

Políticas Públicas NA Educação BRASILEIRA

Diversidade

Atena Editora



Atena Editora

**POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:
DIVERSIDADE**

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Profª Drª Adriana Regina Redivo – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Pesquisador da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Javier Mosquera Suárez – Universidad Distrital de Bogotá-Colombia
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª. Drª. Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª. Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª. Drª. Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
P769	Políticas públicas na educação brasileira: diversidade / Organização Atena Editora. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. 227 p. : 2.528 kbytes – (Políticas Públicas na Educação Brasileira; v. 1) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-93243-76-9 DOI 10.22533/at.ed.769182003 1. Educação e Estado – Brasil – Multiculturalismo. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação inclusiva. I. Série. CDD 379.81
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

Sumário

CAPÍTULO I

A AFIRMAÇÃO DOS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA NEGRA E A LEI 10.639/03

Érica Monale da Silva Gomes, Paula Paulino da Silva, Suzana dos Santos Cirilo e Ivonildes da Silva Fonseca..... 5

CAPÍTULO II

A ANTROPOLOGIA COMO PONTO DE REFLEXÃO SOBRE A DIVERSIDADE NOS CURSOS DE DIREITO

Rafael Gomes da Silva Carneiro e Brenno Fidalgo de Paiva Gomes16

CAPÍTULO III

A ESCOLA DO CAMPO E OS SURDOS CAMPONESES: IMPASSES E POSSIBILIDADES FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR

Tamires de Campos Leite e Nágib José Mendes dos Santos.....25

CAPÍTULO IV

A LITERATURA AFRICANA NO ENSINO DE HISTÓRIA: CONSTRUINDO PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA EM SALA DE AULA

Edmar Ferreira Santos35

CAPÍTULO V

A POLÍTICA DE IGUALDADE DE GÊNERO NAS FORÇAS ARMADAS BRASILEIRAS: ASPRIMEIRAS ASPIRANTES NA ESCOLA NAVAL

Hercules Guimarães Honorato.....48

CAPÍTULO VI

A PRODUÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA DO CAMPO: CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

Maysa Conceição de Farias Albuquerque, Emanuelle de Oliveira Belisario e Maria Joselma do Nascimento Franco 60

CAPÍTULO VII

ARTE E CONSCIÊNCIA NEGRA: PRODUÇÃO DE SABERES NA INTERFACE ESCOLA E TERREIRO DE UMBANDA

Brenno Fidalgo de Paiva Gomes, Lílian Gabriella Castelo Branco Alves de Sousa e Rafael Gomez da Silva Carneiro 73

CAPÍTULO VIII

BOA ALUNA, MAU ALUNO

Hellen Cristina de Oliveira Alves81

CAPÍTULO IX

CONCEPÇÕES DA PROPOSTA CURRICULAR E A PRÁTICA DE SALA DE AULA SOBRE A TEMÁTICA DA DIVERSIDADE EM UMA ESCOLA DA ZONA RURAL DE SÃO LOURENÇO DA MATA – PE

Joel Severino da Silva e Luciana Menezes de Lima Mendes87

CAPÍTULO X

DOMINAÇÃO MASCULINA E ESCOLA PÚBLICA

Alan Isaac Mendes Caballero98

CAPÍTULO XI

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA REFLEXÃO DA PRÀXIS PEDAGÓGICA QUE LEVAM AS ATITUDES DISCRIMINATÒRIA

Suely Marilena da Silva e Fernanda Carvalho Guimarães 110

CAPÍTULO XII

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ENFOQUE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL EM MURITIBA/BA

Osdí Barbosa dos Santos Ribeiro, Grasiela Lima de Oliveira, Maria Juliana Chaves de Sousa e Alessandra Alexandre Freixo 128

CAPÍTULO XIII

EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE A INCLUSÃO DOS POVOS CIGANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ENSINO BRASILEIRO.

Maria Raquel Alves da Rocha 140

CAPÍTULO XIV

EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE: UMA FRONTEIRA QUE NECESSITA SER DESFEITA

Anna Carla Ferreira de Araújo e Anna Cristina Ferreira de Araújo 152

CAPÍTULO XV

JOGOS COOPERATIVOS E O PROBLEMA DA COEDUCAÇÃO – REFLEXÕES DE GÊNERO NA ESCOLA

Cynthia Nery da Silva, Jéssica Dayane da Silva Martins, Rayane dos Santos Borges, Silvana Nóbrega Gomes e Lígia Luís de Freitas 161

CAPÍTULO XVI

O SILENCIAMENTO DAS TEMÁTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE: O AVANÇO DO CONSERVADORISMO NO BRASIL E NO RECIFE

Isabella Nara Costa Alves 170

CAPÍTULO XVII

O/A DOCENTE DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO/A MONITOR/A EM ALTERNÂNCIA

Grasiela Lima de Oliveira, Alessandra Alexandre Freixo e Osdí Barbosa dos Santos Ribeiro 182

CAPÍTULO XVIII

OS CONFETOS DAS BICHAS DOCENTES COMO MARCADORES DA HOMOSSEXUALIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

Roberto Vinício Souza da Silva, Rosemary Meneses dos Santos e Romário Ráwlyson Pereira do Nascimento..... 195

CAPÍTULO XIX

RELAÇÕES RACIAIS NO ENSINAR A CUIDAR EM ENFERMAGEM: DESAFIOS E OS POSSÍVEIS AVANÇOS NESSE CAMPO DE CONHECIMENTO

Valdeci Silva Mendes e Candida Soares da Costa..... 208

Sobre os autores.....222

CAPÍTULO I

A AFIRMAÇÃO DOS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO- BRASILEIROS NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA NEGRA E A LEI 10.639/03

**Érica Monale da Silva Gomes
Paula Paulino da Silva
Suzana dos Santos Cirilo
Ivonildes da Silva Fonseca**

A AFIRMAÇÃO DOS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA NEGRA E A LEI 10.639/03.

Érica Monale da Silva Gomes

Paula Paulino da Silva

Suzana dos Santos Cirilo

Ivonildes da Silva Fonseca

RESUMO: O objetivo deste artigo é refletir sobre a afirmação da cultura afro-brasileira na escola, como ferramenta de construção da identidade da criança negra, partindo do princípio de que vivemos em uma sociedade com predominância de modelos estereotipados a respeito do segmento negro da população. Trata-se de um estudo de cunho qualitativo, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e web-gráfica. Utilizamos as contribuições teóricas de Munanga (2000), Trindade (2013) e Cavalleiro (2000), que trazem subsídios à discussão sobre a identidade étnica da criança negra na escola, porquanto ela representa um dos principais elementos na construção social de um indivíduo. Enfatizamos os valores civilizatórios afro-brasileiros que estão presentes em nosso modo de viver e devem ser trabalhados no cotidiano escolar, inclusive atendendo à Lei 10.639/03, que trata da valorização e do reconhecimento da diversidade étnico-racial em todos os níveis da educação brasileira. É muito importante que se discuta sobre essa temática na escola e assim possibilitar que a criança negra compreenda suas origens e conheça os elementos que compõem sua identidade étnica. Nesse contexto, o docente tem um papel muito importante como auxiliador no processo de reconhecimento e valorização desses valores civilizatórios dessa criança enquanto negra na sociedade. Assim, valorizar a cultura afrodescendente no meio educacional é um dos primeiros passos que podem contribuir para a desconstrução de atitudes de cunho discriminatório racial. É imprescindível que os professores e professoras possam conhecer e trabalhar a valorização do povo negro como parte fundamental da construção histórica, social e cultural da criança negra no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura afro-brasileira, Criança negra, Valores afro-brasileiros

INTRODUÇÃO

A trajetória do povo de origem africana no Brasil é marcada por muito preconceito, discriminação e violência de todos os tipos e a orientação por uma mentalidade social eurocêntrica e racista foi ganhando cada vez mais força ao longo dos anos. As pessoas negras traficadas de diversos pontos da África, foram submetidas à condição de escravizadas, situação que perdurou por quase quatro séculos. Durante o período da escravidão as pessoas negras eram tratadas como animais e submetidas a todas as vontades das elites brancas e esse cenário de dominação branca deixou profundas marcas em nossa história e em nossas práticas sociais, sobretudo nas escolas.

Nessa conjuntura de tratamento desumano foram construídas imagens negativas sobre o povo negro, que estão enraizadas historicamente e embasadas em uma concepção de inferioridade formulada por teorias raciais. Muito se fala que

estamos desconstruindo algumas imagens, discursos e mentalidades sociais, entretanto ainda precisamos de muitos avanços em relação à temática racial em nossa sociedade. Nesse sentido, é imprescindível pensar no papel da escola na contribuição à construção da identidade étnica da criança negra.

A escola existente no Brasil não pode desprezar aspectos importantes da cultura africana e da afro-brasileira e a importância das pessoas negras na construção da sociedade brasileira, bem como analisar as ações que contribuem para que as crianças negras sejam aceitas na escola e os mecanismos que reforçam a negação de sua identidade, tendo em vista que vivem em um contexto fortemente marcado pela exclusão.

Acreditamos que mudar o pensamento social não é tarefa fácil, porém a escola que questiona de que modo os docentes podem contribuir para diminuir as desigualdades sociais, afirmando e valorizando a cultura afro-brasileira na escola. Assim, vale interrogar: quais são as práticas educativas que contribuem para construir a identidade da criança negra no ambiente escolar ou que acabam por reforçar sua negação? Tal questionamento é sobremaneira relevante, tendo em vista que, na sociedade, ainda predominam ideias e sentimentos negativos, preconceituosos e estereotipados, historicamente construídos sobre o negro, e ao contrário, há a construção e reprodução de uma visão positiva a respeito do branco.

É imprescindível trabalhar a imagem auto positiva da criança negra, que precisa se reconhecer como tal, aprender a respeitar a imagem que tem de si mesma e ter modelos que reforcem essa expectativa. Nessa perspectiva, os professores podem e devem formar indivíduos com um novo olhar sobre o povo negro, visando superar as diferenças ainda muito presentes em nossa sociedade. Convém enfatizar que, se a escola não tiver a incumbência de encarar essa questão, poderá contribuir, e muito, para que as crianças negras se sintam inferiorizadas em relação às brancas e se afastem cada vez mais da escola ou que sejam induzidas a acreditar que são realmente inferiores, o que pode afetar seu desempenho educacional.

Sabe-se que, na sociedade brasileira, as representações negativas construídas a respeito do negro interferem nas relações estabelecidas no ambiente escolar, e a escola, de forma direta ou indireta, acaba contribuindo para isso. A análise da Lei 10.639/2003, mostra que, no âmbito educacional, os professores devem ressaltar a cultura afro-brasileira, em que as pessoas negras são consideradas importantes historicamente e a cultura em todos os seus aspectos deve ser valorizada.

A escola precisa valorizar as pessoas com igual direito, a começar pela educação, trabalhando a cultura afro-brasileira, para que os alunos de origem negra possam recuperar a autoestima, reconhecer-se como negras e entender a riqueza de seus ancestrais e de sua cultura e que as que não sejam consideradas negras respeitem as suas colegas. Dessa forma, algumas ideologias poderão ser desconstruídas. Os professores precisam compreender que o caminho para diminuir as desigualdades sociais consiste em afirmar e valorizar a cultura africana nas escolas. Se os primeiros anos escolares são considerados a base de um indivíduo, os professores devem começar a indicar o caminho para essa valorização cultural tão importante logo nas primeiras séries. Nesse sentido, a educação é um dos meios

mais importantes para se construir um pensamento crítico e valorizar as diversidades culturais e as características de diversos povos.

AFIRMAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA: VALORES CIVILIZATÓRIOS

Ao ler o texto, 'Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil', de Azoilda Trindade, encontramos recomendações e propostas de ação contemplando a criança negra na sala de aula. Em um trecho, a autora descreve a forma como a criança deve ser tratada, valorizando-se a compreensão, a tolerância e a amizade e outro ponto importante é com relação a que ela deve ser protegida contra qualquer tipo de discriminação e assim, alerta professores e professoras sobre a importância de trabalhar a temática racial, pois em nosso contexto é recorrente ocorrência de casos discriminatórios que acontecem nas escolas em relação às crianças negras.

A criança gozará de proteção contra atos que possam suscitar discriminação racial, religiosa ou de qualquer natureza. Criar-se-á num ambiente de compreensão, de tolerância, de amizade entre os povos, de paz e de fraternidade universal em plena consciência de que seu esforço e aptidão devem ser postos a serviço de seus semelhantes. (AZOILDA, 2013, p.131).

A partir da necessidade de trabalhar as ocorrências discriminatórias é relevante tomar os valores civilizatórios afro-brasileiros que destacam o continente africano como berço civilizatório e ressaltam a herança que os povos advindos desse continente nos deixaram e que estão presentes na sociedade atual merecendo reconhecimento nos conteúdos escolares.

O reconhecimento dos valores civilizatórios afro-brasileiros e o reforço da civilização africana é imbricado com a afirmação da ideia de que somos descendentes dos africanos que foram traficados para cá. Sendo afrodescendentes, sendo as crianças negras têm que conhecer as suas origens e valorizá-las formando o seu terreno de pertencimento étnico, conforme afirma Azoilda Trindade:

A África e seus descendentes imprimiram e imprimem no Brasil valores civilizatórios, ou seja, princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural. (TRINDADE, 2013, p. 132).

A afirmação da história do Brasil com foco na prática criminosa do tráfico negreiro e da escravidão revela que durante os 388 anos teve vigência relações cruéis e desiguais, mas houve a permanência, muitas vezes recriadas, da cultura africana que podem ser encontradas na música popular, na religião, na culinária, no folclore, e nas festividades populares, no vocabulário e no modo de ser.

A riqueza cultural, denominada afro-brasileira, presente em nosso modo de ser, tem alguns princípios destacados por Trindade (2013, p.134-36) e que aqui, reproduzimos: o princípio da *energia vital*, *oralidade*, *circularidade*, *corporeidade*, *musicalidade*, *ludicidade*, *cooperatividade*.

