eu falei, é uma forma de reparar mesmo o tanto que o negro já não teve oportunidade.

Abdias (Pardo): É uma forma do Estado se redimir, é por tudo que o negro passou né. (Grupo de Discussão de Estudantes, grifos nossos)

O posicionamento contrário à adoção de cotas raciais é movido, em primeiro lugar, pela convicção dos direitos iguais universais e pela capacidade cognitiva pessoal do indivíduo. Ainda hoje é possível perceber que as pessoas que se posicionam contrárias às cotas raciais apresentam argumentos bastante parecidos.

Com Joaquim Barbosa Gomes (2005), sabemos que o conceito de igualdade *universal* garante sustentação jurídica ao Estado liberal burguês e nesse caso trata-se na verdade de uma noção de igualdade *estática* ou *formal*. Contudo, esse tipo de igualdade não interfere nas desigualdades sociorracial e escolar verificadas em nossa sociedade. De acordo ainda com o jurista, os ordenamentos jurídicos trabalham hoje com o novo conceito de igualdade, que é a *substancial*. É a partir da ideia da igualdade *substancial* que se busca entender a *igualdade de oportunidades*.

No caso de Luís, a capacidade cognitiva do indivíduo é colocada em questão. O estudante correlaciona à capacidade cognitiva da pessoa negra com as cotas raciais. Na sua avaliação isso ocasiona o preconceito. É preciso oferecer uma estrutura da educação, conforme as palavras do jovem, de melhor condição. Percebe-se aqui novamente o discurso universalista o qual vê na discussão racial o seu conflito. Nessa perspectiva, vários estudos têm apontado o desempenho satisfatório dos estudantes cotistas nas universidades públicas⁵.

⁵ Nessa perspectiva, um recente estudo realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) revela que a quantidade de estudantes negros(as) ingressantes passou de 2.846, em 2011, para 3.050, no ano 2018. Um aumento de 7,16%. A pesquisa mostrou ainda que “o desempenho dos graduandos cotistas raciais é igual ou superior ao dos demais graduandos em 95% dos cursos”. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/alunos-cotistas-se-destacam-em-95-dos-cursos-da-ufmg-1.2070583>. Acesso em: 13 mar. 2019.

A *tiranía do mérito* individual também é mobilizada nesses discursos. Na construção dos sentidos dados às cotas raciais, nem sempre as desigualdades sociorraciais são incluídas. A responsabilização realizada parece incidir tão-somente ao indivíduo, ou às “estruturas” sociais. Assim, no caso dos discursos favoráveis às cotas raciais, tendem a reconhecer o peso dessas desigualdades na trajetória da pessoa negra, porém poucos reconhecem a existência das políticas afirmativas devido à atuação histórica realizada pelo movimento negro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que a percepção a respeito das desigualdades sociorraciais brasileiras e, por conseguinte, das cotas raciais, necessita de ser melhor problematizada juntamente com jovens negros(as) e brancos(as) estudantes, uma vez que o principal fator explicativo dos dilemas históricos enfrentados na escolaridade média é atribuído, grosso modo, às assimetrias socioeconômicas.

Por conseguinte, é preocupante constatar o baixo nível de reconhecimento do protagonismo exercido pelo movimento negro no tocante à existência e à conquista das políticas de ações afirmativas. O apagamento relacionado à atuação sociopolítica desse sujeito político compromete a realização de um debate público mais qualificado acerca das disputas concernentes à construção dos sentidos atribuídos a esta política.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 12.711/2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 20 mar. 2013.

BRASIL. **Revista Sinais Sociais**, v. 12, p. 155-185, 2018. Disponível em: <http://www.sesc.com.br/portal/publicacoes/sesc/revistas/sinaissociais/n+34/setembro+dezembro+201>. Acesso em: 25 fev. 2020.

CARVALHO, J. J. Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. *In*: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (Org.). **Educação e ações afirmativas**. Brasília: Inep, Ministério da Educação, 2003. p. 161-190.

DAFLON, V.; FERES JUNIOR, J.; CAMPOS, L. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, abr. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000100015>. Acesso em: 22 ago. 2015.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GOMES, J. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. *In: SANTOS, S. A. (Org.). Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 45-79.

GUIMARÃES, A. S. Como trabalhar com “raça” em sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 mar. 2017.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000300011&lng=en&nrm=iso – Acesso em: 17 jan. 2008.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos PENESB*. Niterói; EdUFF, 2004. p. 17-34.

SILVÉRIO, V. P. Novas experiências de inclusão: ação afirmativa para negros e nativos no Brasil. *Revista Sinais Sociais*, v. 12, p. 155-185, 2018.

VIANNA, Heraldo Marelím. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

POR CARTAS: ESCRITAS ORIGINÁRIAS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES INDÍGENAS PARA O MUNDO EM TEMPO PANDÊMICO

Marina Rodrigues Miranda (UFSB)

Rafaella Capela Leão (UFPA)

Fábio Guss Strelhow (UFSB)

Vivemos tempos bravios, enfrentando agressões das “várias ordens” procedentes desta bancada “desgovernada” de homens brancos que “passam a boiada”. Numa tentativa de juntar esforços para reflexão das situações de fragilidades que os povos originários do Brasil vivenciam, é necessário compor movimentos para reforçar a luta no enfrentamento das forças invasoras neste tempo neocolonial.

Desde a chegada de Cabral, a devastação dos territórios e das identidades dos povos indígenas foram planejadas com interesses de exploração de vidas, memórias e histórias dos nativos desta terra. Antes de pisar neste solo sagrado, fingiam um bem-querer aos que habitavam nesta terra. No desembarque, apreciaram a beleza dos povos e seus modos de vida numa tentativa de proximidade. Nesse tempo, quem poderia imaginar o que eles queriam? Depois, foram outros os julgamentos: eram bichos do mato, selvagens que andavam livremente com as “vergonhas de fora”, “[...] do que tiro ser gente bestial, e de pouco saber, e por isso são assim esquivos. Eles, porém, contudo, andam muito bem cuidados e limpos. E naquilo me parece ainda, mais que são como aves ou animais monteses, aos quais faz o ar melhor pena e melhor pelos do que às mansas” (VILELLA, 1999, p. 59).

Caminha relata ao rei Dom Manuel as belezas da terra dos papagaios e periquitos, bem como as estratégias de proximidade com os nativos e os escambos realizados entre eles. Ele acena para a majestade sua visão dos nativos para torná-los subservientes. O mérito de exaltação dos corpos dos gentios eram pensados pelos “civilizados” como objeto de trabalho. Para tal, era preciso amansá-los na santa fé, na vontade de Deus, dando cabo à primeira missão. Aqueles que não se submeteram à força dos invasores aos poucos foram dizimados. Há cinco séculos, as aldeias sofrem ataques, mulheres são estupradas, florestas queimadas, terras invadidas e exploradas por corporações empresariais, enviando seus garimpeiros, madeireiros e grileiros, abrindo guerra contra os guardiões e guardiãs que vivem e são florestas.

A história oculta mais do que revela o que tem acontecido nestes territórios, são verdadeiras barbáries. Porém, as nações indígenas resistem e vão ao enfrentamento, contrapondo-se à violência cultural, espiritual e material, imposta no passado-presente. Para além destas mazelas, a vida dos originários foi afetada pelo avanço da covid-19, desprotegidos e desassistidos em sua saúde por negligência do poder público. A Associação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) movimenta lutas, recorrendo aos órgãos internacionais, denunciando as problemáticas recorrentes nos territórios: etnocídios, epistemicídios e ecocídios planetários.

Krenak (2019) tem denunciado as inúmeras explorações nas terras indígenas, reagindo aos controversos órgãos ambientais que favorecem a desenfreada devastação dos recursos naturais. Encampa as cosmologias originárias como apropriadas a revitalizar a espiritualidade com a terra-mãe. Assim, propaga a sabedoria dos povos indígenas integrada aos ensinamentos ancestrais, valorizando as entidades da floresta, sustentáculos da memória espiritual dos antepassados que alimentam a existência, prolonga a vida, enreda histórias, circulando “ideias para adiar o fim do mundo”.

Nessa perspectiva, via abordagem qualitativa, construímos um projeto de extensão em parcerias com professores(as) indígenas, visando provocar diálogos identitários para adiar o fim do mundo, no auge da pandemia e, somado a isto, promover os conhecimentos indígenas circulares apropriados para o tempo. Este projeto teve por objetivo propagar para o mundo as culturas de infâncias e adolescências indígenas em seus protagonismos originários, mediadas por escritas que promovam identidades de conhecimentos ameríndios ao mundo nos seus modos de “existência e resistência”, fomentando sensibilização e reflexão sobre as questões ambientais em tempos de pandemia, construindo com diferentes sujeitos.

Considerando que a educação é o principal instrumento de mudança e transformação de consciência, entendemos que reconhecer as identidades e pertencas culturais originárias viabilizaria uma convers(a)ção fundante para transformação das mentalidades colonizadas, por uma “pedagogia da indignação” (FREIRE, 2000). Nessa obra, Freire relata em uma de suas cartas, datada de 21 de abril de 1997, a sua perplexidade em relação ao assassinato de Galdino Jesus dos Santos, índio Pataxó. Essa leitura nos remete ao tempo atual: “que coisa estranha brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável, destes moços desgenticando-se, no ambiente onde decresceram em lugar de crescer” (FREIRE, 2000, p. 31).

Nessa referência, o autor recorre à consciência da capacidade de amar o mundo e o próximo, ao dizer que

a ecologia ganha uma importância fundamental neste fim do século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico e libertador. Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. (FREIRE, 2000, p. 31).

Esse apelo à consciência amorosa e etnoecológica revela-se numa experiência educativa em processo, tal qual as “Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processos” (FREIRE, 1978), em que o autor abre uma conversa tendo como premissa o método educativo epistolar. Munduruku (2012, p. 19) também adota tal estilo por julgar que é um alimento de conversas por escrito. Justifica-se a opção estilística: “Sei que a carta – ou a epístola – não é

exatamente um estilo indígena, uma vez que exige o domínio da escrita. O estilo indígena seria baseado na oralidade, mas, certamente a carta é a que mais se aproxima do estilo oral”. Essas referências compuseram o projeto inventivo-performativo-interventivo em tempo de pandemia.

A problemática anunciada era: como realizar processos de correspondências por cartas em tempos de pandemia, tendo como referência a educação indígena, mas ao mesmo tempo o distanciamento social e a execução da ação pedagógica? E, considerando que muitas aldeias não possuem ferramentas tecnológicas, como realizar essa proposta educacional frente a esses desafios? Assim, o Núcleo de Pesquisa, formado por professores(as) de diferentes níveis e instituições, iniciou de modo remoto os planejamentos e protocolos para efetivação de uma proposta educativa, constituída metodologicamente em situação e em ato pedagógico com a participação de professores(as) indígenas em aldeias da Bahia e do Espírito Santo.

Realizamos a ação por dois tipos de correspondências: carta-mundo e carta-terra. As cartas-mundo são correspondências de pessoas não indígenas enviadas para as aldeias. Essas cartas foram recebidas por correio eletrônico, via plataforma virtual construída para essa finalidade. As cartas-terra são as respostas das crianças e adolescentes das aldeias para o mundo. Enviamos as cartas-mundo aos destinatários, e os(as) professores(as) voluntários(as) das aldeias distribuíram essas correspondências para as famílias das crianças e adolescentes indígenas, bem como material lúdico elaborado para o projeto, sensibilizando as populações de aldeia a comporem por cartas narrativas da terra. Essas cartas-terra produzidas por crianças, adolescentes e professores das aldeias foram fotografadas e enviadas, via *WhatsApp* para o núcleo de pesquisa, sendo divulgadas coletivamente durante o Seminário remoto, realizado no mês de comemoração da existência e resistência dos povos indígenas (abril/2021). Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram produzidos e enviados via *Google Docs* para os participantes.

As tessituras de análises das cartas-terra e das cartas-mundo foram realizadas em círculos de convers(a)ção durante a realização do Seminário, valorizando as autorias das crianças, adolescentes e professores das aldeias. Nessas conversas incluímos as crianças cidadinas que se corresponderam com as aldeias. As análises de conteúdo das cartas foram a partir das unidades de significação na dimensão cosmológica das culturas indígenas em seus universos míticos, nas relações de identidades socioambientais (bem viver indígena). Outras unidades de significação de análises abrangeram os universos cosmológicos no conhecimento/desconhecimento da identidade, territorialidade, línguas originárias e culturas.

Apresentamos neste espaço, fragmentos das cartas mundo-terra, valorizando escritas originárias com intuito de interconectar identidades nos conhecimentos sagrados na imanência das cosmologias indígenas. Os nomes dos autores são fictícios a fim de preservar o anonimato nessa primeira submissão.

CARTA-MUNDO

Aos originários irmãos em suas etnias de diferentes aldeias.

Respeitáveis povos, Guaranis, Tupiniquins, Pataxós, Xavantes, Ticuna, Caiangangue, Macuxi, Terena, Guajajara, Ianomâni, Potiguar [...], peço licença para adentrar no universo de teu linguajar que, por força de humanidade, desde a minha infância aprendi a respeitar. Preciso falar, porque a

palavra dita ecoa, empenha e comprova à sua origem. A palavra une significante ao significado, entranha a alma e, traz em si, a marca do lugar, o chão da resistência. A palavra dita ultrapassa as gerações, porque bate, rebate e se assenta, aguçando o seu sentido, ligando o criador à criatura, o sujeito às suas origens e à sua identidade. É soletrando certas palavras, que dá gosto de ouvir, quero fazer soar a língua de meus ancestrais. Quero dizer do que sinto, experimentar a língua viva, ativá-la na memória[...] Quando me pego pensar de onde vem as palavras, penso nos lugares da experiência, resgato muitos lugares de passagem por este Brasil grandioso. Uma delas é a palavra pedra. A palavra pedra é dura, resiste, marca e se impõe por natureza, mas pedra em sua origem é Ita: Itararé, Itaoca, Itaúnas, Itaperuna, Itaguaçu, Itabela, Itamaraju, Itaberaba, Itabuna, Itacaré, Itaeté, Itagi, Itagibá, Itajuípe, Itamari, Itambé, Itaparica[...] Poti. Abril/2020.

CARTA-TERRA

Eikobé! Olá! Xe Rera (Meu nome é). Ikó (moro) na aldeia indígena (tupinakyêa) tupiniquim Ausub (amo) Ikobé (viver) aqui. Tupã moeté (honro) Deus moeté (respeito) à natureza pois dependo muito dela para obtermos nosso tembi'u (alimento) Gosto muito de brincar de bicicleta subir em arvores, correr, tomar banho no rio. Na minha casa tem horta roça de aipim mandioca e muitas frutas. Na aldeia onde moro todo os anos comemoramos o dia do índio com dança de congo e música tradicionais dos povos tupimiquims. Enfim é um prazer estar participando desse projeto e poder mostrar um pouco da nossa cultura. Tchau! e T'ere Iur! Beijos!!!