Princípio do Axé ENERGIA VITAL - tudo que é vivo e que existe, tem axé, tem energia vital: planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo, tudo é sagrado e está em interação. Imaginem se nosso olhar sobre nossas crianças de Educação Infantil for carregado da certeza de que elas são sagradas, divinas, cheias de vida. (p.134)

ORALIDADE – Muitas vezes preferimos ouvir uma história que lê-la, preferimos falar que escrever... Nossa expressão oral, nossa fala é carregada de sentido, de marcas de nossa existência. Faça de cada um dos seus alunos e alunas contadores de histórias, compartilhadores de saberes, memórias, desejos, fazeres pela fala. Falar e ouvir podem ser libertadores. (p.135)

CIRCULARIDADE – a roda tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade: roda de samba, de capoeira, as histórias ao redor da fogueira... (p.135)

CORPOREIDADE – o corpo é muito importante, na medida em que com ele vivemos, existimos, somos no mundo. Um povo que foi arrancado da África e trazido para o Brasil só com seu corpo, aprendeu a valorizá-lo como um patrimônio muito importante. Neste sentido, como educadores e educadoras de Educação Infantil, precisamos valorizar nossos corpos e os corpos dos nossos alunos, não como algo narcísico, mas como possibilidade de trocas, encontros. Valorizar os nossos corpos e os de nossas crianças como possibilidades de construções, produções de saberes e conhecimentos coletivizados, compartilhados. (p.135)

MUSICALIDADE – A música é um dos aspectos afro-brasileiros mais emblemáticos. Um povo que não vive sem dançar, sem cantar, sem sorrir e que constitui a brasilidade com a marca do gosto pelo som, pelo batuque, pela música, pela dança. (p.136)

LUDICIDADE – A ludicidade, a alegria, o gosto pelo riso pela diversão, a celebração da vida. Se não fôssemos um povo que afirma cotidianamente a vida, um povo que quer e deseja viver, estaríamos mortos, mortos em vida, sem cultura, sem manifestações culturais genuínas, sem axé. (p.136)

COOPERATIVIDADE – A cultura negra, a cultura afro-brasileira, é cultura do plural, do coletivo, da cooperação. Não sobreviveríamos se não tivéssemos a capacidade da cooperação, do compartilhar, de se ocupar com o outro. (p.136)

A experiência de Trindade a fez sistematizar e compartilhar ideias que, se, levadas para a sala de aula terá coadunação com o que preconiza a Lei 10.639/2003 sobre a cultura afro-brasileira fazer parte da nossa história e não pode ficar afastada do sistema educacional.

Dessa forma deve-se valorizar o patrimônio cultural brasileiro e levar para a sala de aula toda uma construção coletiva historicamente criada pela humanidade. Assim, fica claro que, para a identidade racial da criança negra ser promovida, é necessário que a história e a cultura dos afrodescendentes sejam trabalhadas em sala de aula.

Mas a história do Brasil lecionada no ambiente escolar, até o ano de 2003, só dava destaque à trajetória dos europeus na América e excluía a parte negra da história do Brasil.

A partir das reivindicações dos movimentos negros em suprir a lacuna existente no sistema educacional brasileiro, o ex-presidente do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva, no dia 9 de janeiro de 2003, aprovou a Lei 10.639, que alterou o

currículo da rede de ensino e torna obrigatório o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira na educação do país, conforme o seu teor:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. (BRASIL, MEC, 2003).

O principal objetivo da lei é o de valorizar e reconhecer a diversidade étnico-racial em todos os níveis da educação brasileira, e nos desdobramentos cria possibilidades para que seja possível enfrentar as práticas discriminatórias racistas que ainda estão presentes no âmbito educacional que excluem e penalizam crianças, jovens e adultos negros e comprometem a garantia do direito à educação de qualidade de todos.

Através da promulgação da Lei nº 10.639/2003, foi estabelecido um marco legal, político e pedagógico de reconhecimento e valorização das influências africanas na formação da sociedade brasileira e do protagonismo da população afro-brasileira na formação social, política e econômica do país. Nas Diretrizes desta Lei constam formas para se enfrentar e eliminar o racismo e a discriminação nos contextos educacional e social (BRASIL. MEC, 2014).

No âmbito educacional, a partir dessa lei, os professores devem ressaltar a cultura afro-brasileira, em que as pessoas negras são consideradas como sujeitos históricos, logo, a cultura na perspectiva antropológica, incluindo a música, dança, culinária, deve ser valorizada. Entretanto, sabemos que apenas uma lei não garante sua efetivação, uma vez que as instituições educacionais devem considerá-la como um direito social para todos, sem negar as diferenças. Por essa razão, é imprescindível que os cursos de formação de professores incluam o conteúdo da afro descendência em seu currículo, que deve ser elaborado de forma a atender as demandas raciais.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o/a professor/a deve ter informação, formação, discernimento e sensibilidade sobre a situação da realidade social e racial do país, a fim de contribuir para que possamos superar o preconceito e a discriminação (BRASIL.MEC, 1997). Nessa perspectiva, o papel do docente é fundamental, porque ele terá em suas mãos o conhecimento, que é um instrumento indispensável para prover condições férteis a serem alocadas em prática na sala de aula. No entanto, nem todas as escolas trabalham o que é proposto na lei e para que isso possa acontecer, é necessário repensar as aulas e todo o sistema educacional, não só como uma forma de cumpri-la, mas também, principalmente, para auxiliar no entendimento do que compõe a identidade negra. Contudo a escola necessita abordar, de forma real e não estereotipada, as questões raciais, e o educador deve

possibilitar meios para que as crianças se sintam acolhidas no estabelecimento de ensino.

São inúmeras as contribuições do continente africano e os processos de recriação de suas culturas presentes nos diferentes lugares do mundo. No Brasil, há diversos elementos culturais africanos recriados em nosso contexto histórico, social e cultural, que exprimem muito do nosso modo de ser, os costumes, a musicalidade e a corporeidade dos outros grupos étnico-raciais que compõem nossa população. Mesmo sabendo de todas essas contribuições, é fato que ainda vivemos em uma sociedade com uma prática e um imaginário racistas.

Assim, considerando esses aspectos aqui abordados, é imprescindível trabalhar conceitos como racismo, discriminação e preconceito e valorizar a cultura afro-brasileira no ambiente escolar, para que as/os alunas/os de origem negra consigam formar ou recuperar a autoestima tão abalada por um histórico de racismo muito forte, reconheçam-se como indivíduos de origem negra e compreendam a riqueza cultural de sua ancestralidade. Os docentes precisam entender que, para diminuir as desigualdades sociais, é preciso afirmar e valorizar a cultura africana nas escolas. Para isso, é muito importante ensinar sobre a história e a cultura afro-brasileiras, com um novo olhar sobre o segmento negro da sociedade na formação do nosso país, visando mostrar o povo negro como um agente importante na formação da cultura brasileira.

A IDENTIDADE ÉTNICA DA CRIANÇA NEGRA NA ESCOLA

A identidade cultural, étnica é um dos principais elementos na construção social de um indivíduo. Ela não é inata, mas construída e isso se dá no contexto social histórico e cultural de inserção da pessoa, impulsionada com os referenciais vocabulares, imagéticos, religiosos, etc que digam respeito ao grupo, às suas formas de reconhecimento nas perspectivas *auto* e *alter* e que define-se:

conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa que a faz reconhecer-se pertencente a um determinado povo, ao qual se liga por traços comuns de semelhança física, cultural e histórica. A identidade étnica assumida positivamente é fundamental para a autoestima do negro e se constitui também uma estratégia necessária ao fortalecimento de seu grupo, na luta contra as injustiças sociais. (ROCHA, s.d.p.27)

A identidade é um “processo dinâmico que possibilita a construção gradativa da personalidade” (CAVALLEIRO, 2000, p. 21), e isso ocorre nas relações sociais nas quais são desenroladas as interações entre pessoas e grupos e assim, acontecem as trocas, os enriquecimentos afetivos e de reconhecimentos mútuos. Assim, a pessoa se constrói e tem o seu processo identificatório norteado por elementos significativos de seu grupo social e étnico.

As interações sociais são primordiais para o ser humano, principalmente para as crianças que estão em início da sua percepção como parte do mundo, e conforme o modo como são identificadas e tratadas pelos outros, adquirem uma autoimagem em que moldarão sua identidade que poderá ser afirmativa ou depreciativa. Na

interação social, sobretudo a que ocorre na família e na escola, a transmissão de valores, gostos, preferências e crenças deve ser conduzida com responsabilidade ancestral e histórica para que as influências decorrentes ajam de forma positiva na forma de pensar e de agir das crianças que são os futuros jovens e adultos. Então, é imprescindível que a escola trabalhe valores positivos, para que as interações ocorram em um ambiente de respeito à diversidade étnica.

Em muitos casos, a falta de referência positiva na vida da criança faz com que ela chegue à fase adulta com total rejeição à sua origem racial. Munanga (2000) salienta que, ao abrir os livros, a criança lê a história de outros povos e não vê a sua. Ali estão outros povos - portugueses, italianos, japoneses, holandeses. Assim, a dedução dessa criança vai ser de que não faz parte da história, logo, não pertence à humanidade.

É muito importante que a escola não só trate da parte dolorosa da história, do passado de escravidão, como também positive as histórias de resistências nas quais o povo negro participou e lutou por liberdade. E esse é um trabalho que deve começar desde cedo, porque o desafio de lidar com as crianças pequenas está justamente em entender sua identidade.

Azoilda Trindade (2013, p.145) refere que desnaturalizar a concepção de que a escravização das pessoas foi algo quase biológico, fechado, etiquetado e imprescindível para que as crianças entendam que seus antepassados foram escravizados em um contexto político de dominação dos povos. Segundo Munanga (2000), na maioria das vezes, a criança já chega derrotada à escola. A sua autoestima é baixa, e os preconceitos e as discriminações que aconteciam na vizinhança e na comunidade se reforçam e se repetem na sala de aula. E isso prejudica o seu processo de aprendizagem, porque ela se sente excluída por causa dessa situação.

As práticas educativas, em muitas situações, reforçam a afirmação do racismo. É na escola que a criança tem um verdadeiro choque com a percepção do significado de ser negro. A diferença que antes era sentida, agora, é evidente, visto que ela se depara com toda a carga negativa do significado da diferença racial. Sobre essa assertiva, Munanga (2000, p. 14) afirma:

Sem dúvidas, todos os preconceitos e discriminações que permeiam nossa sociedade brasileira são encontrados na escola, cujo papel deve ser o de preparar futuros cidadãos para a diversidade, lutando contra todo o tipo de preconceito. Mas na prática ela acaba é reforçando o racismo.

Na escola, a criança negra se encontra com o processo histórico construído com bases em estereótipos negativos produzidos socialmente, e os padrões estéticos estabelecidos culturalmente são elementos definidores do processo de sua identificação e aceitação, o que influenciará significativamente a percepção que ela tem de si e no autoconceito. Portanto, é preciso desenvolver práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula e inserir na rotina das atividades a leitura de livros infantis com personagens negros; histórias em que se exaltem heroínas, heróis e personalidades africanas e afro-brasileiras; filmes e desenhos que valorizem personagens negros e mostrar as tradições e as

culturas do povo negro, como a dança, a culinária e a música, para que a criança tome para si a história e a cultura do seu povo, assim como suas raízes e suas lutas.

É preciso, ainda, compreender que a escola é o lugar que contribui fundamentalmente para formar o sujeito em todos os seus aspectos, inclusive no que diz respeito à identidade racial e todas as suas problemáticas. Nesse sentido, a escola é um espaço privilegiado, porque promove ou deveria promover a igualdade entre as diversas culturas e raças, na perspectiva de possibilitar o convívio entre pessoas diferentes.

CONCLUSÃO

Através deste estudo, pudemos constatar que trabalhar a identidade da criança negra no meio educacional ainda é um grande desafio. Muito se fala em desconstruir o racismo no ambiente escolar, porém não se começa pelo principal, que seria trabalhar a cultura negra de forma positiva para promover a igualdade racial na escola, partindo do princípio de que a imagem do negro transmitida na sociedade se pauta em concepções negativas e estereotipadas que foram transmitidas ao longo do tempo. Poucas escolas se preocupam em discutir sobre a temática racial em seu cotidiano e deixam de lado o reconhecimento de o quanto o negro contribuiu para a formação da sociedade e as contribuições que esse segmento da população trouxe para nossa cultura.

É preciso que as escolas valorizem a criança negra e suas origens e trabalhe isso no cotidiano, objetivando diminuir os preconceitos, o racismo e as desigualdades sociais. As crianças negras devem ser vistas na escola como parte da história e, nos murais, nos livros e nos brinquedos, possam se identificar, ao encontrar bonecos e bonecas, personagens e elementos da cultura afro-brasileira. A falta de referência positiva na vida da criança e da família nos livros didáticos fragmenta a construção de sua identidade, porquanto, não raras vezes, chega à idade adulta com total rejeição à sua origem racial. Por essa razão, é crucial positivar o lado negro de cada criança e o passado escravo, através das histórias de resistência do seu povo. Para isso, professores e professoras devem inserir em suas práticas de ensino a cultura e a história afro-brasileiras, visando mostrar aos alunos a importância de um povo tão rico culturalmente e que a história do povo negro não é somente de escravidão e humilhação.

Há que se ressaltar, ainda, que os docentes precisam conhecer a influência da cultura africana na cultura brasileira, para que a Lei 10.639/03 - cujo objetivo é de produzir conhecimentos a respeito da pluralidade étnico-racial nas escolas pública e privada e de garantir o respeito aos direitos legais e à valorização da identidade cultural brasileira e africana, como outras culturas que, direta ou indiretamente, contribuíram/contribuem para a formação da identidade cultural brasileira - possa se cumprir a contento nas instituições de ensino.

Nesse sentido, é imprescindível que a criança conheça, desde muito cedo, os elementos que compõem sua identidade, já que é na escola que se depara com o verdadeiro significado de ser negro na sociedade e em que os padrões estéticos estabelecidos culturalmente são elementos definidores para a formação de sua

autoimagem assim como sua aceitação, o que influenciará fortemente a percepção que ela tem de si e do mundo.

Assim, considerando que predominam na sociedade sentimentos e ideias negativas, preconceituosas e estereotipadas historicamente construídas sobre o negro e que, ao contrário, há uma visão positivada do branco em todos os sentidos da vida humana, a escola, não raras vezes, presta um desserviço social quando não reconhece os aspectos socioculturais da população negra como status de valor para a humanidade. Então, precisa atuar como um instrumento importante na inserção de um pensamento de tolerância e de respeito à diversidade cultural de cada povo.

Espera-se que a Lei 10.639/2003 seja aplicada de fato nas escolas de nosso país e que a cultura afro-brasileira seja vista como importante na formação do povo brasileiro. As crianças negras precisam se reconhecer como afrodescendentes e se orgulhar de se originar de um povo que nos trouxe tantos elementos e valores civilizatórios importantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL.MEC. Lei 10.639/03. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf Acesso em: 22 de janeiro de 2018

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC-SECAD/SEPPPIR /INEP, 2004.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília:MEC/SEF, 1997.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2000.

História e cultura afro-brasileira (lei Nº 10.639/2003): um desafio para a educação física escolar. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/historia-cultura-afro-brasileira-lei-n-10639-2003-um-desafio-para-educacao-fisica-escolar/>>. Acesso em 8 de maio de 2016.

JAROSKEVICZ, Elvira Maria Isabel. **Relações étnico-raciais, história, cultura africana e afro-brasileira na educação pública: da legalidade à realidade,** 2016.

MUNANGA, Kabengele. Racismo: esta luta é de todos. In: **Raça Brasil**, ano 5, n.2000, p.13-15.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global, 2006. (Coleção para entender).

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Almanaque pedagógico afro-brasileiro: uma proposta de intervenção pedagógica na superação do racismo no cotidiano escolar.** Belo Horizonte: Nzinga, s.d.

TRINDADE, Azoilda Loretto da (org.). **Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro.** Rio de Janeiro: TV escola /MEC, 2013.

CAPÍTULO II

A ANTROPOLOGIA COMO PONTO DE REFLEXÃO SOBRE A DIVERSIDADE NOS CURSOS DE DIREITO

**Rafael Gomes da Silva Carneiro
Brenno Fidalgo de Paiva Gomes**

A ANTROPOLOGIA COMO PONTO DE REFLEXÃO SOBRE A DIVERSIDADE NOS CURSOS DE DIREITO

Rafael Gomes da Silva Carneiro

Universidade Federal do Piauí

Teresina- PI

Brenno Fidalgo de Paiva Gomes

Universidade Federal do Piauí

Teresina- PI

RESUMO: A relação entre a Antropologia e a Educação é um tema discutido desde meados do século XIX, quando se começou a perceber, na escola antropológica americana, que a antropologia em comunicação intensa com a Educação poderia criar uma perspectiva amplamente modificadora na seara educacional. Entretanto, é necessário se ressaltar que a Antropologia educacional brasileira ainda encontra-se em um estágio bastante incipiente, tendo início de fato a partir da década de 1980. O presente projeto de pesquisa visa analisar a antropologia no meio educacional, com foco no curso de Direito em faculdades particulares e públicas. Dessa forma, busca-se, nesse projeto, analisar como o estudante de Direito lida em sua vivência diária com o outro enquanto diversidade, e como a metodologia assim como o conteúdo repassado pela instituição pode influenciar nessa interação social dentro da sala de aula. Os alunos vivem dentro de uma bolha, a qual os protege e esconde do que realmente acontece ao seu redor, vivendo constantemente alheios à realidade social gritante que constantemente se faz presente, o irônico, entretanto, é que por se tratar de um curso onde a sociedade é matéria prima essencial para a sua própria criação e manutenção, fecha-se os olhos para os fenômenos sociais latentes em nossa sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Antropologia. Educação. Direito. Diversidade. Instituição.

1- INTRODUÇÃO

A Antropologia e a Educação estão sempre lidando com universos étnicos, raciais, econômicos, sociais e de gênero diversos. Ambas enfocam nessas temáticas de formas distintas: a Antropologia com um olhar mais aberto ao outro e fortemente centrada na alteridade, enquanto a Educação sofre com os modelos homogeneizadores institucionais.

O presente artigo tem o intuito de trazer à tona uma discussão tendo a Antropologia como um ponto para reflexão e construção a respeito da cada vez mais latente e presente diversidade cultural no âmbito escolar. É necessário, entretanto, estabelecer um limite claro, o qual no presente projeto é posto a partir da reflexão dessas questões no âmbito do curso de Direito de faculdades particulares e públicas em Teresina.

Os caminhos da antropologia e da educação só vieram a se cruzar nos idos do século XIX para o século XX, quando se começou a perceber, na escola antropológica americana, que a Antropologia em comunicação intensa e prolífica com a Educação poderia criar uma perspectiva amplamente modificadora na seara

educacional.

Entretanto, é necessário se ressaltar que a Antropologia da Educação no Brasil ainda é relativamente nova, tendo início de fato a partir da década de 1980. Nesse contexto, é necessário que se veja esse diálogo como uma superação do confronto que se criou entre as duas até então, e busque-se realçar o que há de comum entre ambas e que as une, tendo como equilíbrio a alteridade, objetivo máximo da Antropologia, como Gusmão (1997, pág.01) destaca.

No diálogo entre antropologia e educação, a questão parece ser a mesma: a aventura de se colocar no lugar do outro, de ver como o outro vê, de compreender um conhecimento que não é o nosso. Nessa "encruzilhada, os não-antropólogos buscam "um olhar antropológico" pelo qual se guiarão nos mistérios da pesquisa de campo. Por sua vez, a antropologia e os antropólogos se veem em grandes dificuldades, quando são chamados a tratar dessa realidade cujo nome é educação, seja por não conhecerem, ou ainda, por deslegitimarem um certo percurso do passado da antropologia.

Dessa forma é necessário se criar um diálogo que torne evidente o papel da alteridade, onde se possa no âmbito do ensino, avaliar e discutir a questão da diferença, da diversidade social, cultural, étnica e de gênero. Busca-se, assim, a partir dessa realidade em que haja um efetivo diálogo possível entre a antropologia e a educação, tornar claro como as faculdades particulares e públicas da cidade de Teresina, no âmbito do curso de direito, vivenciam essas diferenças em seu dia a dia.

A escolha do curso de Direito como alvo objeto estudo não é puramente aleatória, tem-se como início a construção social que se criou em torno do referido curso. Essa construção levantou muros que tornaram o curso de direito uma realidade distante do que vivemos socialmente, tanto no âmbito de vivência entre seus alunos como na metodologia e conteúdo repassados. Dentro desse contexto é necessário se discutir como se lida com a diversidade dentro das salas de aula do curso de Direito e como se é discutido metodologicamente essa diversidade.

Neusa Maria Gusmão Mendes (1997), em seus estudos sobre a relação entre esses dois campos de conhecimento, destaca o importante papel desempenhando por Franz Boas, que segundo ela, iniciou debates a respeito do modelo americano de escola, onde o mesmo afirmava que o modelo proposto ocidental caminhava perigosamente para uma pedagogia da violência, onde não se desenvolvia mecanismos democráticos perante a diversidade social e cultural.

Segundo a interpretação de Gusmão (1997), Boas ainda criticou o sistema americano afirmando que criava sujeitos moldados para o sistema produtivo onde se cria um ideal de um aluno que seja modelo, tornando como intangível a diversidade da comunidade escolar. Esse modelo americano é baseado nos conceitos evolucionistas, que possui como um dos principais defensores L. Morgan. Entretanto, no contraponto, segundo o que dispõe Gusmão (1997), Boas ainda reverbera que, a diversidade social é desrespeitada, onde diferenças sociais ou culturais, de gênero, raça ou etnia, são, ainda, pensadas a partir de ideias evolucionistas.

O direito é emblemático nesse aspecto, pois apesar de ser uma área de

conhecimento que depende significativamente da sociedade para se validar enquanto norma ou lei, ao mesmo tempo não consegue acompanhar o caminhar dos fenômenos sociais. Nesse contexto, pode-se observar até mesmo o surgimento de aberrações jurídicas, que são decisões que não contemplam os anseios sociais, tampouco se tornam leis efetivas por não estarem de acordo com os anseios sociais.

O curso de direito é cercado por uma áurea elitizada, onde a inserção de minorias ainda é bastante irrisória, dessa forma, falar de representatividade ainda é um tabu no meio acadêmico, mas que aos poucos vem sendo quebrado e modificado. A diversidade ainda não tem uma voz, mesmo que temas delicados como a adoção por casais homoafetivos e a utilização de nome social por transgêneros já tenha sido algo discutido nos Tribunais Superiores.

Cria-se, assim, uma bolha que distancia o aluno do curso de Direito das problemáticas eminentes da sociedade, onde na verdade o movimento deveria ser o oposto. Um dos motivos plausíveis seria o complexo e intrincado ordenamento jurídico e a forma como é repassado nas grades curriculares dos cursos Brasil afora. Disciplinas como Sociologia, Filosofia e Antropologia são ministradas em uma carga horária mínima, e ainda assim com um enfoque quase que inteiramente jurídico.

Segundo a interpretação de Gusmão (1997), Franz Boas juntamente com Ruth Benedict e Margareth Mead trouxeram uma discussão relevante a respeito da pedagogia que era aplicada na sociedade moderna, que poderia levar o modelo pedagógico, especialmente o ocidental, para uma pedagogia da violência. Como assevera Gusmão (1997, pág.06).

Boas revela como a diversidade do social é desrespeitada no modelo político de desenvolvimento americano, já que as diferenças sociais ou culturais, de gênero, raça ou etnia, ainda são pensadas a partir de ideias evolucionistas. Com isso, Boas influencia muitos outros a pensarem a questão da diferença como parte de mecanismos culturais, referidos a pequenos grupos ou regiões, que exigem um intenso trabalho de campo junto a esses grupos, para que seja possível compreendê-los.

Segundo a interpretação de Gusmão (1997), Boas ainda observou que, a escola moderna cria um espaço de distanciamento entre o sujeito e sua própria realidade, alienando o sujeito de seu conceito social enquanto membro de uma sociedade. Cria-se um modelo onde a ação educativa era pautada em um enfoque conformista e coercitivo, que detinha unicamente o objetivo de perpetuar uma ideia de indivíduo propício e eficaz ao modelo de sistema produtivo.

Nessa linha de raciocínio, Gusmão (1997) ainda observou na crítica de Boas que ela se entende para uma dita falta de independência e autonomia da escola enquanto instituição, conseqüentemente se estendendo para os estudantes. Dessa forma, o modelo pedagógico defendido no Ocidente desembocaria e se transformaria numa pedagogia da violência.

A antropologia dispõe de uma ênfase em relação às diferenças, onde se centra na possibilidade de se sair do intersubjetivo e perpassar o etnocentrismo, para assim, vislumbrar uma possibilidade de reconhecer o outro. Como assinala Gusmão (1997, pág.03).

Compreende-se, então, que o mundo da cultura e seu movimento, como

parte da história de um povo, de uma tradição e herança, ao ser confrontado com outros universos, pressupões interesses diversos postos numa relação de alteridade (o eu e o outro em relação) mais que de diversidade (o eu e o outro). Resultam, daí, processos de manipulação da realidade, segundo diferentes formas de percepção e conhecimento. A experiência de contato entre povos diferentes e culturas diversas coloca em questão um espaço de encontro, de confronto e de conflito, marcado pelo diverso, pelo diferente. Esta tensão é essencial à constituição e ao desenvolvimento da antropologia como ciência e como prática.

É necessário que se crie meios propícios para que, na realidade da sala de aula se possibilite e crie meios para que as diferenças se harmonizem. Paulo Freire (1996), em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, onde aborda os saberes necessários à prática educativa, diz que o ensinar certamente exigirá riscos, tais como a aceitação do novo e a rejeição de qualquer forma de discriminação

Paulo Freire (1996) propõe uma modificação nos conceitos de ensinar e aprender. Nesse contexto, segundo ele, deve-se observar o ser humano enquanto apto e capaz de pensamento, sendo assim, possuidor de capacidades reflexivas, criativas que, entretanto, se situa dentro de um contexto capitalista, onde até mesmo e principalmente nas instituições de ensino se impõem a ideologia desses contextos, e até mesmo na formação dos professores.

A realidade dos cursos de direito talvez seja a mesma vivenciadas por várias instituições Brasil afora. Os alunos vivem dentro de uma bolha, que os protege e esconde do que realmente acontece ao seu redor, vivendo constantemente alheios à realidade social gritante que constantemente se faz presente. O irônico, entretanto, é que por se tratar de um curso onde a sociedade é matéria prima essencial para a sua própria criação e manutenção, fecha-se os olhos para os fenômenos sociais latentes em nossa sociedade.

Miguel Reale (2002), um jurista aclamado e bastante referenciado no meio acadêmico do Direito, informa que o jurista deve observar o fato social a partir das ciências não normativas, como a Sociologia e Psicologia.

Desse pensamento se extrai que, uma leitura antropológica também se faz necessária, pois só assim, se permitirá alargar a dimensão de compreensão do outro pelo estudante de direito. Dessa forma, o Direito é tido como uma ciência cultural normativa e objetiva que tem como material de estudo os fatos sociais na vida social, que os rege por meio de regras e normas, que traz como última consequência dessa subsunção a justiça, funcionando assim como um produto cultural, conseqüentemente, nas mais diversas sociedades, as quais propõem as mais diversas culturas, pode haver desentendimentos quanto ao conceito de justiça.

Esse distanciamento que se cria entre o aluno de direito e a realidade que o circunda, também pode ser fruto da metodologia empregada pela instituição de ensino. Forma-se alunos robóticos que destrincham leis e código complexos e extensos, mas pouco sabem do ser humano e da sociedade. O curso de direito disponibiliza em sua grade curricular disciplinas tais como Sociologia Jurídica, Ciência Política etc. Todos ofertados igualmente no início do curso com cargas horárias extremamente curtas, sendo ofertado ainda de forma extremamente superficial, pois não adentra no cerne de questões importantes.