CARTA-TERRA

Para: Juá

16/12/2020

Akxây (Olá!) Eu sou Orikana, tenho 10 anos e nasci aqui na aldeia mesmo. Então Eliana, agora estamos bem, graças ao grande pai Niamisũ – Tupã (Deus), mas há alguns dias atrás tínhamos em nossa pataxí (aldeia) 9 casos de covid-19, onde nossas famílias ficaram todas assustadas com essa doença, mas com ajuda de todos e do grande criador, todos estão bem. Também tivemos apoios da medicina tradicional para ajudar. Olha, para adiar o fim do mundo é preciso que todos os homens, seja índio e não-índios se unam e se organizam para cuidar da mãe natureza (Imamakã Tanara).

Um abraço de Orikana

CARTA-MUNDO

[...] antes de 1500, tudo estava em perfeita harmonia, as florestas de Pindorama, em tupi-guarani terra das palmeiras eram totalmente integradas aos seus guardiões primitivos. [...] Tudo estava em perfeita ordem e equilíbrio. [...] após a chegada do homem branco, a desordem foi estabelecida,

foi necessária muita força, luta e resistência para superar até os dias atuais as influências dos imigrantes. Por toda generosidade, lutas e resistências ao longo destes 520 anos, venho humildemente pedir-lhes o generoso perdão. Com a esperança de poder-lhes apresentar em breve, o meu mais profundo desejo de reconciliação, integração, harmonia e paz.

Tay - maio/2020

Elegemos nas cartas palavras geradoras que acentuassem significados vinculados à Educação Indígena nos princípios de conhecimentos de origem para ressignificação da vida em distanciamento do modelo exploratório da natureza. Tecemos círculos identitários no tempo/natureza indígenas. Outras palavras geradoras denotaram o reconhecimento da língua nativa e o bem viver indígena na espiritualidade com a mãe terra, significando outras ecologias de vida.

As vozes ameríndias reverberam as florestas. A pedagogia dos arcos e das flechas, em seus etnosaberes, são forças contracoloniais que possibilitam transformar a realidade. Por uma *práxis* emancipatória.

Awerê!

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Cartas à Guiné Bissau**: registros de uma experiência em processo. São Paulo: Editora UNESP, 1978.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. 1921-1997. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro**. São Paulo: Paulinas, 2012.

VILLELA, M. A. **Carta a el Rey Dom Manuel**. Pero Vaz de Caminha; transcrita e comentada. 2. ed. comentada e ilustrada. São Paulo: Ediouro, 1999.



JUVENTUDES E CONSUMO: O QUE DIZEM ESTUDANTES DA EJA?

Peter da Silva Rosa (UFF)

Maria Jacqueline Girão Soares de Lima (UFRJ e UFF)

INTRODUÇÃO

O contexto histórico, social e cultural contemporâneo, identificado por Bauman (2001) como “modernidade líquida”, tem sido caracterizado pela fluidez, instabilidade e centralidade do consumo. Diferentemente da “modernidade sólida”, que tinha como principal modelo societário a sociedade de produtores moldada pela ética do trabalho e orientada para a segurança dos diferentes domínios existenciais e durabilidade dos bens, a “modernidade líquida” vem se desenvolvendo a partir da sociedade de consumidores ancorada pela estética do consumo, uma “sociedade que substituiu a necessidade e o esforço por prazer: desejos sempre urgentes, voláteis, fugazmente saciáveis e constantemente renovados” (COSTA, 2012, p. 266).

Segundo Bauman (2008), o fenômeno do consumo, visto enquanto atividade do ciclo metabólico, tem raízes tão antigas quanto a própria origem dos organismos vivos, visto que é uma condição essencial e inseparável da existência e sobrevivência biológica. O mesmo autor destaca que, aparentemente, o consumo também pode ser visto como uma prática banal cotidiana realizada pelas pessoas, constituindo-se como um fenômeno que acompanha a própria história da humanidade. Porém, houve um momento em que ocorreu uma ruptura, denominada de “revolução consumista” (BAUMAN, 2008), na qual o consumo torna-se o eixo central e propulsor da sociedade, assumindo o status de consumismo. “De maneira distinta do *consumo*, que é basicamente uma característica e uma ocupação dos seres humanos como indivíduos, o *consumismo* é um atributo da *sociedade*” (BAUMAN, 2008, p. 41).

Diante desse cenário de transformações que culminaram na sociedade líquido-moderna de consumidores, as práticas de consumo de jovens estudantes tornaram-se o foco da nossa preocupação.

As reflexões que apresentamos são oriundas de uma pesquisa de mestrado realizada no período de 2019 a 2021, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação

da Universidade Federal Fluminense. Trata-se de uma investigação que está inserida em uma pesquisa mais ampla que vem se dedicando a compreender a relação entre juventudes, consumo e educação escolar. Inicialmente, o recorte da pesquisa envolveu jovens do ensino fundamental e médio regular de escolas públicas no município do Rio de Janeiro. Intentando enriquecer a abrangência do público envolvido, nos debruçamos, ao longo da pesquisa de mestrado, sobre a relação de jovens da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola da rede municipal de Itaboraí (RJ) com o consumo. Além disso, buscamos elencar, a partir da perspectiva desses sujeitos, as mediações realizadas pela escola em relação a esta temática.

Abordar o tema do consumo com sujeitos estigmatizados pela sociedade em sua condição juvenil e, mais ainda, por cursarem uma modalidade de ensino invisibilizada socialmente reforça a necessidade de trabalhar na interface entre os campos da juventude, da Educação de Jovens e Adultos e da educação ambiental – que, como defenderemos ao longo do texto, vem se tornando bastante produtiva.

NARRATIVAS DAS “HISTÓRIAS DE VIDA TEMÁTICA” E RESSIGNIFICAÇÃO EM MÔNADAS

É no contexto da pandemia da covid-19 que a pesquisa, de base qualitativa, foi desenvolvida com cinco estudantes da EJA de uma escola municipal de Itaboraí (RJ) que foram selecionados a partir de um questionário elaborado em meio remoto. Apesar de não considerarmos a idade como algo definidor do que é ser jovem, a delimitação da faixa etária (15 aos 29 anos¹) constituiu um elemento metodológico para a seleção dos sujeitos jovens.

Após a seleção dos(as) estudantes, realizamos entrevistas com base na metodologia das narrativas das histórias de vida temática, a qual “estabelece um foco particular e explora-o” (GOODSON, 2015, p. 33). A escolha da narrativa das histórias de vida se deve ao fato desse caminho metodológico possibilitar atingir, de forma mais consistente, o objetivo de compreender a relação dos sujeitos com o consumo a partir de suas próprias subjetividades, sem negligenciar os contextos históricos, sociais e culturais.

A incorporação das histórias de vida como caminho metodológico expõe, para as ciências humanas e sociais, o desafio de trabalhar fora do quadro lógico-formal e positivista, reenviando o olhar para uma perspectiva aberta à incorporação da subjetividade como elemento fundamental da constituição epistemológica do saber nesse campo do conhecimento, já que fundada na interação social, no olhar do sujeito (BRAGANÇA, 2012, p. 38).

Inserida em uma perspectiva dialética, o individual integra uma constituição coletiva. Assim, “a narrativa é sempre plural e deve buscar a intensidade das mediações sociais e contextuais que dão sentido à trajetória estudada” (BRAGANÇA, 2012, p. 51).

¹ Essa é a faixa etária de referência para situar os(as) jovens estabelecida pelo Estatuto da Juventude, que foi instituído pela Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.

De acordo com a perspectiva apresentada por Benjamin (1987a), a narrativa está vinculada ao ato de rememorar e ressignificar a experiência, entrecruzando tempos, espaços e sujeitos. Desprende-se daí uma perspectiva cultural que se distancia de uma visão pragmática de comunicação.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1987a, p. 205).

Em consonância com a metodologia proposta por Goodson (2015), buscamos desenvolver um processo de escuta da narração com o mínimo de intervenção em torno de um eixo principal: “história de vida atrelada ao consumo”.

Após a transcrição das entrevistas e sua textualização, realizamos a ressignificação das narrativas em mônadas, inspiração que advém das obras *A Infância em Berlim por Volta de 1900*, de Walter Benjamin (1987b), e *Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola! Notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador*, de Goodson e Rosa (2020).

Segundo Rosa *et al* (2011, p. 203-204), as mônadas constituem “pequenos fragmentos de histórias que juntas exibem a capacidade de contar sobre um todo, muito embora esse todo possa também ser contado por um de seus fragmentos”. Com um tempo que rompe a lógica linear e marcado por descontinuidades e acontecimentos, Benjamin (1987b) desenvolveu sua escrita em forma de mônadas, rememorando experiências vivenciadas na sua infância, porém, ressignificadas a partir do seu olhar de adulto. Os fragmentos narrativos em forma de mônadas permitem que o leitor recrie um cenário do contexto sociocultural de Berlim no início do século XX.

Walter Benjamin foi inspirado pela *Monadologia* de Gottfried Wilhelm Leibniz para desenvolver seus escritos em forma de mônadas, porém, a partir de uma visão que se “direciona não para o seu caráter fragmentário, mas para a sua potencialidade de relações através dessa especificidade que, num mosaico de outras particularidades, configura uma totalidade” (ROSA *et al*, 2011, p. 205). Nesse sentido, além de expressar singularidades da experiência, as mônadas apresentam articulações com os amplos contextos sociais e culturais.

As mônadas que serão a seguir apresentadas foram produzidas/ressignificadas a partir das narrativas dos(as) cinco jovens estudantes da EJA que receberam nomes fictícios associados a ilustres pensadores(as) vinculados, especialmente, ao campo da EJA:

Paulo (de Paulo Freire) – 18 anos, casado, não tem filhos e trabalha informalmente na construção civil;

Osmar (de Osmar Fávero) – 21 anos, casado, tem dois filhos e trabalha como auxiliar de serviços gerais em uma cervejaria;

Miguel (de Miguel Arroyo) – 27 anos, casado, tem um filho e trabalha como repositor em um mercado;

Maria Clara (de Maria Clara Di Pierro) – 26 anos, casada, tem dois filhos, está desempregada e realiza trabalhos esporádicos com vendas;

Sonia (de Sonia Maria Rummert) – 29 anos, está namorando, tem três filhos e trabalha informalmente como ajudante de cozinha.

Com a pesquisa foram elaboradas um total de 70 mônadas. Porém, considerando as especificidades deste trabalho e seu formato, fizemos a seleção e adaptação de 13 mônadas, que serão dispostas em bloco único, conforme as obras de Goodson e Rosa (2020), Ramos (2012), Rosa e Ramos (2015). Na perspectiva benjaminiana, as narrativas são adensadas pelos ouvintes ou pelos leitores, o que justifica essa forma de apresentação, pois possibilita a produção de sentidos conforme seus contextos (ROSA; RAMOS, 2015).

MÔNADA 1

CABEÇA FEITA

A minha vida, desde a infância, eu sempre fui arteiro e aprontava muito. Apronto até hoje. A minha juventude foi boa porque eu comecei a trabalhar muito cedo, com 10 anos. Mas não foi uma experiência ruim. Foi uma experiência muito boa porque hoje eu sei fazer algumas coisas graças a muita gente que me ensinou, me ajudou, me auxiliou. Na minha infância, os meus pais cuidavam muito de mim e me motivavam muito. Eles se preocupam até hoje comigo, graças a Deus! Tenho muito a louvar a Deus pela vida deles porque eles foram o meu caminho, eles foram os meus pés. Eles andaram por mim! Eles me botaram no caminho certo! Me ensinaram o que era certo, o que era errado. Hoje, eu tenho cabeça feita graças a eles. (PAULO).

MÔNADA 2

VAIDADE E TRANSFORMAÇÃO

Eu sou muito vaidoso! Gosto de comprar muita roupa, perfume, bijuteria, cordão, anel, relógio. Coisa mais linda que fica! Você via como eu ia para a escola! [...]. Eu me sinto muito preso se eu não cortar o cabelo. Me sinto muito preso se eu não me transformar. Eu me sinto preso porque eu acho que não sou eu. Já estou incomodado com o meu cabelo grande e minha barba também. Eu já tenho que fazer. Tenho que correr para o barbeiro. É uma questão que eu tenho comigo mesmo. Eu termino de cortar o cabelo, eu tenho que pintar porque eu acho que o meu cabelo é feio. Ele fica queimado do sol, fica avermelhado. Então, eu tenho que pintar pois fica muito feio. Eu não gosto de cabelo assim. Então, eu tenho que pintar. Eu tenho que me transformar! Eu pinto ele para dar uma cor, uma vida mais forte porque cabelo de gente negra não é bom, ele não é bom. Então, você tem que fazer sempre o melhor para você mesmo. Se você fizer para os outros, eles sempre irão falar que não está bom. Assim, a sua autoestima vai lá embaixo. Você não vai querer sair de casa e virá a depressão. Então, sua autoestima tem que ser para você. Primeiro você se arruma, você vê como se vestir, procura dá uma renovada no seu guarda-roupa pois de vez enquanto é sempre bom comprar roupas novas. Eu me sinto bem quando estou usando roupa nova. (PAULO).

MÔNADA 3

DEPOIS DE VELHO

Nos meus 13 ou 14 anos tive muita vontade de ter um *X-Box*, mas eu não pude comprar. Eu fui comprar depois de velho. Eu tive vontade de ter um fusca amarelo, mas não tive a oportunidade de comprar. Depois de velho também é que eu fui comprar o fusca. Eu não estou velho, mas estou beirando (risos). (PAULO).

MÔNADA 4

EM BUSCA DA ADRENALINA

Hoje eu estou doído para tirar minha carteira de habilitação para eu fazer uber. Os outros falam: uber é perigoso! Eu sei que é perigoso, mas é uma coisa que tem dentro de mim. Eu não consigo descrever. É uma emoção para mim. Eu acho que é ver paisagens diferentes, sentir bater aquele vento no rosto, é a coisa mais gostosa que tem. Eu quero ser uber, nem que seja para sentir. Meu sonho é ser uber, tirar minha habilitação porque carro eu tenho. Eu também tenho o sonho de comprar uma moto para ser entregador de lanches, mototáxi ou uma coisa que seja uma adrenalina para mim. Que seja uma coisa nova, diferente, uma coisa que seja mais emocionante, uma coisa que traz aquele ar que ninguém consegue descrever na hora. (PAULO).

MÔNADA 5

HÁBITOS DE CONSUMO PARA OS FILHOS

Quanto às compras para os meus filhos, posso dizer que é mais ou menos porque criança não tem esse ponto de vista, nem é bom você comprar muitas coisas. Se eu comprar roupa para eles também não será tão em conta. Assim, eu prefiro não comprar, até porque, conforme são crianças se você comprar uma roupa hoje daqui há um ou dois meses já não está dando. Eu seguro mais esse negócio de comprar roupa e compro mais brinquedo. Invisto mais na alimentação que eles gostam de comer: doce e as coisas saudáveis que eles gostam. (OSMAR).