Saliente-se também que a inclusão de tais disciplinas no currículo do curso

de direito possivelmente apenas acontece por uma imposição normativa do MEC, ou seja, caso não fosse uma obrigação normativa, muito provavelmente não teríamos tais disciplinas na grade curricular do curso.

Mostra-se importante, ainda, salientar que tais disciplinas levam consigo o enfoque apenas para a seara jurídica, o que minimiza e torna reducionista a visão dos estudantes, pois traz um enfoque humanista de tais disciplinas precário.

Observando-se, assim, os estudantes de direito enquanto engrenagens desse sistema obtuso, rígido, preconceituoso e completamente alheio à diversidade, não é de se espantar que os alunos de direito propaguem esse discurso e comportamento e os tenha como algo normal. Como afirmou Paulo Freire (1996, pág.38).

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa crítica é propiciar as condições que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiem experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico. Como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. Assunção de nos mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do ter, que me faz assumir a radicalidade de meu eu.

Destaca-se ainda que, o Direito não se configura apenas e tão somente como um complexo emaranhado de leis, ou seja, é preciso que se desconstrua a ideia de que o Direito é apenas sinônimo de lei. Deve-se, assim, criar uma percepção mais abrangente que acolha no conceito de Direito diversos outros significados sociais.

Dessa forma, é necessário que se levante a discussão a respeito de como os cursos de direito tem tratado a diversidade em suas salas de aula, essa necessidade urge, pois se trata de um curso que lida com direitos e deveres sociais, conseqüentemente afetam significativamente a sociedade.

Nas Diretrizes Curriculares do Curso de Direito emitido pelo MEC, constam normas a serem observadas quando da implementação do curso de Direito em qualquer faculdade no território brasileiro. No Tópico IV, chamado Dos Conteúdos Curriculares, fala-se em certa autonomia aos cursos de Direito para que criem seus currículos conforme seus projetos pedagógicos.

Entretanto, o documento estabelece três eixos fundamentais que deverão ser seguidos, os quais são respectivamente: Eixo de Formação Fundamental, no qual elenca as disciplinas de Ciência Política (com Teoria do Estado), Economia; Filosofia(Geral e Jurídica; Ética Geral e Profissional); Introdução ao Direito (Sociologia Geral e Jurídica); Eixo de Formação Profissional, no qual elenca as disciplinas de Direito Administrativo, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Constitucional, Direito Internacional, Direito Penal, Direito Processual, Direito do Trabalho e Direito Tributário; e o Eixo de Formação Prática, no qual elenca as disciplinas de Integração entre teoria e prática das atividades didáticas e desenvolvimento das atividades do estágio de prática jurídica. Entretanto, dentro desses eixos não há menção a Antropologia, subtende-se assim, como uma disciplina não obrigatória.

Ainda, conforme o documento emitido pelo MEC, o curso de Direito deve criar meios para que o aluno atinja algumas características em sua vida profissional.

Nesse sentido, o curso deve proporcionar condições para que o formando possa, ao menos, atingir as seguintes características em sua futura vida profissional: (a) permanente formação humanística, técnicojurídica e prática, indispensável à adequada compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais; (b) conduta ética associada à responsabilidade social e profissional; (h) consciência dos problemas de seu tempo e de seu espaço.

A realidade dos cursos de direito em Teresina talvez seja a mesma vivenciadas por outras instituições Brasil afora. Os alunos vivem dentro de uma bolha, que os protege e esconde do que realmente acontece ao seu redor, vivendo constantemente alheios à realidade social gritante que constantemente se faz presente.

Assim, o MEC traça o perfil desejado do formando de Direito como repousando em uma sólida formação geral e humanística, com capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos de interpretação e valoração dos fenômenos jurídico-sociais.

Observa-se que a escassez de oferta de disciplinas como Antropologia é uma realidade em quase todo o Brasil. Diante desse quadro, se questiona que tipo de estudante se está formando? Pois o que se percebe é um curso que oferta as disciplinas base do Direito, mas não abre uma conversa com a sociologia, tampouco a Antropologia, criando assim um ensinamento estritamente positivista e pouco humanizado. A não presença de tais disciplinas traz consequências graves para a percepção dos estudantes quanto às questões sociais que chegam aos seus escritórios de advocacia, aos seus gabinetes de magistratura, à promotoria diariamente. Não entender o social pode formar um profissional apegado ao tecnicismo da lei, e esse caminho pode ser perigoso para a sociedade como um todo. Miguel Reale (2002), um jurista aclamado e bastante utilizado no meio acadêmico do Direito, traz um pensamento próximo, mesmo que não mencione expressamente a antropologia, quando diz que.

O jurista, antes de pôr o problema da norma, que é um problema de tomada de posição perante o fato, deve ser habilitado a analisar objetivamente a realidade social e a explicar os seus elementos e processos, segundo ditames de ciências não normativas como a Sociologia e a Psicologia.

Desse pensamento se extrai que, uma leitura antropológica também se faz necessária, pois só assim, se permitirá alargar a dimensão de compreensão do outro pelo estudante de direito. Dessa forma, o Direito é tido como uma ciência cultural normativa e objetiva que tem como material de estudo os fatos sociais na vida social, que os rege por meio de regras e normas, que traz como última consequência dessa subsunção a justiça, funcionando assim como um produto cultural, conseqüentemente, nas mais diversas sociedades, as quais propõem as mais diversas culturas, pode haver desentendimentos quanto ao conceito de justiça.

Esse distanciamento que se cria entre o aluno de direito e a realidade que o circunda, também pode ser fruto da metodologia empregada pela instituição de ensino. Forma-se alunos robóticos que destrincham leis e código complexos e

extensos, mas pouco sabem do ser humano e da sociedade. Observando-se, assim, os estudantes de direito enquanto engrenagens desse sistema obtuso, rígido, preconceituoso e completamente alheio à diversidade, não é de se espantar que os alunos de direito propaguem esse discurso e comportamento e os tenha como algo normal. Como afirmou Paulo Freire (1996, pág.38).

Destaca-se ainda que, o Direito não se configura apenas e tão somente como um complexo emaranhado de leis, ou seja, é preciso que se desconstrua a ideia de que o Direito é apenas sinônimo de lei. Deve-se, assim, criar uma percepção mais abrangente que acolha no conceito de Direito diversos outros significados sociais. Dessa forma, é necessário que se levante a discussão a respeito de como os cursos de direito tem tratado a diversidade em suas salas de aula, essa necessidade urge pois se trata de um curso que lida com direitos e deveres sociais, conseqüentemente afetam significativamente a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9/2004, de 29 de setembro de 2004. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito, Resolução CNE/CES**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Seção 1, P. 17.

FILHO, Roberto Lyra. **O que é Direito**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. **Antropologia e educação: origens de um diálogo**. Cadernos CEDES, N. 43, 1997.

REALE, Miguel. **Filosofia do Direito**. 19ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

ROSISTOLATO, Rodrigo. **Significados da cultura entre estudantes de direito**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n2/a04v15n2.pdf>. Acesso em 12 de novembro de 2016.

ABSTRACT: The relationship between anthropology and education it's a theme discussed since the mid-nineteenth century, when a perception emerged in the American anthropological school that anthropology in intense communication with Education, could create a broadly changing perspective in the educational field. The present research project aims to analyze anthropology in the educational environment, focusing on the course of Law. This research project aims to analyze anthropology without educational means, focusing on the course of Law in private and public universities. In this way, it is sought, in this project, analyzing how the student of Law in his daily living with the other as a diversity, and how a methodology as well as the content passed by the institution can influence in this social interaction within the classroom. Students live within a bubble, a quality of life and a hiding from that really, live, live, live, live, live, live, live, live, live. society is the essential raw material

for its own creation and maintenance, we close our eyes to the social phenomena latent in our society.

KEYWORDS: Anthropology. Education. Right. Diversity. Institution.

CAPÍTULO III

A ESCOLA DO CAMPO E OS SURDOS CAMPONESES: IMPASSES E POSSIBILIDADES FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR

**Tamires de Campos Leite
Nágib José Mendes dos Santos**

A ESCOLA DO CAMPO E OS SURDOS CAMPONESES: IMPASSES E POSSIBILIDADES FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR

Tamires de Campos Leite

Universidade Federal de Alagoas, Curso de Letras-Libras/Faculdade de Letras
Maceió - Alagoas

Nágib José Mendes dos Santos

Universidade Federal de Alagoas, Curso de Letras-Libras/Faculdade de Letras
Maceió - Alagoas

RESUMO: Este trabalho tem como principal escopo, compreender o processo de inclusão da pessoa surda nas escolas do campo. Isso, partindo da concepção de a inclusão escolar ser entendida como um direito de todos a uma educação de qualidade, independentemente da localidade onde mora, da condição física, psicológica e, ou, linguística dos sujeitos. Tal premissa também abrange as pessoas surdas que, quando residentes em localidades rurais, são duplamente excluídos por serem camponeses e surdos. Para alcançar o referido objetivo, de forma específica, essa pesquisa propõe: caracterizar quem são os surdos do campo; Discutir sobre os direitos educacionais desses sujeitos; e Refletir sobre os limites e possibilidades da inclusão da pessoa surda na escola do campo. Neste intento, o presente trabalho trata-se de um estudo bibliográfico que se debruça sobre as temáticas da Educação do Campo, Educação Inclusiva e Educação de Surdos, e documentos legais pertinentes às temáticas supracitadas. Como resultado, é possível perceber que a educação do campo pode ser considerada, até mesmo ontologicamente, um espaço propício para a inclusão dos surdos camponeses, desde que seja ofertada uma educação bilíngue que contemple a realidade campesina vivenciada por esses sujeitos. Contudo, é importante salientar que esta pesquisa visa instigar outras para que busquem analisar o processo de inclusão escolar dos surdos camponeses.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Escolar. Surdos. Educação do Campo.

1- INTRODUÇÃO

Ao analisar os contextos da educação inclusiva e o da educação do campo, nos deparamos com um histórico de exclusão e isolamento social proporcionado pelo poder elitizado e formulador das políticas públicas que, visando o capital, pouco se interessa pelos povos menos favorecidos, ou pelos grupos minoritários. Grupos esses, nos quais se encontram inseridos os surdos e as populações de localidades rurais.

Apesar dos surdos e dos povos do campo se organizarem em movimentos distintos, é inegável a existência de pessoas surdas vivendo nas diversas localidades rurais do Brasil: comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas, acampamentos, assentamentos, entre outras que necessitam de uma educação compreendida de todos os direitos garantidos aos surdos e aos povos do campo. Por isso, como destaca Caiado e Meletti (2011), faz-se necessário que haja interfaces entre a educação do campo e a educação inclusiva das pessoas com a característica da deficiência, inclusive as pessoas com surdez.

Assim, diante dessa discussão, surge a necessidade de compreender as seguintes problemáticas: a inclusão educacional do surdo-camponês é pautada em uma educação que valorize a subjetividade, a língua e as identidades móveis desses sujeitos? Os surdos matriculados nas escolas do campo têm a garantia do direito a uma educação na localidade que mora e voltada aos interesses da comunidade pertencente?

Frente a essas questões, a presente pesquisa objetiva, de forma geral, buscar compreender o processo de inclusão da pessoa surda nas escolas do campo, por meio de um estudo bibliográfico e documental. De forma específica terá como objetivos: 1. Caracterizar quem são os surdos do campo; 2. Discutir sobre os direitos educacionais desses sujeitos; e 3. Refletir sobre os limites e possibilidades da inclusão da pessoa surda na escola do campo. São sobre esse aspecto que se deterão os tópicos seguintes.

2- O SURDO CAMPONÊS

No Brasil, existem diferentes comunidades camponesas onde se encontram sujeitos surdos inseridos em diversos ambientes sociais: Famílias, Escolas, Igrejas, entre outros espaços. Contudo, segundo Macêdo (2011), essas pessoas surdas, residentes nas localidades rurais, em sua maioria, não tem contato com a Língua de Sinais e não interagem facilmente com as pessoas, pois a comunicação se limita a gestos, os quais Macêdo (2011) chama de “gestos caseiros”. O não conhecimento da Língua de Sinais, por parte dos ouvintes e dos surdos, torna essa comunicação limitada, sendo os surdos, deste modo, difíceis de serem compreendidos pelos familiares e demais cidadãos pertencentes às comunidades do campo.

Apesar dos surdos camponeses não terem contato com a Língua de Sinais, estes também “compartilham das mesmas peculiaridades e apresentam em seu interior fatores identitários e culturais próprios” (MACÊDO, 2011, p.13), sendo indivíduos detentores de uma identidade construída a partir das experiências visuais.

Além de possuírem identidades visuais, os surdos do campo possuem conhecimentos sobre a terra e a natureza, de acordo com as localidades em que vivem, pois esses trabalham com seus pais camponeses e, tais camponeses, conforme Caldart (2003), desenvolvem relações sociais produzindo conhecimentos, “sentimentos, valores, comportamentos, habilidades, ações cotidianas e ações extraordinárias” (CALDART, 2003, p.73), e, além disso, baseiam sua subsistência de forma sustentável, em sintonia com a natureza. Essa vivência que os surdos de localidades rurais adquirem, compõe suas identidades sociais e culturais.

Os surdos camponeses, normalmente, são filhos de ouvintes, como afirma Macêdo (2011), sendo estes pais, muitas vezes, analfabetos ou não conhecedores da surdez. Deste modo, devido a essa ausência de conhecimento dos pais e também das demais pessoas da localidade camponesa, os surdos acabam por ter uma vida de exclusões e limitações.

De acordo com Melo (2004), quando há limitações na comunicação entre surdos e seus familiares, a escola torna-se primordial para a criança surda ter contato com sua língua natural. Para isso, a escola deve ser um ambiente linguístico

favorável, cuja comunicação ocorra fluente em Língua de Sinais, de forma viva e natural entre todos os segmentos escolares, envolvendo também surdos adultos.

Quando a escola não apresenta as características supracitadas e, mesmo assim, os surdos são nelas incluídos, estes apresentam diversas dificuldades para se desenvolverem. Isso ocorre, conforme Amaral e Lobato (2016), porque os surdos frequentam escolas onde os colegas, professores e demais funcionários não possuem conhecimento na Língua de Sinais. Como consequência, os/as estudantes surdos/as tendem a ficar isolados/as, não apresentando interesse em aprender e faltando constantemente às aulas, com isso ficam desmotivados e acabam por evadir da escola.

Essa realidade educacional dos surdos camponeses não é admissível, visto que esses dispõem de aportes legais que asseguram o direito à educação de qualidade no lugar onde moram.

3- OS DIREITOS EDUCACIONAIS DOS SURDOS CAMPONESES

O direito à educação, segundo Haddad (2012), no Brasil já foi consolidado ao ser reconhecido legalmente. Contudo, ainda é necessário inúmeras mudanças acontecerem para esse direito à educação se consolidar plenamente.

Os surdos, enquanto sujeitos camponeses, dispõem dos direitos legais que cabem às pessoas surdas, acrescido aos direitos do sujeito do campo. Tais direitos abrangem o âmbito educacional, visto que, a escola é o ambiente propício para a formação do ser social, pois é “lugar de tratar das diversas dimensões do ser humano, de modo processual e combinado” (CALDART, 2003, p.73).

Diante dos aportes legais, os surdos camponeses têm direito a uma educação bilíngue nas escolas, tendo a Libras como primeira língua e o português como segunda língua, na modalidade escrita. Além disso, é direito da pessoa surda ter acesso a recursos tecnológicos para ampliação de suas habilidades, conforme os incisos IV e XII do Artigo 28 da Lei Nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão, sancionada em 06 de julho de 2015, na qual se destina a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Somado ao direito acima mencionado, de acordo com o Artigo 5 da Resolução CNE/CEB Nº 1, de 03 de Abril de 2002, todos tem o direito a uma escola de qualidade situada na localidade rural em que mora. Tal escola, segundo o mesmo artigo, deve conter uma proposta pedagógica que respeite as diferenças, contemplando a diversidade presente no campo em seus aspectos sociais, culturais, políticos econômicos, de gênero, geração e etnia. Vale ressaltar que estes mesmos direitos já são assegurados nos Artigos 23, 26 e 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sancionada em 1996 - LDBEN/96.

Acerca do direito ao apoio pedagógico destinado aos estudantes do campo, este deve ser garantido a todos/as os estudantes, conforme o Artigo 7 da Resolução Nº 2 de 28 de Abril de 2008:

A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas,

bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo... (BRASIL, 2008)

Dessa forma, os surdos nas escolas do campo têm direitos a uma formação bilíngue nas localidades onde moram, cujo ensino contemple suas vivências em comunidade. Essa formação bilíngue do sujeito surdo não se limita apenas na inserção da Língua de Sinais no contexto da sala de aula. De acordo com Moura e Soares (2014), é necessário que o/a professor/a saiba a Língua de Sinais, sendo também importante que os demais funcionários da escola conheçam essa língua, principalmente se não tiver outro aluno surdo na escola. Isto porque, segundo os autores mencionados, o aluno surdo ao ter contato com a língua de sinais desenvolve a aprendizagem e interação com mais facilidade.

3.1- A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO CONTEXTO CAMPESINO

O projeto de educação bilíngue, como defende Skliar (2015), precisa ser construído politicamente e justificado sócio-linguisticamente, respeitando a identidade móvel do sujeito surdo, representada nos diferentes sistemas sociais, visto que, a educação bilíngue deve ocorrer em todas as instâncias da sociedade onde há interação entre surdos.

Conforme Macêdo (2011), sem contato com a Língua de Sinais dificilmente os surdos terão acesso à comunidade surda. No entanto, a interação entre surdos é primordial para a educação bilíngue, por isso a autora destaca a necessidade dos pais, ao saberem que seus filhos são surdos, aprenderem a Língua de Sinais, visando assegurar que suas crianças surdas aprendam Libras (no caso dos surdos brasileiros) como sua primeira língua.

É a partir dessa educação bilíngue que deve se pautar a escolarização bilíngue. Segundo este modelo educacional, o estudante surdo inicialmente aprende a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), para depois aprender a língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita (MOURA, SOARES, 2014).

A escolarização bilíngue, que Skliar (2015) se refere, consta como direito garantido aos surdos por meio da Lei Nº 13.146, sancionada em 06 de julho de 2015. Esta Lei, em seu inciso IV do Artigo 28, destaca que, no contexto da escola e/ou classes bilíngues, assim como na escola inclusiva, a Libras deve ser ofertada ao surdo como primeira língua, e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como língua segunda (BRASIL, 2015).

A educação bilíngue no contexto educacional do campo implica em desenvolver a aprendizagem da criança surda por meio da LIBRAS, tomando por base os conhecimentos de mundo vivenciados por essas crianças na realidade campesina à qual pertencem. Desse modo, o Projeto Político Pedagógico da escola do campo deve ser construído com base na interação entre: comunidade campesina, família, meio sócio-profissional e discentes, promovendo a interface entre saberes programáticos e conhecimentos cotidianos imersos na comunidade, respeitando as *alteridades* e particularidades culturais dos/as estudantes surdos/as (QUEIROZ, 2011; AMARAL, LOBATO, 2016).

As interfaces mencionadas acima é explicitada por Caldart (2003) como um movimento pedagógico que combine as lutas, os trabalhos, as organizações coletivas, as atividades culturais, os cultivos da terra e as memórias, com saberes programáticos escolares traduzidos

[...] em tempos, espaços, formas de gestão e de funcionamento, métodos de ensino e opções de conteúdos de estudo, processos de avaliação, jeito da relação entre educandos e educadores (CALDART, 2003, p.74).

Tudo isso, contemplando, dentre outros aspectos, a formação bilíngue no caso da presença de estudantes surdos/as na sala de aula.

3.2- OS LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS DO CAMPO

Sabendo que os direitos dos surdos e camponeses estão assegurados por Leis – principalmente o direito de todos terem acesso a uma educação de qualidade – ainda persistem práticas de exclusão, inclusive com surdos camponeses. Pois, segundo Amaral e Lobato (2016), há desinteresse do sistema de ensino incluir os indivíduos surdos na escolar regular, principalmente nas classes multisseriadas (multiano), visto que, várias escolas de localidades rurais possuem turmas multiano, cujos profissionais não estão capacitados para incluir esses/as estudantes.

As dificuldades mencionadas para a efetivação do desenvolvimento educacional do estudante surdo camponês decorrem de vários fatores, tais como: lacunas na formação do corpo docente inicial e continuada, dificuldade de acesso às escolas, materiais inadequados, turmas multiano e necessidade de reestruturação dos currículos, além da ausência de conscientização da comunidade como um todo, que torna difícil a inclusão desses discentes, ou, até mesmo, inexistente (MOURA; SOARES, 2014).

Acrescido aos problemas já mencionados, tem-se que, apesar dos aportes legais que asseguram a formação inicial e continuada dos professores, poucos profissionais que lecionam nas áreas rurais do país dispõem de formação adequada para incluir os/as estudantes com surdez, como aponta Oliveira (2012) e Macêdo (2011). Conforme estes autores, muitos professores do campo não possuem conhecimento na Língua de Sinais, e quando se deparam com estudante surdo/a na sala de aula tentam se comunicar por meio de gestos e, ou, leitura labial.

Essa tentativa de inclusão dos surdos acaba sendo meramente representativa, pois conforme Macêdo (2011, p.12), as “escolas simplesmente acolhem os alunos surdos” que, em sua maioria, não são alfabetizados na sua língua natural, e são recebidos por professores que não possuem conhecimento em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Somado a isso, em muitos casos, também não há a presença de intérprete, o que comprova a inexistência da inclusão (MACÊDO, 2011).

Nas escolas do campo, ainda de acordo com a autora supracitada, os surdos são alfabetizados com métodos que contemplam recursos imagéticos. No entanto, pela ausência de conhecimento na Língua de Sinais o/a estudante surdo/a acaba sendo apenas letrado na língua portuguesa ao memorizar sentenças e palavras, e

não alfabetizado como deveria ser – por meio do aprendizado de sua língua, de forma natural.

Os professores que atuam em turmas multiano também buscam recursos para facilitar a aprendizagem de todos os/as estudantes. Segundo Amaral e Lobato (2016), isso compreende um desafio para o/a professor/a que atua na educação do campo, devido a sua complexidade, pois ao possuir estudantes de diferentes séries/anos, idades e, muitas vezes, de diferentes realidades (no caso específico, a surdez), o ensinar torna-se mais difícil. Deste modo, o processo educacional acaba por destoar da proposta de desenvolver a aprendizagem, de TODOS os/as estudantes, conforme suas realidades camponesas.

Mesmo diante dessas adversidades existentes na educação do campo, ainda é possível mudar esse cenário de exclusão. Um primeiro passo, considerado fundamental, seria os professores obterem conhecimento acerca da Libras e sobre a pessoa surda, para que sua prática pedagógica contemple o bilinguismo baseado na realidade sociocultural, econômico e organizacional da comunidade camponesa onde residem os surdos camponeses (MOURA, SOARES, 2014; MACÊDO, 2011). Assim, estes sujeitos que ao longo da história foram desamparados socialmente, passarão a ser considerados cidadãos conhecedores dos seus direitos e ativos na sociedade.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realidade camponesa, onde também se encontram pessoas com surdez, existem possibilidades da educação desses sujeitos neste contexto educacional. Porém, como visto no texto, muitas são as limitações. Isso, devido a desigual distribuição de recursos educacionais previstos nas políticas públicas, provocando a baixa qualidade da educação. Portanto, é necessário percorrer um longo caminho até a melhoria da qualidade na educação dos discentes surdos camponeses (AMARAL, LOBATO, 2016; HADDAD, 2012). Mesmo sabendo, com base no presente texto, das limitações encontradas no processo educacional do aluno surdo camponês, pode-se acreditar que ainda é possível mudar a realidade educacional desses indivíduos, de modo a garantir a concretização de sua aprendizagem. Para que isso aconteça Amaral e Lobato (2016), enfatizam a necessidade de organização e dedicação do corpo docente, sendo importante a realização de algumas mudanças no contexto escolar do campo, tais como: equipamentos de sala de aula adequados ao atendimento e desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo; Participação da família, de modo a contribuir na formação social e educacional do discente surdo; Oferta de curso em Libras para familiares, proporcionando ao indivíduo surdo diálogo no meio familiar; Conscientização das pessoas da comunidade camponesa sobre o que é surdez; dentre outras ações.

Este trabalho de pesquisa também leva a observar que, mesmo sendo necessárias mudanças, elas não irão acontecer rapidamente, pois, isso demanda um processo longo e demorado, principalmente se depender dos governantes que, de acordo com Amaral e Lobato (2016), não demonstram nenhum interesse de efetivar a inclusão dessa minoria. Por isso, essa mudança só irá acontecer se

continuarem as lutas dos movimentos da comunidade surda articuladas aos povos do campo.

Segundo Moura e Soares (2014), tal mudança seria possível se algumas ações fossem feitas, tais como: os professores do campo se capacitassem na área da surdez; realização de aulas em Libras privilegiando a cultura surda e as vivências do meio rural com base na realidade onde o aluno surdo mora (produtos agrícolas cultivados na casa de cada um dos discentes e nos objetos comuns ao trabalhador do campo, por exemplo). Tudo isso, articulado entre os conhecimentos obtidos por meio das experiências adquiridas no dia-a-dia no campo, com os conhecimentos programáticos escolares.

Outro aspecto possível de ser analisado a partir deste trabalho é que, diante do contexto de exclusão que historicamente os surdos e os camponeses vivenciaram, é possível concluir que os surdos camponeses foram duplamente excluídos ao longo da história: por serem surdos e por morarem nestas localidades. Essa dupla exclusão vivenciada pelos surdos camponeses proporcionou prejuízo à vivência social e ao desenvolvimento educacional dos surdos.

Assim, pensar no sujeito surdo que reside no campo, compreende considerá-lo como sendo linguisticamente diferente, possuidor de identidades e culturas próprias vinculadas à realidade camponesa pertencente.

É importante salientar que este trabalho não teve a pretensão de esgotar o objeto de estudo proposto, haja vista que analisar, bibliograficamente, como se dá a inclusão do surdo na educação do campo, não proporciona condições de identificar, de forma efetiva, se a inclusão destes sujeitos acontece ou não. Para isso, far-se-á necessário uma pesquisa de campo a fim de identificar como se dá a realidade dos/as alunos/as matriculados/as nas escolas camponesas. Isso, por sua vez, será objeto de futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, E. L. ; LOBATO, H. K. G. A Escolarização do Surdo em Classe Multisseriada: propostas e estratégias de ensino em uma escola no município de Soure-Pará. In: LOBATO, H. K. G.. et al. **Diálogos sobre inclusão escolar e ensino aprendizagem da Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos**. Belém-Pará: UFPA, 2016, p. 179 p. 47-62.

BRASIL. Decreto Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: **lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação, 5ª Edições Câmara, 2010. Disponível em: <http://www.famasul.edu.br/2015/arquivos_pdf/106.pdf>. Acesso em: Novembro de 2015.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1/2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002.

CALDART, R. S. **A escola do campo em movimento**. Rev. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 24 de Maio de 2016.

MELO, A. D. **Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?** Revista do Centro de Educação. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria/RS, v. 2, n. 24, p. 77-85, 2004.

HADDAD, S. **Direito à Educação** (verbete). In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MACÊDO, G. C. **A in(ex)clusão dos surdos na Educação do campo: sensibilizando Professores e compartilhando saberes**. Feira de Santana, v. 2, n. 3, p. 11-25, jul./dez. 2011.

MOURA, C. V. de. SOARES, D. S. V. Surdez em foco: uma experiência em escola do campo. **SIFEDOC**, 2014. Disponível em: <[http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Grupos%20de%20Trabalho%20\(GTs\)/Regional%20Santa%20Maria/GT%206/Regional_Santa_Maria_2013%20\(5\).pdf](http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Grupos%20de%20Trabalho%20(GTs)/Regional%20Santa%20Maria/GT%206/Regional_Santa_Maria_2013%20(5).pdf)> Acesso em: Agosto de 2016.