MÔNADA 6

A DIFÍCIL PERMANÊNCIA NA EJA

Eu parei de estudar de dia com 14 anos na sétima série. Na EJA, eu sempre retornava, só que eu não me esforçava muito na escola e saía em pouco tempo. Só que agora eu coloquei na cabeça que eu tenho que terminar e vou terminar. Eu saía por vários motivos: um quando eu fui preso, outro porque arrumei serviço à noite, outro porque a mulher engravidou (ela estava

no final da gestação, a mãe dela ficou me enchendo o saco e tive que sair da escola e fui morar com a minha avó). Outro motivo foi porque a mulher não queria por ciúme. Eu não lembro se a questão do consumo foi trabalhada na escola. (OSMAR)

MÔNADA 7

A IMPORTÂNCIA DA EJA

A EJA é importante para que eu possa terminar meus estudos para futuramente fazer um curso profissionalizante e investir em uma profissão. Com o estudo tenho a possibilidade de conseguir um salário melhor e ter uma condição de vida melhor. (OSMAR).

MÔNADA 8

O QUE EU GOSTO?

Eu gosto muito de celular! Eu gosto é de celular, pois pode ficar conversando. A mulher está brigando, então você pega o celular e fica conversando, não dá nem ideia. Ponho o fone no ouvido e nem escuto o que ela está falando [...]. Eu gosto de comprar comida. Eu gosto de hambúrguer, biscoito, salgado...só bobeira. Se minha esposa não guardasse o dinheiro, eu gastaria tudo com besteira! Quando eu recebo, eu dou todo o dinheiro para ela guardar para eu não gastar. (MIGUEL)

MÔNADA 9

MÃE ESFORÇADA

Eu fui criada pela minha mãe. Não tive contato com o meu pai. Minha mãe sempre foi muito esforçada. A gente quase não tinha muito tempo para ficar com ela porque ela tinha que trabalhar. A gente ficava com a minha avó. Minha mãe, sempre que podia, tentava dar para gente o que ela podia. Ela se esforçava bastante para estar sempre dando o melhor para gente. Em relação ao consumo durante a minha infância, não foi muito fácil, mas também não foi muito difícil. Como eu falei, minha mãe era muito esforçada. Então, ela se dedicava muito. O que ela podia fazer, ela estava sempre fazendo para poder conseguir. Ela trabalhava demais para poder conseguir dar as coisas para gente. Era Natal, era Ano- Novo, a gente sempre tinha as coisas, mas não do bom ou do melhor, mas tinha. Ela trabalhava com serviços gerais e em farmácia. (MARIA CLARA).

MÔNADA 10

NAMORO, CASAMENTO E MATERNIDADE

Na adolescência e juventude não demos muito trabalho a nossa mãe, graças a Deus. Mas chegou uma fase, a do namoro, que minha mãe falava para não namorar, mas eu ia escondida. Foram dois anos namorando escondido. Ela começou a suspeitar e depois resolveu deixar e eu acabei casando. Eu comecei a namorar com 14 anos. Foi meu único namorado e estou casada com ele até hoje. A questão do consumo na juventude foi mais ou menos porque nós casamos cedo. Eu tinha 17 anos e meu marido tinha acabado de completar 18. Então, para conseguir um trabalho não foi tão fácil. Acabei engravidando com 17 anos. Foi complicado porque teve que construir casa, comprar as coisas para a casa e para a minha filha também [...]. (MARIA CLARA).

MÔNADA 11

TRABALHO

Uma coisa que está sendo difícil é que devido ao meu trabalho quase não estou tendo tempo para ficar fazendo as coisas e nem dando muita atenção para os meus filhos. Está um pouco puxado pra mim. Eu trabalho como ajudante de cozinha em um restaurante. Tenho uma folga na semana, mas as vezes nessa folga tem tanta coisa para resolver que quase não tenho tempo. É um pouco complicado, mas a gente tem que trabalhar. (SONIA).

MÔNADA 12

O DIFÍCIL RETORNO AOS ESTUDOS

Eu parei de estudar por volta dos 15 anos quando engravidei. Eu voltei a estudar no ano passado [2020]. Era para eu ter voltado um tempão, mas sempre eu ficava com medo de voltar e não tinha ninguém para ir comigo. Como aqui é complicado na questão de ônibus, eu ficava com medo de ir. Porém, minha irmã falou assim: vamos voltar a estudar? Meu esposo leva a gente e pega também. Aí eu falei assim: então vamos! Foi por influência dela que eu voltei a estudar. Eu sempre quis, mas ficava com medo pela falta de ônibus, pois não tem ônibus aqui até tarde. Eu queria ter voltado a estudar bem antes, mas quando eu pretendia voltar eu engravidava e depois tinha que cuidar deles. Então, isso dificultava. No ano passado, eu acho que eu entrei somente uma vez na plataforma. Eu não conseguia entrar porque estava sem internet [...]. (SONIA).

MÔNADA 13

VETERINÁRIA

Eu ainda pretendo fazer uma faculdade de veterinária, se Deus quiser. Eu gosto muito de animais. Gosto muito de cavalo, de cachorro. Meu filho tem até um cavalo. A gente tem cachorro no quintal, mas só que quase não pode ficar pegando devido aos problemas alérgicos dos meus filhos. Mas eu gosto muito de animais! Dá até pena quando vejo os bichos na rua largados. Me dá vontade de levar todos para casa. Desde criança que eu gosto muito de animais. (SONIA).

OS SUJEITOS JOVENS DA EJA E SEUS CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS

Os sujeitos jovens que aceitaram participar da pesquisa se autodeclararam negros ou pardos, revelando a grande participação desse grupo étnico-racial na EJA da unidade de ensino pesquisada. Tal característica é condizente com os dados de Teixeira (2019), que destaca que as desigualdades educacionais no Brasil atingem de forma mais expressiva a população afro-brasileira, que apresenta as maiores taxas de distorção série/idade e constitui maioria na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Um dos aspectos mais relevantes a ser destacado é o posicionamento desses sujeitos na estrutura social. Trata-se de jovens da classe trabalhadora com trajetórias truncadas de escolarização. As dificuldades socioeconômicas inerentes à lógica do sistema dominante, a inserção precarizada no mundo do trabalho e a constituição de novas famílias são fatores marcantes nos percursos e experiências dos(as) jovens que integram esta pesquisa.

A entrada dos(as) jovens no mundo do trabalho, mesmo antes da idade legal, é uma realidade bastante presente no Brasil, assim como em vários países latino-americanos (CORROCHANO; ABRAMO; ABRAMO, 2017). O nosso entrevistado Paulo (mônada 1) mencionou que trabalha desde os 10 anos de idade para ajudar na composição da renda familiar, o que revela uma das faces mais perversas do sistema: a produção de injustiças sociais. A realidade do mundo do trabalho foi forçosamente introduzida na sua vivência infantil para garantir a sua sobrevivência e de sua família. Isso demonstra as desigualdades presentes em nossa sociedade, não possibilitando condições adequadas de dedicação aos estudos para todas as crianças, adolescentes e jovens até o término da educação básica.

Quanto à relação dos(as) jovens com o trabalho, estudos e família, Corrochano e Abramo (2016) constataram que as jovens têm maiores dificuldades de conciliação entre estudos, trabalho e vida familiar, especialmente jovens grávidas ou mães, revelando a grande influência dos determinantes de gênero em torno dessa questão. Na narrativa da Sonia (mônadas 11 e 12), notamos que sua trajetória de vida e escolar demonstra as dificuldades enfrentadas por essa jovem em torno da problemática dessa conciliação supracitada. O longo período de interrupção dos estudos está associado à gravidez, à maternidade e às responsabilidades assumidas em relação às novas formações familiares.

Apesar de contar com a ajuda de outras pessoas, a principal fonte de renda da Sonia advém do seu trabalho como ajudante de cozinha em um restaurante. Essa entrevistada revelou as dificuldades que enfrenta com a falta de tempo para se dedicar à família e a outras coisas em decorrência desse trabalho (mônada 11). Além disso, ela também mencionou, como entrave ao retorno aos estudos, as dificuldades relacionadas à mobilidade por meio do transporte coletivo. Nesse sentido, Corrochano, Abramo e Abramo (2017, p. 154) ratificam que as dificuldades de conciliação não são pequenas e estão relacionadas à “atual realidade das jornadas no mercado de trabalho brasileiro, à falta ou deficiência de serviços e equipamentos de cuidado (como creches) e aos problemas de mobilidade urbana”.

Apesar de todas as dificuldades relatadas pelos sujeitos jovens participantes da nossa pesquisa em relação ao mundo do trabalho, como conciliação com os estudos e a vida familiar, as inseguranças e instabilidades do trabalho informal e os baixos salários, essa dimensão social está intensamente presente nos projetos de futuro deles(as) a partir do desejo pela maior qualificação para a obtenção de uma condição melhor de vida.

Teixeira (2019), ao analisar os projetos de futuro dos(as) jovens da EJA, ficou surpreendida, assim como os profissionais com quem compartilhou os resultados da pesquisa, com o grande percentual (41%) de jovens que mencionou o desejo de ingressar no ensino superior. A autora associa o estranhamento aos conflitos eminentes estabelecidos entre a escola e os(as) jovens estudantes vistos como os “eternos retidos e defasados” (ARROYO, 2011 *apud* TEIXEIRA, 2019, p. 209). Segundo o mesmo estudo, 35% sinalizaram a continuidade/conclusão dos estudos, sem mencionar o Ensino Superior.

Assim como Teixeira (2019), o nosso estudo também constatou, a partir das narrativas dos(as) jovens, que os seus projetos futuros envolvem a educação formal, seja a conclusão da Educação Básica, cursos profissionalizantes ou até mesmo o desejo de realização de um curso superior, como foi evidenciado nas narrativas do Osmar (mônada 7) e da Sonia (mônada 13).

Um outro aspecto das narrativas é a não correspondência das suas trajetórias de vida a um modelo de juventude ou às imagens predefinidas e difundidas em nosso cotidiano, como destaca Dayrell (2003). Apesar dos projetos de vida vinculados a uma melhor condição socioeconômica, os/as estudantes se construíram como jovens a partir das suas vivências cotidianas de mães, pais, casados(as) e trabalhadores(as).

A RELAÇÃO DOS(AS) JOVENS COM O CONSUMO E AS MEDIAÇÕES REALIZADAS PELA ESCOLA

Os ditames pedagógicos engendrados pela cultura consumista na sociedade líquido-moderna de consumidores são mobilizados desde a infância. O imperialismo do consumo exercido pelas grandes corporações empresariais que integram o marketing midiático ao universo cultural de crianças e jovens aguça desejos e sonhos de consumo. Tal fato se fez presente, por exemplo, na narrativa do Paulo (mônada 3), que expressou grande vontade em adquirir um *X-Box*, que constitui uma marca de jogos eletrônicos associados à *Microsoft*.

Quanto às demandas e práticas de consumo atuais dos(as) jovens narradores(as), perce-

bemos que estão bastante vinculadas aos contextos de manutenção e sustento familiar, como é evidenciado na mônada 5 referente à narrativa do Osmar.

Um dos desdobramentos da pedagogia consumista, destacado por Costa (2009), é a idealização e a busca ininterrupta de novos projetos de vida e de novas vivências. O jovem Paulo, que trabalhou em oficina mecânica, foi vendedor de balas e atualmente trabalha na construção civil, está “em busca da adrenalina”. Ele deseja “uma coisa nova, diferente, uma coisa que seja mais emocionante [...]” (PAULO, mônada 4). Nesse sentido, Bauman (2008, p. 128) destaca que “a cultura consumista é marcada por uma pressão constante para que sejamos *alguém mais* [...]”, fomentando a busca por novas identidades.

Outra questão fundamental em relação à sociedade contemporânea de consumidores destacada por Bauman (2008, p. 76) é que o objetivo essencial do consumo nessa sociedade “não é a satisfação de necessidades, desejos e vontades, mas a comodificação ou recomodificação do consumidor: *eleva a condição dos consumidores à de mercadorias vendáveis*”. Tornar-se uma mercadoria vendável é a condição para a afiliação autêntica a essa sociedade. Nesse sentido, Costa (2009) reafirma que os sujeitos estão envolvidos em práticas de empreendedorismo que objetivam a sua transformação em mercadoria consumível, fato que pode ser percebido em crianças e jovens que desejam ser “famosos”, observados e desejados; “algo para ser consumido, mais uma commodity da sociedade de consumidores” (COSTA, 2009, p. 37). Na narrativa do Paulo (mônada 2), notam-se os investimentos possíveis que ele faz para a transformação da sua imagem e a associação da sua identidade aos preceitos estabelecidos por uma sociedade que condiciona o reconhecimento dos sujeitos a partir da transformação em mercadorias.

Nesse sentido, Freire (2006, p. 128) alerta-nos: “[...] necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmos como seres humanos submetidos à ‘fereza’ da ética do mercado”.

Quanto à investigação das mediações realizadas na escola, dos cinco sujeitos entrevistados, apenas Maria Clara sinalizou que o consumo foi trabalhado na escola pelo professor pesquisador. Porém, ela não soube explicitar de que forma a questão foi desenvolvida. Dessa forma, nos propusemos a investigar se a temática do consumo era abordada nos documentos curriculares.

Ao analisarmos os Referenciais Curriculares da EJA da rede municipal de ensino de Itaboraí produzidos em 2012, percebemos a abordagem do consumo no Ensino Fundamental I (disciplina integrada História/Geografia) e no Ensino Fundamental II (disciplinas de Educação Física, Geografia e História) (ITABORAÍ, 2012).

Além dessa investigação, analisamos as atividades inseridas na plataforma do ensino remoto da rede municipal de Itaboraí (criada em decorrência do contexto pandêmico) no primeiro semestre letivo da EJA do ano de 2020, referente exclusivamente à unidade escolar privilegiada nesta pesquisa. Constatamos que as disciplinas Geografia e Língua Portuguesa foram as únicas que abordaram a temática do consumo no período analisado. Porém, o acesso à plataforma foi extremamente limitado, fato que culminou na mudança de estratégia desenvolvida pela escola, fornecendo aos(as) alunos(as) atividades impressas a partir do segundo semestre letivo.

A não identificação da temática do consumo nas práticas curriculares da escola por parte da maioria dos(as) entrevistados(as) pode estar atrelada ao recente retorno desses estudantes à escola e às dificuldades do ensino remoto vivenciadas por jovens da classe trabalhadora no contexto pandêmico, como podemos perceber na narrativa da Sonia (mônada 12). Acrescen-

ta-se, ainda, o processo de desmonte e de desqualificação da modalidade da EJA, mencionado por Rummert (2019, p. 389), que compromete o “direito objetivo e subjetivo à educação plena, à formação integral”.

CONCLUSÕES

De um modo geral, as trajetórias de vida e escolares dos(as) jovens sujeitos narradores desta pesquisa, pertencentes à classe trabalhadora, são marcadas por diversas privações que perpassam pelas dimensões econômica, afetiva, e do direito a uma educação emancipatória e integral.

Mesmo diante de todas as privações, desigualdades, negações de direitos, invisibilidades, todos(as) integram a sociedade líquido-moderna de consumidores que seduz os seus membros acionando desejos insaciáveis e prometendo felicidade. “A sociedade de consumidores talvez seja a única na história humana a prometer felicidade na vida terrena, aqui e agora e a cada ‘agora’ sucessivo. Em suma, uma felicidade *instantânea e perpétua*” (BAUMAN, 2008, p.60). Essa característica atravessa as narrativas por meio da dimensão do consumo associada à aquisição de bens de consumo, aos projetos de vida, e à preocupação com a imagem.

Quanto às peculiaridades desses(as) jovens da modalidade da EJA, percebemos que, além da grande distorção idade/série, esses sujeitos convivem com a precarização do mundo do trabalho, associada à informalidade, à baixa remuneração ou ao desemprego. Acrescenta-se também que já integram novas constituições familiares, pois a maioria possui filhos(as). Essas peculiaridades acabam influenciando em suas demandas e práticas de consumo, que estão muito atreladas a contextos de “sustento” familiar. Trata-se de vivências que a grande maioria dos(as) alunos(as) do ensino regular ainda não experimentou.

Apesar dos(as) sujeitos entrevistados(as) não terem apontado questionamentos em relação ao sistema dominante, ao consumo/consumismo e às consequentes mazelas desse modelo de sociedade, eles(as) deixaram evidente que suas práticas de consumo não são realizadas de forma irrefletida; ao contrário, elas integram aspectos conscientes condizentes com os seus contextos sociais e culturais. Canclini (1997) refuta a ideia do consumo “irrefletido” e destaca que consumir envolve pensar, escolher e reformular sentidos sociais. Nesse caminho, destacamos as reflexões do Osmar (mônada 5) ao narrar sobre as escolhas que faz quanto às práticas de consumo para os seus filhos.

A não identificação da temática do consumo nas práticas pedagógicas da escola pela quase unanimidade dos(as) entrevistados(as), apesar de revelar fragilidades estruturais inerentes à lógica hegemônica em relação à EJA e acentuadas pelo contexto pandêmico, não suprime o potencial dos seus sujeitos. Através das histórias de vida narradas, notamos a força, superação e resistência em suas trajetórias. Vivências, saberes e práticas que associados à problematização de temáticas como consumo em espaços escolares, especialmente de classes populares, podem contribuir para o questionamento e a transformação do *status quo*.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I: Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura**. 3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987a.
- BENJAMIN, W. A Infância em Berlim por volta de 1900. *In*: BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas II: Rua de mão única**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987b.
- BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.
- CORROCHANO, M. C.; ABRAMO, L. W. Juventude, educação e trabalho decente: a construção de uma agenda. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 22, n. 47, p. 110-129, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4789/4369>. Acesso em: 09 mar. 2021.
- CORROCHANO, M. C.; ABRAMO, H. W.; ABRAMO, L. W. O trabalho juvenil na agenda pública brasileira: avanços, tensões, limites. **Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo**, v. 22, n. 36, p. 135-169, 2017. Disponível em: <http://alast.info/relet/index.php/relet/article/view/289>. Acesso em: 09 mar. 2021.
- COSTA, M. V. Educar-se na sociedade de consumidores. *In*: COSTA, M. V. (Org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 35-37.
- COSTA, M. V. Imagens do consumismo na escola – a produtividade da cultura visual. **Instrumento: Revista de estudo e pesquisa em educação**, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 263-272, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18774>. Acesso em: 18 mar. 2020.
- DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, set.-dez. 2003. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GOODSON, I. **Narrativas em Educação: a vida e a voz dos professores**. Coleção Educação e Formação. Porto: Editora Porto, 2015.
- GOODSON, I. F.; ROSA, M. I. P. “Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!” notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 91-104, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7506/pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.
- ITABORAÍ. **Referenciais curriculares da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de Itaboraí**. SEMEC, 2012.

RAMOS, T. A. **Um estudo genealógico da constituição curricular do curso de licenciatura integrada em química/física da Unicamp (1995 a 2011)**. 2012. 296f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250938>. Acesso em: 12 fev. 2021.

ROSA, M. I. P. *et al.* Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 198-217, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/rosa-ramos-correa-junior.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2021.

ROSA, M. I. P.; RAMOS, T. A. Identidades docentes no Ensino Médio: investigando narrativas a partir de práticas curriculares disciplinares. **Pro-Posições**, v. 26, n. 1, p. 141-160, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/WZD9MD7TCgbRd8GWz4YNYyb/?format=pdf>. Acesso em: 06 out. 2021.

RUMMERT, S. M. A Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora sob o fogo cruzado da Pedagogia do Medo. **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 387-395, set.-dez. 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/33784/19309>. Acesso em: 01 mar. 2021.

TEIXEIRA, E. O. **Juvenilização e enegrecimento da EJA**: subproduto das políticas de universalização da Educação Básica. 2019. 235f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/14698>. Acesso em: 26 fev. 2021.

CORPOREIDADES GENERIFICADAS E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: AFETOS PARA UMA INFÂNCIA MÚLTIPLA

Thais Adriane Vieira de Matos (UFPR)

Cláudia Madruga Cunha (UFPR)

Aproximando a Educação Física (EF) escolar dos Estudos de Gênero pós-estruturalistas, assim como das Filosofias da Diferença de Foucault, Deleuze e Guattari, este ensaio recorta dados de uma pesquisa¹ que problematiza: O que pode o corpo infantil na EF, quando uma *estética da existência* se reúne ao pensamento afirmativo e não identitário da diferença, pelas corporeidades singulares ou pelas potências da experiência do múltiplo? Que lugar o corpo infantil ocupa na escola diante da ideia de diversidade? O que pode o corpo infantil nas aulas de EF escolarizada, sob o olhar de uma Filosofia da Diferença?

Dar resposta às questões listadas requer pensar que a leitura dos corpos enquadrados como “diversos” remete a uma política do corpo (PIERUCCI, 2013), e que esta opera na tentativa de valorizar e incluir na escola as corporeidades historicamente marginalizadas, fazendo uso do mesmo processo diferenciador e identificador crivado por uma norma produzida/reproduzida pela linguagem. Norma que repassa algo como de ordem natural/biológica ou como apropriação cultural dessa ordem primária e pretensamente insuperável, quando se trata do gênero e da sexualidade, tomados a partir da matriz de inteligibilidade heteronormativa (BUTLER, 2016).

Interessa pensar, trazendo alguns recortes da leitura que Gilles Deleuze (2017) faz da Ética de Espinosa, qual a relação entre a escola e a “[...] estrutura (fábrica) de um corpo?”; “Que pode um corpo?” (DELEUZE, 2017, p. 240). Tratando no caso dos corpos infantis, força o pensamento buscar o que afeta essas corporeidades, envolve analisar a composição das conexões que a escolarização facilita para tais corpos em construção de si. Na perspectiva deleuziana-espinosista, toda corporeidade pode ser afetada por um número grande e variável de maneiras. Porém, disse Deleuze (2017, p. 241), não se deve confundir “uma infinidade de maneiras” com um “grupo

¹ Pesquisa de doutorado que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

muito grande de maneiras”, uma vez que o infinito maior ou menor se conecta a algo de limitado, já um grupo de maneiras diz da natureza do próprio corpo de ser afetado pela influência de outros corpos. Há uma diferença entre a natureza do existir de um corpo e os modos exteriores, que sofrem mudanças e que não se explicam unicamente pela sua natureza. “Primeiro e antes de tudo as afecções são paixões. Espinosa observa que a infância é um estado miserável, mas um estado comum no qual dependemos “[...] das causas exteriores no mais elevado grau” (DELEUZE, 2017, p. 241-242).

Essa interpretação da ética espinosista realizada por Deleuze (2017) leva a que se considere o corpo como potência de afectar e de ser afectado. O que um corpo pode diz dos “modos” como este se conecta com outros corpos, possuindo variações existenciais e expressivas, que derivam em forças ou afecções ativas: do poder de ser afetado; e das afecções passivas: potência de padecer. A potência de conhecer é compreendida como potência de agir e é ativa e correlata à potência de padecer. Já a força de padecer nada afirma, ela limita a capacidade de agir. Nesse sentido, a pergunta: O que pode o corpo infantil na Educação Física (EF), quando uma estética da existência se reúne ao pensamento afirmativo e não identitário da diferença e almeja movimentar corporeidades singulares ou potências da experiência do múltiplo? Trata de pôr em foco um educar das corporeidades infantis que seja capaz de agir em meio a outros corpos, se percebendo como preenchidas por uma força ativa.

Tomando esse pensamento como orientação, pode-se dizer que há uma dinâmica no corpo de afectar e de ser afectado, deslocada para o entendimento do que pode um corpo infantil – que em meio ao processo de ensino-aprendizagem ofertado pelo ambiente escolar de viés público é potência ativa e, ao mesmo tempo, também passiva, é matéria viva capaz de localizar a expectativa de vários padecimentos e algumas alegrias.

É bom lembrar que a Educação Física e as Artes foram tornadas facultativas no ensino básico, após a reforma curricular de 2016². Essa aspiração corrente no governo ex-interino visou abolir o potencial educativo/subversivo que estas áreas podem proporcionar, junto a experimentações práticas e atividades de expressão de pensamento ao serem desenvolvidas em uma formação que envolve o corpo em seus afectos. Essa dispersão de aulas que movimentam e atualizam a força ativa dos corpos, por meio de novas concepções conceituais e experimentais, implica em modos de dominação. Tal manobra política de reorganização da educação básica age também sobre os corpos infantis quando limita suas possibilidades de acesso ao conhecimento e pode ser interrogada junto à definição deleuziana-guattariana de agenciamento, a qual enfatiza:

[...] uma abolição organizada do corpo e das coordenadas corporais pelas quais passavam as semióticas plurívocas ou multidimensionais. Os corpos serão disciplinados, a corporeidade será desfeita, promover-se-á a caça aos devires animais, levar-se-á a desterritorialização a um novo limiar, já que se saltará dos estratos orgânicos aos estratos de significância e de subjetividade. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 54).

Não apenas o corpo individual de cada criança em fase escolar, mas o corpo da *anatomopolítica* infantil nesse viés é desmobilizado, capturado, representado nesse saber-poder que o esvazia das práticas possíveis; vindo a referir também aos corpos populacionais por meio da governamentalidade na sociedade de controle. O controle dos corpos denunciado pela noção

² A Medida Provisória nº 746 de 2016, foi responsável por tal reformulação do Ensino Médio.

foucaultiana de biopoder vem sendo disseminado desde o século XVIII. Essa orquestração arbitrária de forças subjetivas, já dizia Foucault, se desdobrou de uma norma que “[...] conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra.” (FOUCAULT, 2010, p. 213).

Ao deslocar a questão “O que pode o corpo?” (ESPINOSA *apud* DELEUZE, 2002) para o território da escola básica, redirecionando-a para o corpo infantil, presente nas aulas de EF, a partir de um olhar para as políticas, metodologias e diretrizes curriculares que envolvem tal componente do ensino formal, voltado para crianças de 6 a 10 anos de idade, ou seja, que estão entre os anos iniciais do ensino fundamental, a pretensão é a de tecer linhas das interconexões entre corpo infantil, educação e práticas de resistência. Uma vez que esse corpo infantil se constitui alvo de um conservadorismo tipicamente brasileiro, atualizado nesse momento sociopolítico, que aciona um retrocesso desmobilizador da promoção oficial de políticas públicas educacionais específicas para a “diversidade”, as quais se fizeram relevantes no contexto da escola básica nesses últimos anos.

Tanto as perspectivas conservadoras quanto as progressistas compartilham da perspectiva identitária da diversidade: as primeiras demarcam a marginalização das corporeidades que se desviam das normas estabelecidas para o gênero e para a sexualidade; e, as segundas, quando implementadas como políticas públicas específicas para promover a inclusão escolar da população LGBT, dizem de ações representativas que seguem discriminando negativamente devido ao processo de in/exclusão (LOPES; FABRIS, 2013). Ao se considerar as décadas de debate em torno da diversidade, o que é possível perceber, para fins de potencializar uma educação que entenda o corpo infantil como força ativa, capaz de ativar múltiplas conexões e de experimentar diferentes formas de produções de sentido, é que pouco se avançou. Sem negar que tenham sido minimizados os efeitos de segregação e exclusão radical, permitidos pelos mecanismos de demarcação da diferença.

AS POTÊNCIAS DAS CORPOREIDADES INFANTIS

Tomando outra vez Pierucci para pensar a diversidade, tendo por foco movimentar as potências das corporeidades infantis, destaca-se o dizer de uma disposição ou abertura para não acolher o que resulta de uma educação que movimenta o corpo como

[...] algo vivido, experimentado, percebido, gozado ou sofrido na vida cotidiana: na imediatez do dado sensível ao mesmo tempo que mediante códigos de diferenciação que implicam classificações, organizam avaliações, secretam hierarquizações, desencadeiam subordinações”. (PIERUCCI, 2013, p. 32).

O autor dá a perceber que essas políticas de corte e de controle trazem como efeito a segregação e a subjetivação de uma ordem que é experimentada corporalmente. A leitura que Deleuze (2017) faz de Espinosa mostra a construção de uma ética ativa em seu programa filosófico, na qual a questão do que o corpo pode diz de uma potência de agir que implica a estrutura interna

do corpo – referindo à unidade interna, em suas linhas de articulação. Assim, o que pode um corpo ser e fazer tem a ver com a composição de uma capacidade que conjuga os próprios limites e sua capacidade de afetação/afecção.

Não se sabe de antemão o que pode um corpo, mas do ponto de vista ético o poder de ser afetado varia de acordo com a composição que cada corpo a cada instante é capaz de realizar como outros corpos; remetendo q uma ideia de ser que é produtivo e, enquanto tal, é espontaneidade e afetividade. Tal composição reunida deriva em princípio ontológico do poder e do *conatus*, sem que exista em relação ao que o corpo pode alguma superioridade na “tomada de consciência” em si a esse respeito (DELEUZE, 2002). Como do ponto de vista das afecções não se sabe do que um corpo é capaz, essa potência de agir pode se dar como efeito de estar entre outros corpos e conduzir ao padecimento e o *conatus*, por sua vez, é o modo, o grau dessa potência que tende a perseverar na existência. A afecção determina o *conatus*, quando alguém é separado daquilo que pode, há uma tendência ou disposição para agir sob uma afecção passiva, para um agir desmotivado ou impotente (DELEUZE, 2002, p. 67).