OLIVEIRA, I. A. de. **Educação Inclusiva em Escolas Multisseriadas do Campo na Amazônia: Um olhar as práticas dos professores**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1931b.pdf. Acesso em: Julho de 2016.

QUEIROZ, J. B. P. de. **A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo**. Revista NERA, Presidente Prudente, Ano 14, nº. 18, pp.37-46, Jan-jun./2011. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1347-3845-1-PB.pdf>. Acesso em: Outubro de 2015.

SKLIAR, C. **A localização política da educação bilíngue para surdos**. In:_____. **ATUALIDADE DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: Interfaces entre Pedagogia e Linguística**. – 5 ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015.

ABSTRACT: This work has as its main scope, understanding the process of inclusion of the deaf people in countryside schools. This, based on the idea of school inclusion

being understood as everyone's right to a quality education, regardless of the place where they live and the physical, psychological and, or, linguistic conditions of the subjects. Such premise also covers deaf people whom, when residing in rural areas, are doubly excluded for being both countrymen and deaf. In order to reach such goal, specifically, this research proposes to: characterize the deaf countrymen; discuss the educational rights of these subjects; and reflect on the limits and possibilities of the deaf people's inclusion in the countryside school. With this intention, this article is a bibliographical study that deals with the Countryside Education, Inclusive Education and Deaf People Education, and the legal documents regarding the themes previously mentioned. As a result, it is possible to notice that the countryside education can be considered, even ontologically, a propitious space for the inclusion of deaf countrymen, as long as a bilingual education that contemplates the countryside reality lived by these subjects is offered. However, it is important to point out that this research seeks to instigate other researches, so they can analyze the process of school inclusion of the deaf countrymen.

KEY-WORDS: School Inclusion. Deaf people. Countryside Education

A LITERATURA AFRICANA NO ENSINO DE HISTÓRIA: CONSTRUINDO PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA EM SALA DE AULA

Edmar Ferreira Santos

A LITERATURA AFRICANA NO ENSINO DE HISTÓRIA: CONSTRUINDO PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA EM SALA DE AULA

Edmar Ferreira Santos

Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas
Caetité – Bahia

RESUMO: O objetivo deste capítulo é apresentar uma experiência de ensino-pesquisa que desenvolvo nas aulas dos componentes curriculares História da África e Laboratório de Ensino de História na Universidade do Estado da Bahia (DCH VI, Caetité-BA), e na execução do projeto de pesquisa Leituras de África e da Diáspora: Explorando perspectivas para o uso da Literatura na Pesquisa e no Ensino de História, associado ao Núcleo de História Social e Práticas de Ensino (NHIPE). Como nos chama a atenção Edward Said em relação aos processos coloniais modernos, em todo lugar fora da Europa onde chegou o europeu algum tipo de resistência foi forjado. Dessa maneira, se por um lado a literatura foi fundamental para a construção das atitudes, referências e experiências imperiais, por outro lado, também se revela fundamental na construção narrativa das resistências, especialmente, no momento em que servem de forma para os povos colonizados afirmarem suas identidades e contarem histórias próprias. Nesta experiência de ensino a literatura africana é tomada como fonte de pesquisa histórica, como obra de arte, conhecimento e cultura, capaz de proporcionar interesses, prazer e proveitos, bem como, ampliar nosso entendimento das sociedades onde emergiram. **PALAVRAS-CHAVE:** relações raciais, literatura africana, pesquisa, ensino de História.

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta uma experiência de ensino-pesquisa que vem sendo desenvolvida nas aulas de História da África na Universidade do Estado da Bahia (campus VI – Caetité-BA) e na execução do projeto de pesquisa “Leituras de África e da Diáspora: Explorando perspectivas para o uso da Literatura na Pesquisa e no Ensino de História”, associado ao Núcleo de História Social e Práticas de Ensino (NHIPE). Partimos da constatação dos silêncios a respeito da história da África e dos africanos no Brasil, onde o continente africano e sua imensa diversidade de povos ocuparam por muito tempo o lugar da ausência no currículo da educação no Brasil. Não obstante quando apareciam nos materiais didáticos ou nos temas e conteúdo das aulas eram alvos de abordagens limitadas e simplistas que construía e/ou reforçavam estereótipos vigentes na sociedade brasileira.

Desde o início do projeto nossa preocupação tem sido a de orientar alunos de graduação (especialmente dos cursos de Licenciatura em História) e professores da Educação Básica acerca da importância de examinarem com atenção as representações que lhes chegam sobre o continente africano. Não é difícil verificar que a televisão, os jornais, as revistas, ou se preferirmos, os grandes meios de comunicação, oferecem seletivamente discursos e imagens que, de tão repetidos, quase se naturalizam no imaginário brasileiro. “Miséria”, “guerras tribais”,

“ditaduras”, “corrupção” e “doenças” ainda são os termos mais presentes no repertório de alunos e professores a respeito da África. Evidencia-se assim, de maneira recorrente, a necessidade de se combater essa visão parcial e negativa.

Conhecer as histórias pré-coloniais, coloniais e pós-coloniais é fundamental no sentido de desconstruir esse imaginário contraproducente sobre o continente africano. Essas representações, como sabemos, afeta sobremaneira as relações raciais no Brasil, na medida em que suscita um sentimento patológico de superioridade em indivíduos de pele branca e prejudica a construção da autoestima na população negra. Todavia, o desafio metodológico começa por uma avaliação do nosso atual contexto, no qual livros e artigos sobre a África ainda são escassos, pelo menos num idioma acessível a todos. Ou seja, ainda nos confrontamos com as dificuldades de produção e circulação de textos em língua portuguesa, nos descaminhos da procura de leituras e materiais adequados ao ensino e à aprendizagem da História da África. Contudo, qualquer análise que não reconheça os avanços brasileiros nesse campo desde o ano de 2003 seria leviana. Mesmo com esta constatação, o desafio ainda está colocado.

Como nos chama a atenção Edward Said em relação aos processos coloniais modernos, em todo lugar fora da Europa onde chegou o europeu algum tipo de resistência foi forjado. Dessa maneira, se por um lado a literatura foi fundamental para a construção das “atitudes, referências e experiências imperiais”, por outro lado, também se revela fundamental na construção narrativa das resistências, especialmente, no momento em que servem de forma para os povos colonizados afirmarem suas identidades e contarem histórias próprias. Pelo menos nas últimas três décadas as narrativas de ficção têm conquistado a atenção de diversos estudiosos no intuito de perceber o lugar que ela ocupa na história dos povos. Aqui, a literatura africana é tomada como obra de arte, conhecimento e cultura, capaz de proporcionar interesses, prazer e proveitos, bem como, ampliar nosso entendimento das obras e das sociedades onde emergiram (SAID, 2011, p.16).

O romance moderno ocidental construiu uma certa tradição paternalista ao narrar os povos não-ocidentais. Nessa tradição, apesar de explicitarem uma visão irônica, demonstrando as incoerências e contradições do imperialismo europeu em sua “missão civilizatória”, os autores não enxergavam e, portanto, não concebiam histórias, culturas, identidades e aspirações dos povos não-ocidentais. Africanos e indígenas americanos, por exemplo, eram representados como crianças tolas, fáceis de manipular, sem autonomia e sem possibilidade de construí-la, obedientes diante da força e da violência, em última instância, a linguagem que mais entenderiam. Em outras palavras, é como dizer que apesar de criar a matança e a interminável instabilidade das sociedades colonizadas, “a fonte da ação e da vida significativa do mundo se encontra no Ocidente, cujos representantes parecem estar à vontade para impor suas fantasias e filantropias num Terceiro Mundo retardado mental”. (SAID, 2011, p.21)

Neste sentido, o objetivo deste texto é compartilhar uma experiência de reflexão teórica e metodológica acerca da utilização da literatura africana no ensino de História, seus limites e possibilidades, tendo como pressuposto que os autores selecionados, fundadores e continuadores das literaturas contemporâneas em seus países, são capazes de oferecer visões endógenas e complexas das realidades sócio-

históricas (instituições políticas e jurídicas, composições sociais, vida cotidiana, relações de gênero, trabalho, cultura, grupos étnicos) que representam em suas obras. A composição dos ambientes, a construção das personagens, suas falas e atitudes, são capazes de liberar uma diversidade de concepções de indivíduos e experiências históricas possíveis, fazendo-nos afastar de explicações unidimensionais (KRAMER, 1992). Essas visões, certamente, são apropriadas para apresentar contrapontos às ideias hostis à história e às experiências das sociedades africanas.

O movimento de aproximação da historiografia contemporânea com a Literatura não é novidade. Já no início da década de 1960 o deslocamento que daria supremacia no campo historiográfico à assim chamada “história social” parecia estar consolidado, em detrimento da história política, sugerindo o abandono das formas mais tradicionais de narrativa histórica em favor de uma história dos subalternizados, “vista de baixo”, ancorada numa multiplicidade de fontes. Esse deslocamento implicava desafios à oficina da História e a consequente aproximação dos historiadores com outras disciplinas em busca de *insights* teóricos e metodológicos se tornou ainda mais recorrente. O interesse pela cultura, suas formas de produção, distribuição e recepção, bem como as lutas, tensões, negociações, interesses e expectativas que situam o campo cultural não demorariam a chamar a atenção do historiador.

Foi mais fortemente nos anos da década de 1980 que os historiadores experimentaram a assim chamada “nova história cultural”. Na formulação de Chartier, a história cultural “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1988, p.16-17). Assim, a renovação preconizada em parte pelo marxismo em parte pela escola francesa dos *Annales* desembocou em perspectivas onde as representações coletivas traduzidas na literatura puderam ser percebidas como chaves para reconstruir os processos históricos e tramas sociais (PESAVENTO, 1995).

O que se pretende nessa reflexão é tomar representações sociais sobre a África colhidas em fontes literárias como testemunho histórico. Submetê-las a análise sistemática, investigando suas conexões com o espaço-tempo em que foram produzidas e/ou com o espaço-tempo a que se referem. No que tange especificamente à literatura, a tentativa é a de situarmos autores, obras e a polifonia de suas personagens em processos históricos determinados a partir de métodos já consagrados no campo da história social (SEVCENKO, 1983; DARNTON, 1986; CHALHOUB e PEREIRA, 1998; ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2001), sem desprezar, evidentemente, a possibilidade de inovações teórico-metodológicas no âmbito da pesquisa e também das estratégias de ensino de História.

2. METODOLOGIA

O primeiro passo desta experiência foi dado com a realização do I Seminário Interdisciplinar Leituras de África nos Sertões, no final do mês de novembro de 2012. Naqueles dias de comunicações, mesas-redondas, apresentação de painéis,

intercâmbios com a escola básica, comunidades quilombolas e terreiros, bem como nas atividades culturais, percebemos de forma ainda mais evidente a demanda urgente de pesquisa, ensino e extensão nas mais diversas áreas e temáticas dos Estudos Africanos e Afro-Brasileiros na região do Sertão Produtivo. No sentido de oferecer uma resposta às provocações amplamente discutidas e avaliadas, decidimos criar um grupo de estudos. Desde então, temos nos ocupado em produzir uma lista bibliográfica de romances de escritores africanos publicados em língua portuguesa. Pretende-se em breve construir uma lista de livros de romancistas africanos disponíveis no mercado editorial lusófono visando futura aquisição e formação de acervo.

A literatura tem sido o foco de nossas ações de pesquisa em sala de aula, tendo destaque em nossas atividades. A partir das disciplinas História da África I, História da África II, História da África III e Laboratório de Ensino de História (História e Literatura) temos conquistado diálogos férteis entre os campos historiográfico e literário. Resultados desses trabalhos já foram apresentados em forma de pôster no I Seminário Interdisciplinar Leituras de África nos Sertões: interfaces do ensino e da pesquisa (UNEB, campus VI, 2012), no II Seminário Interdisciplinar de Extensão e Pesquisa e I Seminário Acadêmico Interdisciplinar (UNEB, campus VI, 2013); bem como na II e III edições do Seminário Leituras de África (UNEB, campus VI, 2013 e 2014).

A cada semestre no âmbito das disciplinas História da África I e História da África II (componentes curriculares com cargas horárias de 60 horas) elegemos um texto escrito por um autor africano (privilegamos o romance) como ponto de partida para o estudo de uma sociedade africana específica. Dividimos a sala em grupos com o máximo de três estudantes e iniciamos a leitura do texto. Cada grupo assume a tarefa de pesquisar um aspecto particular da sociedade representada no texto literário. Esses aspectos podem variar de acordo com os interesses dos grupos, mas, nos últimos anos, têm se concentrado nos seguintes temas: religiosidade; festas e eventos sociais; cotidiano, estética e cultura material; saberes e educação; relações de gênero; diversidade étnica; direito e justiça; política e vida familiar.

Uma vez escolhido o tema do grupo os estudantes passam a tomar o texto do romance como fonte histórica para as respectivas pesquisas. Cada elemento, cada detalhe, cada indício vinculado a determinado tema é encorajado a ser destacado, retirado, cortado do texto geral e organizados em fichas de pesquisa contendo o trecho (indício) e a respectiva página do livro onde podemos encontra-lo, configurando a primeira etapa da pesquisa que denominamos de “coleta de dados”. Nesse primeiro momento, os alunos também são remetidos a uma bibliografia básica que procura instiga-los e situa-los nas discussões sobre as relações entre a historiografia e literatura.

Na segunda etapa os estudantes são desafiados a interpretar esses dados analisando-os no texto-contexto da sociedade estudada. Além de uma bibliografia geral sobre as relações História-Literatura, para cada grupo é sugerido uma pesquisa bibliográfica específica que permita a maior aproximação dos estudantes com o tema particular do seu grupo. Assim, os alunos são levados a reconhecer a alteridade da sociedade africana permeando toda a atividade de pesquisa: frente aos dados coletados e a tarefa de interpreta-los e de construir uma narrativa que expresse o

aspecto particular de que o grupo se ocupa. Essa segunda fase chamamos de “análise e interpretação dos dados”.