O que pode um corpo infantil nas aulas de E.F remete à possibilidade desses corpos serem deslocados por práticas que os ativem em meio a determinada fase de escolarização, provocando-os a se expressarem para além das restrições que se apresentam às várias ou à infância múltipla, desidentificada. Nesse sentido outro, essa argumentação se apoia na ética deleuziana-espinosista, que vai dizer que a consciência se banha no inconsciente para afirmar uma potência de ser/agir (ESPINOSA *apud* DELEUZE, 2002). Neste plano, não se dá apenas a replicação de subjetividades esperadas, mas surgem possibilidades outras de produção dos corpos, livres, alegres, ativos, diferentes e em constante processo de diferenciação.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Estas ponderações advêm de uma cartografia ainda em fase inicial, é com esse procedimento metodológico que se pretende mapear as políticas, os métodos, as diretrizes e as práticas de resistência – aquelas que se diferenciam em relação às políticas curriculares voltadas para a educação básica, no ensino da EF. Assim, há uma busca inicial por práticas docentes que se diferenciam e implicam em criação de métodos de ensino-aprendizagem experimentais, procedimentos educativos que facilitem espontaneidades, devires, contágios e potências de estar entre, ações que direcionadas aos corpos infantis traduzam novos modos de sensibilização, que usem ou não experimentar o deslocar do gênero binário, na área da Educação Física escolar. A cartografia é procedimento que

[...] liga-se aos campos de conhecimento das ciências sociais e humanas e, mais que mapeamento físico, trata de movimentos, relações, jogos de poder, enfrentamento entre forças, lutas, jogos de verdade, enunciações, modos de objetivação, de subjetivação, de estetização de si mesmo, práticas de resistência e de liberdade. Não se refere a método como proposição de regras, procedimentos, ou protocolos de pesquisa, mas, sim, como estratégia de análise crítica e ação política, olhar crítico que acompanha e descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e resistência. (FILHO; TETI, 2013, p. 47).

Com esse entendimento, arrisca-se colocar em funcionamento a construção de uma trama cartográfica com as seguintes finalidades: fundar o tema em questão com o apoio das/os autores; selecionar recortes dos documentos nas suas formas de enunciação e comunicação; localizar expressões corporais, em suas manifestações visuais, orais e escritas; para, por fim, trilhar caminhos já percorridos e outros por percorrer no que refere ao estudo das potencialidades de um corpo infantil. Corpo envolvido sutilmente por tal mapeamento, desenvolvido junto aos processos didáticos que se diferenciam na construção de práticas sensíveis e tendem a liberar a potência de afectar e de ser afectado.

A intenção é destacar experiências docentes e materiais didáticos que arriscam práticas educativas, em uma ética/estética rupturante da normatividade de gênero e de sexualidade, ainda que de forma sutil, na formação básica, para permitir a afirmação de uma potência ativa, não sujeita ao controle das práticas de si que insurgem e resistem em ciclos de uma dinâmica conhecida. Quanto à especificidade dessa abordagem, se diz que o gênero aqui é tratado como campo epistêmico e não como tema (MATOS, 2021), pois são vastas as publicações que partem de uma perspectiva binária e biologizante focalizando “[...] as questões de gênero na EF escolar, especificamente os estereótipos e papéis sexuais e a distribuição dos alunos nas aulas de EF mista e separada por sexo.” (DEVIDE; OSBORNE; SILVA; FERREIRA; CLAIR; NERY, 2011, p. 94).

O objetivo é construir de forma não aplicativa uma observação processual do que acontece, quando as corporeidades infantis potencializam conexões no processo de escolarização, investigando os espaços que ocupam, as expressões que sugerem afetividade, os contornos de si que produzem gestualidades limites, por fim, as outras infâncias possíveis que ali estão. Infâncias capazes de externar, via corporeidade, potências de existir e de ser afetado, afecções passivas, alegres e afecções passivas, tristes.

Para fins de organizar diferentes linhas: teórica, documentativa e experimental, se faz uma cartografia em três movimentos. São eles: o primeiro quer *localizar* no ambiente escolar da educação básica os limites impostos por uma política do corpo sob a ideia de diversidade de gênero e sexual observando os corpos infantis e as práticas docentes voltadas à educação destes; em um segundo momento, concomitante ao primeiro, intenta *pontuar* na leitura de documentos oficiais os delineamentos propostos pelas políticas de inclusão educacionais; e, em um terceiro, quer *demarcar* as possibilidades de criar outras metodologias para o ensino da EF baseadas nas Filosofias da Diferença. Propõe uma abordagem pedagógica inspirada na perspectiva deleuziana-guattariana quando insinua práticas outras de ensinar e aprender que envolvem a desconstrução de uma lógica do ser e a sensibilização dos corpos infantis através de atividades didáticas que arriscam as pequenas rupturas. A seguir desdobram-se alguns apontamentos sobre cada um dos movimentos desta cartografia em construção.

DOS LIMITES IMPOSTOS POR UMA POLÍTICA DO CORPO

No primeiro movimento da cartografia, o que se observou é que as políticas educacionais têm apresentado a EF como forma de expressão e linguagem, ao lado da Língua Portuguesa, Artes e Língua Estrangeira Moderna, dentro da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.³

³ Para mais detalhes, ver a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf.

“Este conhecimento, tendo em vista na Educação Física o se-movimentar, vai além do corpo orgânico propriamente dito” (CALLAI; BECKER; SAWITZKI, 2019, p. 9). O que já é um sinal para a elaboração de novas propostas educacionais que envolvam a diferença.

A ideia de analisar as bases políticas, metodológicas e curriculares da Educação Física escolar, relacionando-as às noções distintas de diversidade – postas tanto pelas biopolíticas quanto pela Filosofia da Diferença –, aninhada, sobretudo, na obra deleuziana, para então abordá-las com determinadas/os docentes da área, o que não condiz com a vigilância de comportamentos, nem com avaliação de suas atividades ou linhas metodológicas, muito menos com intenções de produzir superações em suas práticas de ensino. A aposta é ir atrás, selecionar didáticas que se diferenciam no educar corpos infantis, aulas cujas práticas corporais despertam a percepção imanente, favorecem manifestações de afetos livres que possam traduzir corporeidades infantis. E, contando que não sabemos o que um corpo pode, nem de que afecções são capazes os corpos infantis (ESPINOSA *apud* DELEUZE, 2017), a proposta é dar atenção às linguagens das corporeidades infantis manifestas no processo de aprendizagem.

A ousadia aqui é ir atrás dos corpos infantis que resistem à escola, ainda que estando nela, em contato com sua máquina de captura. Buscar destacar traços de uma infância livre, instantes de espontaneidade efetiva, expressões afetivas que se deslocam, que escapam, ações e expressões que rompem com as linguagens corporais já representadas, codificadas por uma espécie de adesão “natural” à lógica identitária e normativa, por um domínio visual que costuma acompanhar as rotinas escolares. Uma vez que os corpos infantis emitem linguagens próprias, quem sabe estejam ousando poéticas de vivências inclusivas, que não discriminam nem sugerem aceitação em bases hierárquicas e, assim, sejam capazes de ser partilhadas sem diferenciação ou identificação.

A imbricação entre Estudos de Gênero pós-estruturalistas, Filosofia da Diferença e das análises pós-críticas permite considerar a linguagem e as corporeidades como planos inconsistentes e incompletos sempre abertos a mudanças que podem vir de qualquer lugar, capazes de ser ressignificados. Daí o desejo de abordar a potência dos corpos infantis, sua singularidade de corpo ainda não capturado/engessado. Corpos que não se relacionam com o cartesianismo, nem com a *anatomopolítica*, mas com as possibilidades de uma esquizoanálise, em sua *estética da existência* foucaultiana e em sua ética da alegria deleuziana-epinosista ao invés de uma moral passiva conservadora ou progressista, ambas identitárias. Corpo que pode ser aquele que escapa e foge às maquinações do capitalismo, do neoconservadorismo e cria linhas de fuga, formas de resistir que lhe conferem intensidades e afetividades outras.

Quando alguém diz que vai levar o debate sobre gênero para dentro da escola, corre o risco de dar vazão aos moldes identitários que operam para além dela. Como a linguagem está permeada de jogos de poder, as ressonâncias dos discursos sobre o gênero operam de diferentes modos e em diferentes instâncias objetivas e subjetivas. Há uma tecitura ainda frágil nos discursos em relação ao gênero e à educação, “[...] apesar de muitos ganhos, é inegável que as políticas identitárias se tornaram o problema mais importante dos movimentos sociais” (BALTHAZAR, 2020, p. 7).

O que a todas/os desafia, no nível do ativismo, é a necessidade constante de deslocar o dualismo de gênero, essa linha divisória que se impõe como armadilha na linguagem, escancarando não apenas o caráter artificial dela como também a construção imagética das identidades que serão performadas ou não pelo corpo infantil. O paradoxo que a todas/os concerne na atualidade se dá entre o plano da garantia dos direitos de acesso à educação e à dimensão da

experiência vivida na escola pela população LGBT, a dimensão do vivido enfrenta diariamente o quadro de referência de humanidade, normalidade, gênero e sexualidade que está sedimentado sobre um campo heteronormativo.

Tal campo, organizado por ciências da tradição, se faz operante na ordenação de instâncias efetivas vindas a demarcar tipos de saber, métodos aplicativos do conhecer, tudo isso que de pronto não concerne aos devires, às brechas e às aberturas para uma infância múltipla. Como disse Kohan sobre o devir-criança, este

[...] habita as linhas de fuga, os quebres, as perturbações que desestruturam a estabilidade dos estados de coisas, das forças que se acomodam e são engolidas pelo sistema; movimentos dissimiles, mudanças de ritmo, segmentos que interrompem a lógica do mundo sem espaço para a infância, e que traçam rotas e trajetos num plano de imanência em constante mutação. (KOHAN, 2010, p. 132).

É na busca de uma potência singular com a qual infâncias possam expressar sua presença e espontaneidade, possam performar fora dos grandes grupos de referência, de como ser, agir, longe dos comportamentos padrão, das tipologias de identificação que se desenha essa cartografia como um modo de vida.

DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAIS

Já o segundo movimento da cartografia trata da análise de documentos. E análise de documentos é sempre um olhar sobre a linguagem. Como essa análise se orienta pela perspectiva deleuziana-espinosista, é preciso dizer que também se tece próxima ao entendimento deleuziano-guattariano, esses últimos dois pensadores que se avizinham do movimento estruturalista e deste reconheceram limites, tanto no que tem a ver com a enunciação no seu sentido pragmático quanto no que tange ao pensamento dicotômico da tradição (DOSSE, 2010). Guattari, antes de encontrar Deleuze pessoalmente, disse que as obras *Diferença e repetição* e *Lógica do sentido* compunham uma leitura de mundo arrojada, que não se fixava na análise estrutural vinda linguagem, mas ousava dizer do mundo para além dos limites impostos pelo signo.

Segundo Dosse (2010, p. 190), “Guattari endossa a orientação deleuziana de uma filosofia em ruptura com a ideia de representação, e situa seu conceito de máquina nessa perspectiva.” Assim, não é a palavra que precede a realidade, ela mesma a constitui, “[...] ato da palavra como significante.” (DOSSE, 2010, p. 190.). A linguagem não está a serviço da representação, mas é constituidora de significantes, esses quando encarnados permeiam os indivíduos como estruturas subjetivas, coisificando, generalizando, capturando os desejos e as corporeidades. É preciso recordar que Deleuze e Guattari (1995) invertem “[...] completamente a perspectiva estrutural que fizera prevalecer o sistema da língua como único nível científico excluindo a palavra, remetida ao puro contingente.” (DOSSE, 2010, p. 190). Essa virada conceitual e científica pós-crítica é importante para pensar a legitimidade da Educação Física pelo viés da linguagem corporal guaguejante, fugidia, palavra/corpo sem organismo, sem estrutura prévia, sem a grande enunciação, desprovida do valor da premissa totalitária pela grade do estruturalismo. Além disso,

para mostrar como a E.F. se afasta de métodos vindos das ciências naturais adotados nas ciências humanas, nos quais a corporeidade é evento/fato de segunda ordem, submetida sempre a uma ideia de consciência e razão estruturada, infalível, fixa.

A busca por práticas educativas que atuem entendendo o corpo infantil como campo do sensível, indeterminado, desgenerificado pode encaminhar ao encontro de uma docência da resistência, para aulas de E.F. capazes de dar vazão a uma esperança ética, potente e estética. Propondo uma E.F. no exercício de uma atividade diferenciante, que escapa às ordens da representação dogmática quando atua com o ensino de corpos infantis que são poder como afecto e saber como potência. Uma E.F. que vaza, encontra brechas, se desvencilha das funções que lhe foram atribuídas pela própria linguagem e seus significantes, assim a máquina em seus atos palavras também é criativa, no entanto, a criação se dá sem repertório, sem matriz de inteligibilidade, se dá na diferença em diferenciação irrefreável.

Tomando por base a produção de outras potências da/na linguagem que se aproximam da experimentação, da criação e da sensibilização, se elege dar visibilidade a docências que se mostram forças provocadoras de afetos positivos, que aumentam a potência de agir dos corpos infantis, trata-se de ações educativas que intensificam a vida que vibra em cada corporeidade, atividades que liberam forças intensivas as que permeiam o corpo desde a infância. Não se ignora que se pensadas junto à noção de Estado, tais corporeidades infantis estão atravessadas pelas biopolíticas em suas estratégias de governo ou de autorregulação.

Ao se dirigir (a si próprio) e estando imerso nas redes que o constituíram, tenderá a agir da mesma maneira sobre a conduta e os desejos dos outros. Tais condutas serão sempre legítimas para o próprio Estado que as criou, possibilitou, inventou. A competição instaurada entre indivíduos formados nessa ordem estruturante é uma das estratégias para que a dispersão não ocorra e para que o perigo da multiplicidade seja transformado em risco controlado. (LOPES, 2009, p. 126).

Lopes (2009) provoca entender que as políticas públicas são elaboradas pela seleção e exclusão de palavras/intenções que vão circunscrevendo práticas de inclusão escolar. Entretanto, a inclusão educacional da população LGBT, por exemplo, não consegue atingir todas as afetividades e formas de expressão, muitas subversivas, outras tantas ainda violentas, o que ressoa em processos de in/exclusão (LOPES; FABRIS, 2013). As corporeidades infantis tendem a ser colocadas dentro destas limitações, no que tange à própria produção das identidades no ambiente escolar, mas também o cerceamento de expressões que possam fugir aos graus de normalidade, ainda que dentro daquelas identificações tomadas como diversas.

Enfim, assumimos a noção de in/exclusão tanto pensando que não se trata de polos dicotômicos quanto pensando que há potência de mudança cultural quando nos vemos em tensão. Assim, para que a inclusão seja assumida como uma verdade para todos, inclusive ultrapassando tipos já pensados a ser incluídos, é preciso transformá-la em um problema ético, filosófico, político e educacional. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 111).

O que quer dizer da necessidade de abrir espaço para o novo, fugindo da delimitação de zonas de “respeito e tolerância” para determinadas formas de viver e se relacionar dentro

da escolarização, requisitando que o corpo infantil ainda se coloque da maneira esperada por uma ideia de identidade de gênero ou de orientação sexual, e ideias, palavras, identidades estão sempre fechadas, fixadas, com sua ânsia de totalizar, por aí a diferença e os afetos positivos não podem circular livremente, multiplicando-se.

DAS POSSIBILIDADES DE CRIAR OUTRAS METODOLOGIAS

O terceiro movimento da cartografia almeja movimentar corporeidades singulares ou potências das experiências do múltiplo, partindo de práticas educativas que articulem a Educação Física escolar aos conceitos advindos das estéticas da diferença, fazendo frente às noções de biopolítica. Aproximando Filosofia da Diferença da E.F Boneto e Neira dizem que estes são

[...] campos [que] se conectam, e quanto maior for o número de planos que o sustentam, maior a consistência e relevância do conceito, uma vez que maior será a quantidade de problemas que ele se propõe a responder. Em suma, podemos mencionar a Educação, Filosofia da Educação, Teorias Curriculares Pós-Críticas, Educação Física e Currículo Cultural como os campos de imanência ladrilhados pela “escrita-curriculo” (BONTEO; NEIRA, 2018, p. 415).

Os autores apontam para outra EF, que se faz por sobreposição de campos, com o apoio de Deleuze e Guattari (1995), na tentativa de descolonizar seu ensino e de apontar os perigos que a lógica identitária carrega, pois este é um dos principais empreendimentos da Filosofia da Diferença, inspirada em Espinosa e Nietzsche, quando se trata dos poderes do corpo de afetar e de ser afetado, tanto positiva quanto negativamente.

O que corrobora os argumentos apresentados por Pich e Rodrigues (2014) quanto à necessidade de localizar a EF dentro de uma perspectiva ética, auxiliada pela obra de Michel Foucault em seus últimos escritos sobre o *cuidado de si*, pois

Los trabajos de corte foucaultiano en el campo académico brasileño de la Educación Física tienen, en su gran mayoría, como referencia las dos primeras dimensiones de la obra del filósofo francés, siendo la tercera dimensión un campo prácticamente inexplorado. (PICH; RODRIGUES, 2014 p. 455).

Pensando nas possibilidades desta área de provocar momentos de experimentação e de sensibilização pelos afetos e não apenas denunciar o controle das corporeidades escolarizadas, com base no referencial foucaultiano acerca do disciplinamento e vigilância entendido como uma anatomopolítica.

Tudo se passa, portanto, como se devêssemos distinguir dois momentos da razão e da liberdade: aumentar nossa potência de agir ao mesmo tempo que nos esforçamos para experimentar o máximo de afecções passivas alegres; e assim, passar ao estágio

final no qual a potência de agir aumentou tanto que é capaz de produzir afecções elas mesmas ativas. (DELEUZE, 2017, p. 291).

Existem afectos (DELEUZE, 2002) que passam pelas corporeidades infantis, os quais neste pesquisar pretende-se localizar, cartografar em sua potência de mover a si e o mundo, simultaneamente, extravasando qualquer possibilidade de simulacro, representação ou identificação limitante de nossas formas de expressão e relação com outros humanos e com o mundo mais que humano. Corpo que se coloca no tempo presente, sendo afetado por algo que foi percebido/sensibilizado durante as aulas de Educação Física.

Por isso, os devires têm a força de um acontecimento, eles não são as trajetórias pessoais das crianças, nem suas possibilidades de trilhar futuros, mas intensidades, velocidades, mobilizadas e mobilizadoras em territórios que podem acessar pelo corpo quando se faz o corpo. O que envolve o conceito de corpo como criação ética, estética e filosófica e revela outros modos de existir, não recorrendo à identidade, mas à sensibilidade, aos afetos, desviando, quando possível das dores ou paixões tristes (DELEUZE, 2002). A ideia é ativar, observar e registrar experiências corporais livres, que desbordam o encontro de afetos produtores de alegrias, blocos de sensações que só podem ser experimentadas quando estratégias de ação docente se abrem ao desconhecido e inventam modos sensíveis que desdobram o corpo sobre a potência de um afeto ainda não vivido, mas pode vir a ser experimentado na construção de si.

Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos. As núpcias são sempre contra a natureza. As núpcias são o contrário de um casal. Já não há máquinas binárias: questão-resposta, masculino-feminino, homem-animal etc. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 11).

O conceito de devir é importante nas análises apresentadas aqui, pois falar, por exemplo, de um devir-mulher é de imediato escapar da máquina binária natureza-cultura quando se trata de gênero e de sexualidade, já que as identificações nesse sentido são produzidas no encadeamento normativo entre sexo-gênero-desejo (BUTLER, 2016). Impossível seria falar de um devir-homem, já que este é um universal, sempre a serviço de uma centralização, imobilizadora e hierarquizante. Deleuze ressoa, portanto, com o que se produz nos Estudos de Gênero pós-estruturalistas por meio destas brechas, impulsos conceituais que nos sopram aos ouvidos e remexem o agora.

Neste breve traduzir do interesse sobre o corpo escolarizado, se compõe o terreno da EF em que ele circula, que pode rupturar a lógica ideal platônica e transcendente da tradição, repercutida pelo pensamento crítico, ao separar momentos de teoria dos momentos de prática nas aulas desta área do conhecimento, buscando com isso ir além das premissas da consciência para ensaiar sobre o *pensar do corpo*, ou de um pensar e aprender de corpo inteiro, como se refere Mossi (2015).

Se temos um conhecimento dos corpos exteriores, do nosso próprio corpo, da nossa própria alma, é unicamente por tais ideias de afecções. Somente elas nos são dadas: só percebemos os corpos exteriores enquanto eles nos afetam, só percebemos nosso corpo enquanto ele é afetado, percebemos nossa alma pela ideia da ideia da afecção.

O que denominamos “objeto” é somente o efeito que um objeto tem sobre nosso corpo e da nossa alma, enquanto sofrem um efeito. O dado se apresenta aqui como a mais íntima e a mais vivida relação, e também a mais confusa, entre o conhecimento dos corpos, o conhecimento do corpo e o conhecimento de si (DELEUZE, 2017, p. 160-161).

Esses são os indícios de uma virada ontológica do corpo, na intenção de apontá-lo como produtor dos saberes, entendendo que o que ele conhece e pensa pode escapar das identificações em termos de generificação, rompendo com preceitos e critérios de verdade correntes na escolarização das corporeidades infantis. E, ao relacionar também o conceito de *afecto* em Espinosa, noção relançada por Deleuze (2002), as ações políticas ou pedagógicas são mobilizadas a partir da afetividade, entendendo que seu alcance pode ser mais efetivo e produzir modos de vida afirmativos no sentido nietzschiano, aqueles que tendem a provocar o aumento das nossas forças vitais, pela amizade, emoção, carinho, amorosidade, afeição, entre outras formas de afecto positivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dando destaque aos corpos infantis nas aulas de E.F, este artigo trouxe dados de uma pesquisa ainda em fase inicial que se organizam em três movimentos de uma cartografia. Esses três movimentos tem a intenção de *localizar* na escola os limites das biopolíticas educacionais que envolvem o gênero e a diversidade sexual, além de, concomitantemente, *pontuar* as diretrizes de ensino específicas para a Educação Física escolar, sendo componente que tem o corpo como lugar de aprendizagem e de produção do conhecimento e, por fim, *demarcar* práticas outras que possam rupturar tanto com a ordem biopolítica de controle da população LGBT em ambiente escolar quanto com a ordem metodológica e curricular que circunscrevem essa área de ensino, agindo no sentido da produção de resistências pelos corpos infantis em movimentos de diferença.

Tendo por orientação conceitual Gilles Deleuze e Félix Guattari, sobretudo no que se refere à ética dos afetos em Espinosa, se ousa localizar metodologias outras que mobilizam as corporeidades infantis nas aulas de Educação Física. Corpos que, infantis, mesclam normas bem definidas de identificação e de performatividade de gênero, com novos modos de agir e de estar entre outros corpos, pela capacidade de afectar e de ser afectado como diria Espinosa. Corpos infantis que permitem elencar nas aulas de E.F um exercício de produção da diferença, em que os encontros com as manifestações criativas e práticas artísticas que dialogam com a cultura corporal de movimento possibilitem fugir aos limites da representação e alcancem os afectos potentes da vida e da amizade entre as infâncias.

REFERÊNCIAS

- BALTAZHAR, G. S. Crianças viadas e o deslugar do gênero na escola: notas para um feminismo cor de ar. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020, p. 1-22.
- BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. Deleuze-Guattari e Educação Física Cultural: pedagogia do conceito de “escrita-curriculo”. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 406-437, 2018.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- CALLAI, A. N. A.; BECKER, E. P.; SAWITZKI, R. L. Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC. **Conexões**, Campinas, v. 17, p. 1-16, 2019.
- DELEUZE, G. **Espinosa: filosofia prática**. Tradução: Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, G. **Espinosa e o problema da expressão**. Tradução do GT Deleuze – 12; coordenação de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2017.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnick. 2.ed. São Paulo: Editora 34, v. 3, 2012.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DEVIDE, F. P.; OSBORNE, R.; SILVA, E. R.; FERREIRA, R. C.; CLAIR, E. S.; NERY, L. C. P. Estudos de Gênero na Educação Física Brasileira. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 93-103, 2011.
- DOSSE, F. **Gille Deleuze e Félix Guattari: biografia cruzada**. Tradução: Fatima Murad. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.
- FILHO, K. P.; TETI, M. M. A cartografia como método para ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-59, 2013.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. 2. ed. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- KOHAN, W. O. Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, 2010.
- LOPES, M. C. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Orgs.). **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 107-130.
- LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- MATOS, T. A. V. **Gênero e sexualidade na escola: o paradoxo da in/exclusão**. Curitiba: Appris, 2021.
- MOSSI, C. P. Teoria em ato: o que pode e o que aprende um corpo? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1541-1552, 2015.
- PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.
- PICH, S.; RODRIGUES, N. B. Los cuerpos de Foucault: una genealogia de los estudios foucaultianos en el campo académico de la Educación Física en Brasil y en la Argentina. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 453-467, 2014.



AUTORES E AUTORAS

ADLENE SILVA ARANTES. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade de Pernambuco – UPE, Campus Mata Norte. Doutora em Educação. Líder do Grupo de Estudos Étnico-racial e Ambiental-GERA/CNPq. E-mail: adlene.arantes@upe.br.

ALESSANDRA DA COSTA ABREU. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/PROPed. Mestre em Educação pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ. Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ. alessandra.uerj2005@gmail.com

ALFRANCIO FERREIRA DIAS. Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe – UFS. Pós-doutor pela University of Warwick, Inglaterra. Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: diasalfrancio@gmail.com

AMANDA MOTTA CASTRO. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/FURG). Doutora pelo programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS; foi bolsista CAPES durante (2009-2015). É mestra em Educação (2011) e Licenciada em Pedagogia (2000). Realizou Estágio de doutoramento na Universidad Autonoma Metropolitana del México – UAM, no departamento de Antropologia. Trabalhou no Ministério da Educação – MEC e na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – ONU/UNESCO, desenvolvendo trabalhos no campo da Educação, através de projetos sociais e formação docente. Compõe la Comunidad de Pensamiento Feminista Latinoamericano: El Telar e o Grupo de pesquisa interdisciplinar Lélia Gonzalez. Atua no campo das ciências humanas e sociais pesquisando sobre os seguintes temas: Feminismo, Estudos de gênero, Direitos humanos, Educação Popular, desigualdades sociais e políticas públicas. E-mail: motta.amanda@gmail.com

ANA CRISTINA LEAL RIBEIRO. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA; Formada em Engenharia Industrial Elétrica, graduanda no Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e Educadora Social. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB. E-mail: ana.clribeiro@yahoo.com.br

ANA IVENICKI. PhD em Educação pela University of Glasgow, Mestra em Educação pelo Departamento de Educação da PUC-Rio. Licenciada em Ciências Biológicas pelo Instituto de Biologia/UFRJ. É Profa. Emérita da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Programa de Pós-Graduação PPGE/FE/UFRJ, Pesquisadora 1A com Bolsa do CNPq. E-mail: aivenicki@gmail.com

ANA MARIA RABELO GOMES. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Doutorado em Educação, Graduação em Pedagogia. E-mail: anarabelogomes.bhz@gmail.com

ANDRÉIA MARTINS DA CUNHA. Doutoranda (2018-2022) em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FAE/UFMG no Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Doutoranda (2018-2022) em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FAE/UFMG no Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social FAE/UFMG. Mestra em Educação Escolar e Profissão Docente - PUC/MG. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional – UEMG (2006). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (2004). Pesquisa a construção de novas perspectivas pedagógicas a partir da atuação docente e dos processos de aprendizagem em espaços e contextos delimitados pelas identidades étnico-raciais e territoriais. Integra o grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-raciais (CNPQ) e Ações Afirmativas, da Universidade Federal de Minas Gerais e a equipe de pesquisadores do Programa Ações Afirmativas na UFMG. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/9205837767570158>. E-mail: martinsdacunhaandrea@gmail.com

ANGELA SCALABRIN COUTINHO. Tem pós-doutorado em Gestão da Política Pública pela USP. Doutora em Estudos da Criança pela UMinho – Portugal, mestre em Educação Infantil e Pedagogia pela UFSC. Professora no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação na linha Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação, da UFPR. Foi professora visitante na *Université Paul Sabatier*, Toulouse – França. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR). Na ANPEd, está como Vice-presidente Sul (2022-2023) e foi coordenadora do GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos (2019-2020). E-mail: angelamscoutinho@gmail.com

AVELAR LUIZ BASTOS MUTIM. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2000), Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (1996), Licenciado em Ciências Agrárias pela Universidade do Estado da Bahia (1979). Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia atuando nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade/PPGEduC (Mestrado e Doutorado) e de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão e Tecnologia aplicadas à Educação /GESTEC (Mestrado Profissional). Fundador e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Políticas Públicas e Gestão Social dos Territórios /GEPET. CV: <http://lattes.cnpq.br/1466202330245628>. E-mail: amutim@hotmail.com

CARINE JOSIÉLE WENDLAND. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC com bolsa PROSUC/CAPES – modalidade II, na linha Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação. É integrante dos grupos de pesquisa Peabiru: Educação ameríndia e interculturalidade (UFRGS/UNISC – CNPq) e Estudos Poéticos: Educação e Linguagem – infância do pensamento e dimensão poética da linguagem (UNISC). Licencianda do curso de Artes Visuais no Centro Universitário Leonardo da Vinci. Licenciada no curso de Pedagogia (2019), bolsista de Iniciação Científica PUIC-VOLUNTÁRIO (2019) na mesma universidade. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Educação e Artes. Grande área: Ciências Humanas; área: Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6340-6310>. E-mail: carinewendland@mx2.unisc.br ou carine.josiele@gmail.com.