A terceira e última fase da pesquisa em sala de aula remete especificamente a construção da narrativa e a forma de apresentação dos temas específicos de cada grupo, formando assim um painel da sociedade africana pesquisada. Para exemplificarmos, tomemos a pesquisa realizada no romance “O mundo se despedaça” do escritor nigeriano Chinua Achebe. Nesse belíssimo texto o autor compõe uma narrativa quase etnográfica da sociedade ibo e da entrada do colonialismo inglês nessa sociedade. A partir da pesquisa realizada pelos estudantes conseguimos nos aproximar da sociedade ibo e compreender mais sobre práticas e valores desse povo antes e depois do contato com os colonizadores. Assim, através de pôsteres ou outros materiais didáticos, cada grupo apresenta sua pesquisa específica e nos faz conhecer mais sobre diferentes aspectos da história e cultura da sociedade estudada.

A pesquisa colabora na desconstrução dos estereótipos sobre a África e seus povos. A crítica às terminologias coloniais torna-se imperativa no encontro com o texto literário. Expressões como “tribo”, “selvagens”, “bárbaros”, sem leis, poder político ou religião são logo submetidas aos complexos mundos da experiência africana oferecidos pelos romances. Ao contrário de apenas informar de maneira geral – sobre as formações sociais e políticas, sobre o cotidiano, a estética ou a cultura, sobre a diversidade de práticas e valores religiosos, sobre as maneiras de execução da justiça, sobre as relações de gênero, sobre as diferenças étnicas e nacionais – os alunos pesquisam através da literatura esses diferentes aspectos e constroem quadros complexos de diversas sociedades africanas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os pôsteres realizados pelos alunos são tomados como resultados parciais e apresentados em sala de aula. Acompanhando a metodologia descrita os estudantes podem investigar temas singulares, sociedades específicas, a partir de textos literários produzidos por autores-sujeitos das experiências que narram e constroem.

“Por acaso os homens falam quando os deuses se pronunciam?": Direito e Justiça na sociedade Ibo

ALINE DA ROCHA COUTINHO (aliner11@uol.com.br); ANDRÉIA PEREIRA DOS SANTOS (andrinha_33@hotmail.com); TANARA BORGES CARALHO (ta222@gmail.com)
ORIENTADOR: PROF. MÉS. EDUAR PEREIRA SANTOS (estudoafricanoa@ig.com.br)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o sistema jurídico Ibo, no contexto da sociedade do Estado do Rio de Janeiro, no período da escravidão, com o intuito de compreender o papel do direito na sociedade Ibo, bem como a influência do direito na sociedade Ibo, bem como a influência do direito na sociedade Ibo.

A sociedade Ibo é uma sociedade baseada no direito e na justiça. O direito é a base da sociedade Ibo, e a justiça é o fundamento da sociedade Ibo. O direito é a base da sociedade Ibo, e a justiça é o fundamento da sociedade Ibo.



METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho é a pesquisa bibliográfica, com o intuito de compreender o papel do direito na sociedade Ibo, bem como a influência do direito na sociedade Ibo.

A metodologia utilizada neste trabalho é a pesquisa bibliográfica, com o intuito de compreender o papel do direito na sociedade Ibo, bem como a influência do direito na sociedade Ibo.

A metodologia utilizada neste trabalho é a pesquisa bibliográfica, com o intuito de compreender o papel do direito na sociedade Ibo, bem como a influência do direito na sociedade Ibo.

O MUNDO DE DESPEDIDA

Para: Todos os alunos do curso de História do Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, 2018.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e a discussão deste trabalho são apresentados a seguir. O objetivo principal deste trabalho é analisar o sistema jurídico Ibo, no contexto da sociedade do Estado do Rio de Janeiro, no período da escravidão, com o intuito de compreender o papel do direito na sociedade Ibo, bem como a influência do direito na sociedade Ibo.

Os resultados e a discussão deste trabalho são apresentados a seguir. O objetivo principal deste trabalho é analisar o sistema jurídico Ibo, no contexto da sociedade do Estado do Rio de Janeiro, no período da escravidão, com o intuito de compreender o papel do direito na sociedade Ibo, bem como a influência do direito na sociedade Ibo.

Os resultados e a discussão deste trabalho são apresentados a seguir. O objetivo principal deste trabalho é analisar o sistema jurídico Ibo, no contexto da sociedade do Estado do Rio de Janeiro, no período da escravidão, com o intuito de compreender o papel do direito na sociedade Ibo, bem como a influência do direito na sociedade Ibo.

CONCLUSÕES

As conclusões deste trabalho são apresentadas a seguir. O objetivo principal deste trabalho é analisar o sistema jurídico Ibo, no contexto da sociedade do Estado do Rio de Janeiro, no período da escravidão, com o intuito de compreender o papel do direito na sociedade Ibo, bem como a influência do direito na sociedade Ibo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHÉ, Cláudia. O mundo de despedida. Salvador: Cláudia Ache, 2018. 100 páginas. ISBN: 978-85-88-11111-1.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos professores e colegas que nos auxiliaram na realização deste trabalho.

No que se refere ao trabalho pedagógico com textos literários nas aulas de História, sabe-se que tais recursos podem nos “oferecer pistas, referências sobre o modo de ser, viver e agir das pessoas, os valores, costumes, histórias de uma determinada época, de determinados grupos” (FONSECA, 2009, p.181). A literatura nos auxilia na compreensão da realidade, sobretudo no que diz respeito às transformações mais silenciosas, menos dadas a ver, sub-reptícias. Além, ajuda-nos nas minúcias da composição dos espaços, épocas, estéticas, enfim, oferece-nos detalhes sobre a cultura.

Interessa-nos, contudo, a exploração de metodologias capazes de despertar a pesquisa e a possibilidade de construção de conhecimento em sala de aula a partir do texto literário. Todavia, entendemos o necessário confronto e diálogo com outras fontes, permitindo assim a crítica metodológica, bem como, a leitura crítica dos estudantes.

4. CONCLUSÃO: RELAÇÕES RACIAIS, CURRÍCULO E ESTUDOS AFRICANOS NO BRASIL

Os estudos africanos no Brasil tiveram início com as interpretações de Nina Rodrigues sobre o negro baiano e seus antecedentes étnicos, psicológicos, morais e culturais. Aos estudos inaugurados por Rodrigues (RODRIGUES, 1891) seguiram-se diversos autores, tais como, Manuel Querino (QUERINO, 1916), Oliveira Viana (OLIVEIRA VIANA, 1932), Gilberto Freyre (FREYRE, 1933) e Afrânio Peixoto (PEIXOTO, 1942), entre outros, todos preocupados em caracterizar as raças e os mestiços na sociedade brasileira, em outras palavras, preocupados com o papel das diferentes raças na formação da nação.

Já foram realizados balanços no campo das ciências sociais sobre os estudos africanos no Brasil: Arthur Ramos (RAMOS, 1947), Guerreiro Ramos (RAMOS, 1954), Édison Carneiro (CARNEIRO, 1950, 1964), Florestan Fernandes (FERNANDES,

1964), Thomas Skidmore (SKIDMORE, 1976), Abdias Nascimento (NASCIMENTO, 1978), Clovis Moura (MOURA, 1983) e outros permitem situar aspectos fundamentais nessa temática, além de permitir a localização de impasses e embates ideológicos e a constatação de ambiguidades. No entanto, os trabalhos desses autores se caracterizam pelo empenho em compreender a relevância do negro na estrutura da população, nas diversas formas de organização do trabalho, na produção cultural, na expressão religiosa, nos movimentos sociais, enfim, na formação do povo brasileiro.

Na historiografia brasileira, sobretudo a partir dos últimos anos da década de 1970, ouviu-se melhor as palavras de Du Bois ao concluir *The Black Reconstruction* (DU BOIS, 1934), onde insistia que a história da escravidão fazia parte da história do movimento operário norte-americano. Assim, historiadores brasileiros lançaram novos olhares para a história da escravidão no Brasil vinculando-a a história social do trabalho, bem como, as lutas pela liberdade vistas como parte integrante dos movimentos sociais do país. Progressivamente esses estudos tomaram a direção do continente africano, interessados cada vez mais nos povos africanos que formaram a nação brasileira (SLENES e MELLO, 1978; DIAS, 1984; CUNHA, 1984; REIS, 1986; KARASCH, 1987; AZEVEDO, 1987; LARA, 1988; REIS e SILVA, 1989; CHALHOUB, 1990; SLENES, 1991-92).

As teorias do currículo também sofreram mudanças significativas a partir da segunda metade do século XX, sobretudo no sentido da crítica aos olhares "inocentes" que pressupunham neutralidade nas organizações curriculares. As teorias críticas e pós-críticas do currículo aponta-o como lugar de poder, onde se travam indelévels relações de classe, gênero, étnico-raciais, etc., além disso, como discurso que forja nossa identidade.

Ao longo do século XX, diversas organizações negras de caráter cultural, religioso, político e de imprensa, bem como, os novos movimentos sociais negros a partir da década de 1970, reivindicaram o conhecimento da África, dos africanos e da diáspora, e as denúncias que tiveram discreta visibilidade no centenário da abolição da escravidão no Brasil já enfatizavam a necessidade do conhecimento da história dos negros como uma das formas de se promover a igualdade racial no Brasil. Essas laboriosas e demoradas lutas e articulações políticas nacionais e internacionais de diversas organizações do movimento negro levaram ao reconhecimento pelo Estado brasileiro do racismo como operador de desigualdades sociais e da necessidade de políticas públicas que viessem colaborar na superação desse problema.

Em 2003, uma histórica reivindicação dos movimentos sociais negros foi atendida pelo Estado brasileiro com o Decreto Lei n. ° 10.639, que alterou a Lei nº 9.394/96 (LDB), para incluir no currículo oficial de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", introduzindo obrigatoriamente, nas escolas públicas e particulares, o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política da História do Brasil.

À publicação da lei seguiram-se esforços das organizações sociais negras, de núcleos e centros de estudos afro-brasileiros sediados em instituições de ensino

superior, bem como, das administrações superiores de algumas Universidades e Secretarias de Educação estaduais e municipais, para a formação de professores e a produção de materiais didáticos e de apoio pedagógico que pudessem atender as novas exigências curriculares nacionais. No entanto, diversos entraves ainda dificultam o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas do país.

Nesse sentido, impõe-se às instituições públicas e privadas voltadas para a educação, medidas que respondam por meio de ações concretas a urgência das reivindicações sociais que a Lei 10.639/03 acolhe e determina. Este texto almeja contribuir, em diferentes níveis, com o desenvolvimento da pesquisa, com a formação de professores e com a produção de materiais didáticos, visando combater esses obstáculos já identificados à implantação da Lei.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. & SOIHET, R. (Orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **A invenção do Nordeste e outras artes**. Recife: FJN, Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 2001.

ALENCASTRO, L. F. **O Trato dos Viventes: Formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

APPIAH, K. A. **Na Casa de meu pai: A África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BERND, Z. **Literatura e identidade nacional**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1992.

BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. **Orientações e ações para a Educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BURKE, P. **A fabricação do Rei: a construção da imagem pública de Luís XIV**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

CARNEIRO, E. (org.). **Antologia do negro brasileiro**. Porto Alegre: Editora Globo, 1950.

_____. **Ladinos e Crioulos**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1964.

CHALHOUB, S. e PEREIRA, L. A. M. **A História contada: capítulos de história social da literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

- CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.
- CORREA, S. M. S. **A antropofagia na África equatorial: etno-história e a realidade dos discursos sobre o real**. Revista Afro-Ásia 37, 2008, p.09-41.
- DARNTON, R. **O grande massacre de gatos, e outros episódios da história cultural francesa**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- DIAS, M. O. **Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- DU BOIS, W.E.B. **The black reconstruction in America** (1934). Nova York: Atheneum, 1969.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. Rio de Janeiro: M.E.C., 1964.
- FONSECA, S. G. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.
- FREYRE, G. **Casa grande e senzala** (1933). 40.^a edição. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- GUERREIRO RAMOS, A. **Cartilha brasileira do aprendiz de sociólogo**. Rio de Janeiro: Editorial Andes, 1954.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10.^a edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HENRIQUES, I. C. **Percursos da modernidade em Angola: dinâmicas comerciais e transformações sociais no século XIX**. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical, 1997.
- HEYWOOD, L. M. **Diáspora negra no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.
- HOBBSBAWM, E. & RANGER, T. **A invenção das tradições**. 5.^a edição. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- KRAMER, L. S. Literatura, crítica e imaginação histórica: o desafio literário de Hayden White e Dominick Lacapra. In: HUNT, L. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p.131-173.
- LARA, S. H. **Blowin in the Wind: Thompson e a experiência negra no Brasil**. In: Projeto História – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História da PUC-SP, n.º 12. São Paulo, 1995.

MAZRUI, A. A. O desenvolvimento da literatura moderna. In: **História Geral da África, vol. VIII**. Brasília: UNESCO, 2010, p.663-696.

MEMMI, A. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MOORE, C. **Racismo e sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

MOURA, C. **As raízes do protesto negro**. São Paulo: Global Editora, 1983.

MUDIMBE, V. Y. **A invenção da África**. Concinnitas. Ano 11, vol. 1, nº16 (2010): 73-81.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2.ª edição revisada. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

NASCIMENTO, A. **O Genocídio do Negro Brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

OLIVEIRA VIANNA, F. J. **Raça e assimilação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

PEIXOTO, A. **Obras completas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942.

PESAVENTO, S. J. **Em busca de uma outra história**: imaginando o imaginário. In: Revista Brasileira de História. Vol.15, n.º 29. São Paulo, 1995, p.9-27.

POUTIGNAT, P. & STREIFF-FENART, J. **Teorias da etnicidade**. Seguido de Grupos Étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: UNESP, 1998.

QUERINO, M. **A raça africana e os seus costumes na Bahia**. In: Anais do V Congresso Brasileiro de Geografia. Salvador, 1916.

RAMOS, A. **Introdução à antropologia brasileira**, 2 volumes. Rio de Janeiro: Livraria Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1943/1947.

REGINALDO, L. **Vagas informações, fortes impressões**: A África nos livros didáticos de história. Humanas, Feira de Santana, n.º 2, 2002, p.99-121.

RODRIGUES, J. H. **Brasil e África**: outro horizonte. 3.ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

RODRIGUES, R. N. **O animismo fetichista dos negros baianos (1900)**. Salvador: P555, 2005.