CARLOS BAUER. Professor Titular da Diretoria de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Nove de Julho – Uninove, Pesquisador de Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. E-mail: professorcarlosbauer@gmail.com

CARLOS GUILLERMO MOJICA VÉLEZ. Universidad de Antioquia. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU/FURG, onde foi bolsista CAPES/OEA. Possui graduação em Licenciatura en Educación: Lengua Castellana pela Universidad de Antioquia (2018). Atualmente trabalha na Universidad de Antioquia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento e Avaliação Educacional. Compõe o Grupo de Pesquisa e Estudo Interdisciplinar Lélia Gonzalez (CNPq). Contato: carlosmojv@gmail.com

CLAITONEI DE SIQUEIRA SANTOS. Universidade Federal de Goiás – Faculdades de Educação – UFG. Doutorado em educação – 2020 (Faculdade de Educação – UFG), mestrado em Educação – 2011 (Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO), especialização em Gestão Escolar – 2006 (Universidade Católica de Goiás – UCG), graduado em História – 2004 (Universidade Católica de Goiás – UCG). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES. E-mail: claitonsiq@hotmail.com

CLARISSA THAÍS LIMA DA COSTA. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Pós-Graduada em Relações Étnico-Raciais e Educação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET RJ, Pós-Graduada em Psicopedagogia Aplicada à escola pela Universidade Serra dos Órgãos – Unifeso. E-mail: clarissalima@ufrj.com.br

CLÁUDIA DA SILVA COUSIN. Doutora em Educação Ambiental, professora no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental – PPGEA. Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Instituto de Educação. E-mail: profaclaudiacousin@gmail.com.

CLAUDIA MADRUGA CUNHA. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Pós-doutora em Educação, Doutora em Educação e Mestra em Filosofia. E-mail: cmadrugacunha@gmail.com

DANIELLE MÜLLER DE ANDRADE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – *campus* Pelotas – Visconde da Graça – IFSul/CAVG. Doutorado em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG (PPGEA/FURG); Mestrado em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPEL), Especialização em Educação, Corpo e Qualidade de Vida pela ESEF/UFPEL; Graduação em Licenciatura em Educação Física pela ESEF/UFPEL. E-mail: danielleandrade@ifsul.edu.br

DÉBORA SARA FERREIRA. Doutoranda em Educação- Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Rio Claro-SP, mestra em Educação e graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. E-mail: debora.ferreira@unesp.br

DESIRÉE DE OLIVEIRA PIRES. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU/FURG). Graduada em História Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, em 2017. Mestranda no Programa de pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande – FURG) na linha de pesquisa Cultura Identidades e Diferenças, sob a orientação da Profa. Dra. Amanda Motta Castro. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (PPGEDU/FURG). Compõe o Grupo de Pesquisa e Estudo Interdisciplinar Lélia Gonzalez (CNPq). E-mail: desireeopires@gmail.com

DIEGO DOS SANTOS REIS. Professor Adjunto de Filosofia da Educação do Departamento de Fundamentação da Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Pós-doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Doutor, Mestre e Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: diegoreis.br@gmail.com

DILENO DUSTAN LUCAS DE SOUZA. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Mestre em educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Doutor em Educação pela UFRGS. Professor da Universidade Federal de Juiz de Fora. Líder do grupo de pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais Populares e Educação do Campo – TRAME e Pesquisador do GEPERUAZ/UFPA. E-mail: dilenodustand@gmail.com

DINALVA DE JESUS SANTANA MACÊDO. Doutora em Educação e Contemporaneidade. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Departamento de Educação, *Campus XII* de Guanambi – BA. Coordenadora do Grupo de Estudos Educação das Relações Étnico-Raciais: saberes e práticas afro-brasileiras e quilombolas do Território de Identidade Sertão Produtivo. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire – NEPE, Linha de Pesquisa: Currículo, diversidade e formação docente. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – PPGED – UESB, *Campus Vitória da Conquista* – BA, vinculada à Linha 2 de pesquisa: Currículo, Prática Educativa e Diferença. E-mail: dinalvamacedo@hotmail.com e dinalvasantanamacedo@gmail.com

ELISABETH BRANDÃO SCHMIDT. Professora da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Doutora em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela/Espanha (2000), com título revalidado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; pós-doutorado desenvolvido na Universidade Autônoma de Barcelona/Espanha (2008); especialista em Alfabetização; pedagoga, é professora Titular aposentada e atua como professora colaboradora na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: elisabethlattes@gmail.com

ELIS REGINA DOS SANTOS VIEGAS. Professora substituta na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS; Técnica formadora da Secretaria Municipal de Educação de Dourados-MS – SEMED; Doutora e Mestre em Educação, Especialista em Docência na Educação Infantil e Pedagogia, ambos pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. E-mail: elisregina-viegas@gmail.com

ELISA SAMPAIO DE FARIA. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Doutorado em Educação, Mestrado em Educação, Graduação em Ciências Biológicas. E-mail: elisasampaiodefaria@gmail.com

ELIVALDO SERRÃO CUSTÓDIO. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amapá – UNIFAP. Pós-doutor em Educação pela UNIFAP. Doutor em Teologia pelas Faculdades EST. Agência financiadora de pesquisa: Programa de Educação Tutorial (PET) do Ministério da Educação (MEC). E-mail: elivaldo.pa@hotmail.com

ENEIDA DA SILVA FIORI. Mestre em Educação pela universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, egressa do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da UERJ e Especialista em Gestão Escolar pela UERJ. Possui graduação em Letras Português/Inglês pela Faculdade de Formação de Professores – UERJ. Atualmente é Professora Doc I na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, membro do Grupo de pesquisa Seraphicus e do Grupo de pesquisa e extensão Coletivo Memorar. E-mail: fiori_eneida@hotmail.com

EUGÊNIA DA LUZ SILVA FOSTER. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amapá – UNIFAP. Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Fluminense (UFF). Agência financiadora de pesquisa: Programa de Educação Tutorial (PET) do Ministério da Educação (MEC). E-mail: daluzeugenia6@gmail.com

EUNICE CASTRO. Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA. Mestrado em Educação – PPGE/ Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Especialista em Educação Ambiental – Centro Federal de Educação e Tecnologia do Maranhão – CEFET-MA. Licenciada em Educação Artística – Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Santa Fé. E-mail: eunice.castro@ifma.edu.br

FABIANA RODRIGUES DE SOUSA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar; Participou de estágio de pós-doutoramento e possui Doutorado e Mestrado em Educação pela UFSCar. E-mail: bianalhp@gmail.com

FÁBIO PESSOA VIEIRA. Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA; Doutor em Ciências do Ambiente, Mestre em Educação e Graduado em Geografia. E-mail: fpvieira@ufba.br

FÁBIO GUSS STRELHOW. Professor da Educação Básica do quadro estatutário da rede municipal de Cariacica/ES; Pós-graduado em Educação Especial e Inclusiva e Graduado em Pedagogia - Licenciatura Plena pelo Instituto Doctum/Rede Doctum de Ensino; Membro do Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Experiência do Sensível-NUPEEES/UFSB. E-mail: fabio.guss@hotmail.com

FABRIZZIA CHRISTIANE DOS SANTOS. Professora Unidocente na Secretária Estadual de Educação do Mato Grosso (SEDUC – MT). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE – UFMT). E-mail: fabrizzia_santos@hotmail.com.

FERNANDA SEIDEL VORPAGEL. Doutoranda em Educação Ambiental, Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental – PPGEA. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Agência financiadora de pesquisa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. E-mail: orpagelfernanda@gmail.com.

FERNANDO POCAHY. Professor Associado do Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (PPGPS). Doutor em Educação e Mestre em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista de Produtividade Nível 2 do CNPq, Jovem Cientista do Nosso Estado (JCNE/FAPERJ) e Procientista UERJ-FAPERJ. Líder do grupo geni – estudos de gênero e sexualidade. E-mail: fernando.pocahy@gmail.com

FLÁVIA DOS SANTOS COTA. Professora do Ensino Fundamental I da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro – SME-RJ; professora Orientadora do Programa de Educação de Jovens e Adultos da SME-RJ. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ); pós-graduada em Educação de Jovens e Adultos pelo Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica – CESPEB-UFRJ; pós-graduada em Psicopedagogia, Docência Superior e Administração Escolar pelo Instituto Isabel-RJ e graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, habilitação em Educação Infantil e Formação de Professores. E-mail: flaviaflaf@hotmail.com

GABRIELA SERPA BERTAZZOLI GUZMAN. Mestranda em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL; possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas. A pesquisa não possui fomento. E-mail: gabi.bertazzoli@gmail.com

IRANETE MARIA DA SILVA LIMA. Doutora em Matemática e Informática pela *Université Joseph Fourier*. Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), atuando nos Programas PPGEduc e EDUMATEC. Coordena o Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo – NUPEFEC e integra o Comitê de Educação do Campo de Pernambuco e a Comissão Executiva do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC. Líder do Grupo de Pesquisa GPENAPE e pesquisadora dos Grupos GPEMCE da UFPE e GEPERUAZ da UFPA. E-mail: Iranete.lima@ufpe.br

JOHANNES DOLL. Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS/FACED. Doutor em Educação (Universität Koblenz-Landau), Mestre em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Especialista em Gerontologia (Universität Heidelberg), Pedagogo (Universität Koblenz-Landau), Teólogo (Universität Tübingen). E-mail: johannes.doll@ufrgs.br

JORGE CARDOSO PAULINO. Professor de Arte na Secretaria Municipal de Educação de Maricá-RJ, professor substituto no Departamento de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Mestre em Artes pela Universidade de Brasília – UnB e Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Amapá – UNIFAP. E-mail: jorgepaulino.jcp@gmail.com

KÉSIA DOS ANJOS ROCHA. Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Sergipe – UFS, mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília/SP, graduada em História pela Universidade Estadual Paulista – UNESP/Assis/SP. Bolsista CAPES. E-mail: ke-siaanjos@gmail.com

Leandro Rogério Pinheiro. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEDU/UFRGS. Coordenador do Grupo de Pesquisa e Estudos em Socialização, Estratificação e Trajetórias Juvenis e Educacionais – GESET/CNPq. Doutor em educação e cientista social. E-mail: leandropinheiro75@gmail.com.

LEONÉIA HOLLERWEGER. Pedagoga, técnica administrativa na Secretaria de Educação a Distância (SEAD) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Mestre em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS), Psicopedagoga (Universidade La Salle), Licenciada em Pedagogia (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS). E-mail: leoneiah@yahoo.com.br

LÍVIA DE REZENDE CARDOSO. Universidade Federal de Sergipe – UFS. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (2012). Licenciada em Ciências Biológicas (2006) e Mestra em Educação (2009). Docente da Universidade Federal de Sergipe, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Departamento de Biologia. Suas atividades de ensino, pesquisa e extensão têm como foco os seguintes temas: infâncias, juventudes, gêneros, sexualidades, corpos, dispositivos, subjetivações e governos em currículos. E-mail: livinha.bio@gmail.com

LUAN PEDRETTI DE CASTRO FERREIRA. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFJF, Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Mestrando em Educação, Bacharel em História, Licenciado em História, bolsista CAPES. E-mail: luanpedretti@gmail.com

LUCIANE ROCHA DAES. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Salesiana Dom Bosco (2010-2013) e mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas (2017-2018). Professora da Educação básica, com experiência em educação escolar indígena, e currículo e formação de professores. Atualmente cursa Doutorado em Educação na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Possui Bolsa da agência de Fomento do Estado do Amazonas – Fapeam. E-mail: lucianerochapaes23@gmail.com

LUIZ CARLOS BARBOSA DE SÁ. Aluno vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Realizei pesquisa de mestrado acadêmico intitulada “Tensões e Possibilidades para a Construção de uma Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada do Povo Pipipã”. A defesa da dissertação ocorreu em junho de 2020. Possui Especialização em Docência do Ensino Superior pela UNINASSAU – Centro Universitário Mauricio de Nassau em Caruaru, até 2018. Em 2012, foi laureado na conclusão da Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, pela Autarquia Educacional de Serra Talhada – AESETT. No ano de 2008, realizou a pós-graduação em Jornalismo Cultural pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, em continuidade à graduação em Comunicação Social, com Habilitação em Jornalismo, pela Faculdade do Vale do Ipojuca – Favip, concluída em 2007. Tem interesse em linhas de pesquisa voltadas para a cultura, com ênfase na educação escolar dos povos indígenas, nas perspectivas decolonial e intercultural. Endereço para acessar o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8373133170083319>. E-mail: luiz.cbsa@ufpe.br

LUIZ FERNANDO CONDE SANGENIS. Professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. É Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF, e coordena o Grupo de Pesquisa Seraphicus e a Rede Internacional de Estudos Franciscanos no Brasil – RIEFranB. E-mail: lfsangenis@gmail.com

MARIA CLARISSE VIEIRA. Professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília – Unb. Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2006), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2000) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa. E-mail: mclarissev@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5924-0488>

MARIA DA PENHA DA SILVA. Programa de Pós-graduação em Antropologia – UFPE; Doutoranda em Antropologia na Universidade Federal de Pernambuco, Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco, Campus Centro Acadêmico do Agreste; Especialista em Culturas e História dos povos indígenas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Campus Recife; Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Históricas, Educação e Culturas-NEPHECs/UFRPE, e do Laboratório de Estudos de Ação Coletiva e Cultura – LACC/UPE. E-mail: mdpenhadsilva@yahoo.com

MARIA DO ROSARIO DE FATIMA VIEIRA DA SILVA. Docente da Secretaria Estadual de Educação do Piauí – SEDUC(PI); Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo – FEUSP/USP; Mestre pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); Pedagoga/Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: fatimasilva@usp.br/fatimasilvapaizin@gmail.com

MARIA ELIZABETE SOBRAL PAIVA DE AQUINO. Professora do Ensino Básico Técnico Tecnológico (EBTT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa ESTESIA – Corpo, Movimento e Fenomenologia do Departamento de Educação Física (DEF) da UFRN. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFRN, em 2020. Mestra em Educação pelo PPGE da UFRN, em 2013. Especialista em Corpo e Cultura de Movimento pelo Departamento de Educação Física da UFRN, em 2006. Licenciatura Plena em Educação Física pela UFRN, em 1990. E-mail: elizabete.paiva@ifrn.edu.br

MARIA FERNANDA LUIZ. Doutora em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Mestra em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (2013). Possui Licenciatura em Normal Superior pelo Centro Universitário de Araraquara – UNIARA (2003) e especialização em Psicopedagogia pela Universidade Metodista (2007). Estudante-pesquisadora do Núcleo de Estudos afro-brasileiros – NEAB da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Foi professora na rede pública municipal e estadual na Cidade de Araraquara (2003-2017), atualmente é vice-diretora Educacional na SME - Prefeitura Municipal de Campinas (2017 – atual). Vencedora na categoria Professor-Ensino Fundamental I do 7º prêmio Educar para igualdade Racial e de Gênero pela realização do projeto “Brincando Conhecemos a África” desenvolvido nos anos iniciais do Ensino fundamental em uma escola da rede pública estadual no município de Araraquara. E-mail: mfernanda.neab@gmail.com

MARIA JACQUELINE GIRÃO SOARES DE LIMA. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e Universidade Federal Fluminense – UFF; Doutora em Educação (UFRJ); Mestre em Educação (UFF); Licenciada em Ciências Biológicas (UFRJ); E-mail: giraojac@gmail.com

MARIA ROSA RODRIGUES MARTINS DE CAMARGO. Professora adjunta- Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Rio Claro-SP. Livre-docente em Didática. Doutora em Educação, mestra em Educação, graduada em Licenciatura em Pedagogia e em Licenciatura em Ciências. E-mail: mrosamc@rc.unesp.br

MARIA SOCORRO G. TORQUATO. Instituto Federal do Mato Grosso – IFMT, Faculdade de Educação da USP – FEUSP. Doutora em Educação, mestre em Sociologia pela USP e bacharel em Sociologia pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo. E-mail: maria.socorro.g.torquato@alumni.usp.br

MÁRCIA MADEIRA MALTA. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Rio Grande – IFRS. Doutora em Educação Ambiental (2021); Mestra em Educação Ambiental (2004); Especialista em Educação Brasileira (2002) e Licenciada em Pedagogia (2000) pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: marciamad@gmail.com

MARINA RODRIGUES MIRANDA. Professora Adjunta – Nível I – Classe C da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES; Docente na Pós-graduação em Agroecologia e Educação do Campo da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB; Líder do Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Experiência do Sensível – NUPEEES/UFSB; Membro do grupo de Pesquisa Imagens e Tecnologias e Infâncias – GEPITI/UFES; Professora convidada do Programa de Licenciatura Intercultural Indígena-PROLIND/UFES; Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFSB; Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES; Professora Especialista em Orientação Acadêmica em EAD pela Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT; Graduada em Educação Física/ Licenciatura pela Universidade Federal do Espírito Santo-UFES; Membro do grupo de Pesquisa Imagens e Tecnologias e Infâncias – GEPITI/UFES. E-mail: marina.r.miranda@ufes.br

MARTA COELHO CASTRO TROQUEZ. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – FAED/UFGD; Pós-doutora em Educação, pela UCDB (2019); Doutora em Educação pela UFMS (2012); Mestre em História pela UFGD (2006); Especialista em Educação – Metodologia do Ensino Superior pela UFMS (2002); Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela UNIGRAN (1994); Graduada em Letras, Licenciatura Plena pela UFMS, Campus de Dourados (1991). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e Inclusão (GEPEEIN). E-mail: martatroquez@gmail.com

NATALINO NEVES DA SILVA. Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG, Departamento de Administração Escolar – DAE. Doutor e mestre em Educação pela FaE/UFMG. Licenciado em Pedagogia também pela FaE/UFMG. O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) financiou a realização desta pesquisa. E-mail: natalinosilva@ufmg.br

NELI GOMES DA ROCHA. Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Paraná-UFPR. Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná, 2013. Doutorado em Sociologia, na Universidade Federal do Paraná – UFPR (2014-). Doutoranda em Educação na UFPR (2021). Investigadora-visitante no Centro de Estudos Sociais pela Universidade de Coimbra - Portugal/Europa, 2017. Investigadora-visitante no Centro de Estudos Africanos pela Universidade Eduardo Mondlane, na cidade de Maputo-Moçambique/África, 2017-2019. Graduada em Ciências Sociais – Sociologia (Bacharelado e Licenciatura) pela UFPR, 2009. Docente-visitante curso Pós-graduação Faculdade Bagozzi, Curitiba, 2018-2020. Professora-Conteudista e Docente ensino de graduação à distância UNINTER, 2019-2020. Docente-Conteudista na Faculdade Dom Bosco, 2020-2021. Produção Executiva do XI Congresso Nacional de Pesquisadoras/es Negros/as – XICOPENE (2020-2021). Tutora à Distância no Curso Pré Pós NEAB/UFPR (2021). Docente-visitante ensino a distância UNINTER – 2021. E-mail: neligomes30@gmail.com

OSCAR FERREIRA BARROS. Professor da Faculdade de Educação do Campo – FECAMPO na Universidade Federal do Pará – UFPA. Possui Doutorado em Educação – PPGED/UFPA (2021). Mestrado em Educação/UFPA (2007). Especialista em Educação, Cultura e Organização Social/UFPA (2005). Graduação em Pedagogia/UEPA (2003). Integra a “Pesquisa-Ação Participativa sobre o papel das Universidades para a Justiça Climática: princípios e ferramentas” pela University College London-UCL e UFPA/GEPERUAZ. Atua no Programa Escola da Terra, das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense (UFPA/SEDUC/MEC). Coordena o Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo na Região Tocantina (GEPECART/UFPA) e integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia-GEPERUAZ. Integra o Fórum Paraense de Educação do Campo-FPEC e o Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta da Região Tocantina/PA-FECA. E-mail: ofbarros@ufpa.br

DÂMELA CRISTINA TAVARES. Mestranda em Educação pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense – UFF. E-mail: pamelasalvatt@gmail.com

PATRÍCIA ROSAS PORTO. Mestre em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB (2019), Especialização em Planejamento e Gestão da Educação (2003), Graduação em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador (1998). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Políticas Públicas e Gestão Social dos Territórios /GEPET. Coordenadora Pedagógica, Professora do Ensino Fundamental anos iniciais e da Educação de Jovens e Adultos. E-mail: patricinha.rosas@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9984800922190874>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7550-3794>

Peter da Silva Rosa. Universidade Federal Fluminense – UFF; Mestre em Educação (UFF); Bacharel em Ciência Ambiental (UFF); Especialista em Cartografia, Geotecnologias e Meio Ambiente no Ensino (UFF); Especialista em Planejamento e Educação Ambiental (UCAM); Licenciado em Geografia (FFP/UERJ). E-mail: profpeterrosa@gmail.com

PHELLIPE PATRIZI MOREIRA. Mestre em Educação pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ. Especialista em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ. Graduado em História (Licenciatura Plena) pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ. E-mail: phellipe.patrizi@gmail.com

RAFAELLA CAPELA LEÃO. Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará – UFPA; Doutora em Ciências da Linguagem-Linguística pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto – FLUP, 2018; Mestre em Linguística pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto – FLUP, em 2011; Graduada em Letras/Licenciatura pela Universidade da Amazônia – UNAMA, em 2008; Membro do Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Experiência do Sensível – NUPEES/UFSB. E-mail: rafaella.leao78@gmail.com

REGIANE SBROION DE CARVALHO. Professora Adjunta do Departamento de Estudos da Subjetividade e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – DESF/EDU/UERJ; doutora em Ciências pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo – FFCLRP/USP; mestre em Ciências pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo – FFCLRP/USP; Bacharel, Licenciada e Psicóloga formada pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Órgão financiador da pesquisa: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Bolsa de Iniciação Científica Pibic UERJ/CNPq. E-mail: regiane.sbroion.carvalho@uerj.br

RITA FLORAMAR FERNANDES DOS SANTOS. Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (2002), graduação em Graduação em Pedagogia – Complementação de Habilitação pela Universidade Federal do Amazonas (2003) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (2008). Atualmente é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. É professora assistente da Universidade Federal do Amazonas. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação escolar indígena, currículo, formação de professores indígenas, política afirmativa, interculturalidade, diálogo intercientífico, pedagogia decolonial e ensino superior. E-mail: rifloramar@gmail.com

ROSIMEIRE AGUIAR PEREIRA LOPES. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB. Especialista em Educação Inclusiva pelo Instituto de Educação Superior de Brasília – IESB, graduada em Letras e professora de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: rosimeire.aguiar@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8837-3332>

ROMERO ANTONIO DE ALMEIDA SILVA. Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade de Pernambuco – UPE, Campus Mata Norte. Mestre em Educação. Membro do Coletivo de Educação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas – CONAQ. Membro do Grupo de Estudos Étnico-racial e Ambiental-GERA/CNPq. E-mail: romero.almeida@upe.br.

SALOMÃO ANTÔNIO MUFARREJ HAGE. Professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Linguagens e Saberes da Amazônia – UFPA. Possui Doutorado e Mestrado em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com a realização de Doutorado Sanduíshe na Universidade de Wisconsin-Madison, nos Estados Unidos. graduação em Agronomia e em Pedagogia. É bolsista produtividade do CNPq. Integra a “Pesquisa-Ação Participativa sobre o papel das Universidades para a Justiça Climática: princípios e ferramentas” pela University College London-UCL e UFPA/GEPERUAZ. Coordena o Programa Escola da Terra, das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense (UFPA/SEDUC/MEC). Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia, e integra a Coordenação do Fórum Paraense de Educação do Campo. E-mail: salomao_hage@yahoo.com.br

SARA WAGNER PIMENTA GONÇALVES JUNIOR. Doutoranda em Educação Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Mestre em Educação (GENI/ProPEd/UERJ e Bolsa do CNPq), Especialista em Gênero e Sexualidades (CLAM/Instituto de Medicina Social – UERJ) e Especialista em Orientação Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar (ISV). Graduada em Letras – Literatura Inglesa (Licenciatura/UNESA), Pedagogia (Licenciatura / UERJ) e Letras Vernáculas e Literaturas Brasileiras, Portuguesas e Africanas em Língua Portuguesa (Licenciatura/UNESA). Pesquisa, traduz e escreve sobre TRANSEPISTEMOLOGIAS (e o corpo Intersexo) na Educação e na formação educacional. É Bolsista CAPES. E-mail: sarawagneryork@gmail.com

SÉRGIO PEREIRA DOS SANTOS. Professor Adjunto do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação – DTFE – da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Doutor e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE-UFES; Pedagogo pela UFES. Professor. E-mail: santosdialogos@gmail.com.

SHIRLEY APARECIDA DE MIRANDA. Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG. Departamento de Administração Escolar. Integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Integrante da Formação Transversal em Educação das Relações Raciais: História da África e Cultura Afro-brasileira. Integrante do Colegiado do Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas. Diretora de Políticas de Assistência Estudantil – PRAE/UFMG. Integrante da Comissão de Ações Afirmativas – PPGE. Graduada em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1993), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998), Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008) e Pós-Doutoramento em Ciências Sociais no Centro de Estudos Sociais CES/Universidade de Coimbra (2016). Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Administração Escolar. Integrante da equipe de docentes do Curso de Formação de Intercultural de Educadores Indígenas (licenciatura). Diretora de Políticas de Assistência Estudantil da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UFMG). Integrante da Comissão de Ações Afirmativas do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Desenvolve pesquisas sobre políticas educacionais e diversidade étnico-racial e cultural com enfoque na educação indígena e educação quilombola, tematizando raça e descolonização de processos educativos. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/3847776763284981> E-mail: smiranda@fae.ufmg.br

SUSANE MARTINS DA SILVA CASTRO. Mestre em Educação. Professora Substituta da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, *Campus XVII* de Bom Jesus da Lapa-BA. Membro do Grupo de Estudos Educação das Relações Étnico-Raciais: saberes e práticas afro-brasileiras e quilombolas do Território de Identidade Sertão Produtivo. Membro da Linha de Pesquisa Infâncias, Educação Infantil e Práticas Educativas do NEPE – UNEB. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire – NEPE, Linha de Pesquisa: Currículo, diversidade e formação docente. Membro do Observatório da Infância e Educação Infantil – ObEI. Coordenadora do Projeto de Extensão LUDOTECA – Espaços de Estudos e Pesquisa das Culturas da Infância. Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Riacho de Santana – BA. E-mail: susanemartinsc@gmail.com; susanemartinsc@outlook.com.

TÁSSIA ALEXANDRE TEIXEIRA BERTOLDO. Universidade Federal de Sergipe – UFS. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, Mestra em Ensino de Ciências e Matemática (2018), Especialista em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis (2016) e Licenciada em Ciências Biológicas (2010). Professora da Rede Pública de Ensino do Estado de Sergipe (SEDUC) e supervisora PIBID. Pesquisa na área de prática pedagógica, currículo e governamentalidade. E-mail: tassiaalexandre@gmail.com

TATIANE DE OLIVEIRA. Doutoranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT e Mestrado em Educação pela mesma universidade. Graduação: Licenciatura em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Paulista - UNIP e em Secretariado Executivo Bilíngue pela Universidade Braz Cubas - UBC. Especialização em Administração Geral - UNIP. Docente efetiva do Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT, campus Cuiabá - Octayde Jorge da Silva, na área de Secretariado Executivo e Gestão. E-mail: tatioliveirasp@hotmail.com

TEREZA VERENA MELO DA PAIXÃO. Doutoranda e Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Formada em Pedagogia pela Faculdade Adventista de Educação do Nordeste – FAENE. Instituição/Afiliação: Universidade do Estado da Bahia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Políticas Públicas e Gestão Social dos Territórios – GEPET e do Grupo de Pesquisa Sociedade Solidária, Educação, Espaço e Turismo – SSEETU. E-mail: verena_sonho@hotmail.com CV: <http://lattes.cnpq.br/3621829573723790> ORCID: iD: <https://orcid.org/0000-0002-9822-9895>

THAIS ADRIANE VIEIRA DE MATOS. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Mestra em Educação e Licenciada em Educação Física. E-mail: prof.thaisvieira@gmail.com.

VANESSA PEREIRA AMORIM. Professora da Secretaria Municipal de Educação de São Luís – MA – SEMED; Professora da Secretaria de Educação do Maranhão – SEDUC-MA; Doutoranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – PPGE-UNINOVE; Mestrado em Educação pelo PPGE-UNINOVE (2016); Pedagoga pela Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL (2004); Bolsista do Programa de Suporte à Pós-graduação de Instituições de Ensino Superior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior PROSUP/CAPES. E-mail: vanessappge@uni9.edu.br

VITÓRIA SANT'ANNA SILVA. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEDU/UFRGS e pedagoga (UFRGS). Integrante do Grupo de Pesquisa em Socialização, Estratificação e Trajetórias Juvenis e Educacionais (GESET/CNPq). Agência financiadora: CAPES. E-mail: vitoria.santanna@yahoo.com.br.