ROQUETTE PINTO, E. **Ensaio de antropologia brasileira** (1933). 2.^a edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

SAID, E. W. **Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente**. São Paulo. Cia. das Letras, 2007.

_____. **Cultura e imperialismo**. Companhia de Bolso. São Paulo: Cia. das Letras, 2011.

SARAIVA, J. F. S. **África parceira do Brasil atlântico: relações internacionais do Brasil e da África no início do século XXI**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

SEVCENKO, N. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. 2.^a edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2003 [1983].

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SLENES, R. W. e MELLO, P. C. de. **Paternalism and social control in a slave society: the coffee regions of Brazil, 1850-1888**". In. IX Congresso Mundial de Sociologia. Uppsala, agosto / 1978 (mimeo).

SKIDMORE, T. K. **Preto no Branco**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.

SOUMONNI, E. **Daomé e o mundo atlântico**. Rio de Janeiro: SEPHIS / Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

SPITZER, L. **Vidas de entremeio: assimilação e marginalização na Áustria, no Brasil e na África Ocidental (1780-1945)**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2001.

WALSH, C. **Estudios culturales latino americanos: retos desde y sobre la región andina**. Quito: Universidad Andina Simon Bolivar, 2003.

ZAMPARONI, V. **Os estudos africanos no Brasil: veredas**. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 4, n.º 5, jan/jun. 1995, p.105-124.

ABSTRACT: The purpose of this chapter is to present a teaching-research experience that I develop in the classes of the curricular components History of Africa and History Teaching Laboratory at the State University of Bahia (DCH VI, Caetité-BA), and in the execution of the project African and Diaspora Readings: Exploring Perspectives for the Use of Literature in Research and History Teaching, Associated with the Nucleus of Social History and Teaching Practices (NHIFE). As Edward Said draws attention to modern colonial processes, everywhere outside Europe where the European arrived, some kind of resistance was forged. Thus, while on the one hand literature was

fundamental for the construction of imperial attitudes, references and experiences, on the other hand, it is also fundamental in the narrative construction of resistances, especially when they serve as a way for the colonized peoples to affirm their identities and tell their own stories. In this teaching experience African literature is taken as a source of historical research, as a work of art, knowledge and culture, capable of providing interests, pleasure and income, as well as broaden our understanding of the societies where they emerged.

KEY WORDS: race relations, African literature, research, history teaching.

CAPÍTULO V

A POLÍTICA DE IGUALDADE DE GÊNERO NAS FORÇAS ARMADAS BRASILEIRAS: AS PRIMEIRAS ASPIRANTES NA ESCOLA NAVAL

Hercules Guimarães Honorato

A POLÍTICA DE IGUALDADE DE GÊNERO NAS FORÇAS ARMADAS BRASILEIRAS: AS PRIMEIRAS ASPIRANTES NA ESCOLA NAVAL

Hercules Guimarães Honorato

Escola Superior de Guerra, Departamento de Estudos

Rio de Janeiro - Rio de Janeiro

RESUMO: O objetivo deste estudo é compreender a construção da identidade social da jovem mulher militar oriunda da formação superior na Escola Naval, que recebeu, em 2014, as primeiras doze mulheres graduandas, futuras bacharéis em Ciências Navais. Este estudo é de cunho qualitativo, bibliográfico exploratório, cujo instrumento de coleta de dados foi um questionário, com perguntas abertas e fechadas, aplicado às alunas no período de adaptação à vida militar. O quartel tem por característica ser um território de homens, principalmente por envolver atividades de risco, força e de forte rigor da disciplina. O período deste estudo em questão é uma fase de transição brusca e intensa, uma verdadeira “peneira”, que visa levar à desistência as pessoas que não possuem vocação ou força de vontade para o ingresso na carreira militar. A pressão exercida, sob vários aspectos, faz parte de uma melhor preparação para o dia a dia repleto de atividades, tanto acadêmicas quanto militares, do ciclo escolar e da vida militar-naval. Procura-se, portanto, criar uma unidade coletiva e social em mais de 230 discentes, jovens de diferentes origens, mas que no coletivo, a princípio, não estão sentindo a questão de gênero. No momento inicial de formação de um pequeno grupo de pioneiras, que representava 1,5% do total de discentes, verificou-se que elas começaram a conhecer as identidades sociais militares e os seus valores, sem se esquecerem de que são mulheres e cidadãs, integrantes ativas de uma sociedade que busca respaldo para uma Nação desenvolvida, forte, livre, unida, justa e soberana.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior Militar. Escola Naval brasileira. Igualdade de gênero.

1. INTRODUÇÃO

As mulheres de hoje estão destronando o mito da feminilidade; começam a afirmar concretamente sua independência; mas não é sem dificuldade que conseguem viver integralmente sua condição de ser humano (BEAUVOIR, 1967, p.7).

A epígrafe acima foi retirada do primeiro parágrafo do livro “Segundo Sexo”, escrito por Simone de Beauvoir entre os anos de 1946 e 1948, com publicação inicial em 1949. A autora vivia numa época de término da Segunda Guerra Mundial e presenciou a recuperação de seu país, que fora dominado e dividido pelas potências em conflito. Poderíamos trazer e contextualizar a frase para os dias atuais, pois a luta pelo reconhecimento da mulher como força produtiva emancipada e participante ativa da sociedade contemporânea ainda é intensa e recente, com ganhos reconhecidos e retrocessos perceptíveis. A mulher é um ser à procura de deixar de ser apenas o Outro, procurando ser realmente o Sujeito, ativo e igual em

todos os aspectos e atividades de nossa vida em sociedade.

Após a mutação dos hominídeos para os seres humanos, há cerca de 250 mil anos, a sociedade humana passou a se basear na caça e na coleta. Homens e mulheres dividiam o poder em sistema de “coletivo de iguais”, ou seja, por mais que houvesse divisão de tarefas, não havia um sistema hierarquizado entre eles. Do ponto de vista do gênero, portanto, existia igualdade, um poder partilhado, que Saffioti (2000, p.20) assevera:

Já está provado através dos estudos históricos que, na sociedade de caça e coleta, a mulher provê no mínimo 60% das necessidades da comunidade; a comida, por exemplo, em mais de 60% é oferecida pelas atividades de coleta desenvolvidas pelas mulheres. Os homens caçam, mas a caça não é uma atividade cotidiana, é uma atividade que ocorre uma ou duas vezes por semana; ele provê cerca entre 30 a 40% das necessidades da comunidade. Por aí já se vê que a situação da mulher não é a mesma em todas as sociedades e que a dominação masculina é um caso específico, um caso histórico dentro de um esquema de divisão do poder mais igualitário.

O que se acredita, portanto, é que tanto os homens quanto as mulheres podem executar diferentes tipos de trabalhos e ser iguais, assim como podem desempenhar funções idênticas e ser desiguais; como Farr e Chitiga (1991 apud MACÊDO; MACEDO, 2004, p.83) argumentam, “o problema não se refere tanto sobre quem faz o quê, mas quem define os papéis do outro e se, tanto homens quanto mulheres, têm escolha”. Com o passar dos séculos, observa-se o aumento da participação das mulheres em ocupações profissionais tradicionalmente masculinas como pano de fundo para uma efetiva igualdade de oportunidades entre ambos os sexos.

A via de entrada para as mulheres no ambiente militar naval era posterior à sua graduação e em áreas de apoio à saúde ou administrativas. Assim, depois de mais de 30 anos em que as primeiras mulheres ingressaram nas fileiras da Marinha, em 2014, pela primeira vez passaram a pisar o solo histórico da Ilha de Villegagnon, sede desde 1938 da Escola Naval (EN), doze Aspirantes¹ no seu Curso de Graduação, futuras bacharéis em “Ciências Navais”. Estas pioneiras na formação militar superior na MB, representavam cerca de 1,5% do total de discentes da Instituição.

O objetivo deste artigo, portanto, é compreender a construção da identidade social da jovem mulher militar oriunda da formação superior na EN, por via do seu aquartelamento. Para o atingimento do objetivo colimado, este artigo está dividido em três seções principais para sua análise e discussão: começamos por uma breve história sobre a mulher nas Forças Armadas brasileiras, em especial na Marinha; a segunda parte trata do período de adaptação à vida militar e dos valores que são ensinados; e a terceira é uma análise do instrumento de coletas e a caracterização dos sujeitos da pesquisa.

¹ Aspirantes - como são denominados os alunos graduandos da Escola Naval.

2. MARCO TEÓRICO

O referencial teórico contou com as publicações internas da Escola Naval, além da legislação pertinente ao início da proposta de efetivação das mulheres nas Forças Armadas brasileiras. Em relação à história das mulheres nas fileiras militares, os seguintes autores deram o aporte necessário: Takahashi (2002), em sua tese de doutoramento sobre a entrada das primeiras cadetes na Academia da Força Aérea brasileira; Santos (2006) expõe suas preocupações quando da efetivação das primeiras mulheres pilotos na Força Aérea; Mendes (2010) e Andrada e Peres (2012) em seus estudos históricos sobre a inclusão das primeiras mulheres nas Forças Armadas, situação ocorrida na Marinha do Brasil.

No trato direto das relações de gênero e das mulheres militares, foram analisados os estudos de Saffioti (2000), Macêdo e Macedo (2004) e da professora portuguesa Helena Carreiras (2004), esta que realizou suas pesquisas em países europeus que tinham em suas fileiras mulheres combatentes. Os conceitos desenvolvidos neste artigo sobre os valores militares e as situações apresentadas durante o chamado período de adaptação à vida militar foram respaldados pelo estudo antropológico de Celso Castro (2004) na Academia Militar das Agulhas Negras, instituição de formação dos oficiais do Exército Brasileiro, além de Schirmer (2007) e Ribas e Rodrigues (2009), que demonstram com clareza a necessidade de um nivelamento entre o coletivo de futuros alunos militares.

3. METODOLOGIA

A abordagem dessa investigação é de cunho qualitativo, com pesquisa documental e bibliográfica como técnicas iniciais exploratórias e com dados de pesquisa longitudinais, visto que este é o primeiro estudo produzido e que acompanharemos as doze novas Aspirantes durante sua formação acadêmica, da qual saíram Guardas-Marinha em dezembro de 2017. A abordagem metodológica de investigação adotada foi qualitativa, que segundo Alves-Mazzoti e Gewandsnajder (1999, p.163) é “caracteristicamente multimetodológica, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados”.

A ideia precípua é procurarmos compreender a formação da construção da identidade social da jovem mulher militar oriunda da graduação superior via aquartelamento. Para a elaboração deste artigo, o período inicial de coleta de dados foi o da adaptação, que ocorreu no mês de janeiro de 2014, e o instrumento de coleta foi um questionário com perguntas abertas e fechadas às adaptandas².

² Adaptandos (as) - termo que designa o futuro Aspirante durante o período compreendido entre sua apresentação e a sua matrícula no ciclo escolar (Escola Naval, 2014, p.1.1).

4. ANÁLISES E DISCUSSÃO DE DADOS

4.1 Breve história da mulher nas Forças Armadas brasileiras

Em 24 de outubro de 1979, o então Senador da República por São Paulo, senhor Orestes Quércia, submeteu um Projeto de Lei do Senado de nº 323 que tratava do ingresso voluntário de mulheres nas academias militares de nível superior. O projeto, em seu artigo 1º, ainda reservava um percentual de vagas para candidatos do sexo feminino (BRASIL, 1979). Em 28 de novembro de 1979, a Comissão de Constituição e Justiça do Senado, por intermédio do seu parecer nº 20, rejeitou o referido projeto, argumentando que o mesmo era inconstitucional, pois era prerrogativa do Presidente da República dispor sobre a estruturação, atribuições e funcionamento dos órgãos da administração federal (BRASIL, 1980, p.1).

À época, a Marinha crescia com a aquisição no exterior e com a construção no Arsenal de Marinha do Rio de Janeiro de modernas Fragatas da Classe “Niterói”, entre outros meios operativos, além de mobiliar, com mão de obra de nível técnico e universitário, o Centro Médico Naval do Rio de Janeiro, um complexo hospitalar recém-inaugurado, que incluía também o Hospital Naval Marcílio Dias.

Aproveitando-se da ideia das mulheres nas Forças Armadas e da necessidade de liberar o militar operativo para as “atividades relacionadas diretamente com a preparação e o emprego do Poder Naval” (MENDES, 2010, p.1), em 7 de julho de 1980, com a promulgação da Lei nº 6.807, foi criado pelo então Ministro da Marinha, o Almirante de Esquadra Maximiano Eduardo da Silva Fonseca, o Corpo Auxiliar Feminino da Reserva, composto por um quadro de Oficiais e outro de Praças (ANDRADA; PERES, 2012). 30 anos após esse ato importante, em 2014, pela primeira vez, passaram a fazer parte do quadro de discente da EN, doze jovens brasileiras, pioneiras na formação superior na Marinha, futuras oficiais do Corpo de Intendentes e bacharéis em “Ciências Navais”.

A Força Aérea Brasileira admitiu o ingresso de mulheres em 1982, inicialmente em atividades administrativas e na área da saúde, similar ao realizado pela MB. Em 1996, utilizando o mandamento constitucional de que “homens e mulheres são iguais em direitos, obrigações e oportunidades” (TAKAHASHI, 2002, p.135), o então Ministro da Aeronáutica, Brigadeiro Mauro Gandra, admitiu na Academia da Força Aérea (AFA) as primeiras mulheres em curso de formação superior, no quadro de Intendência, para o “recebimento de uma formação acadêmico-militar idêntica à dos homens em curso de formação de oficiais de carreira e a possibilidade de atingir o generalato” (TAKAHASHI, 2002, p.135). A partir de 2002, a possibilidade profissional das mulheres nessa Academia foi ampliada, com a opção, durante o concurso de admissão, para o ingresso no Curso de Formação de Oficiais Aviadores, que, segundo Santos (2006, p.38), “destina-se a aumentar a participação feminina no curso, compensado o fato de que não há vagas para mulheres na Escola Preparatória de Cadetes do Ar, de onde provém a maior parte dos Cadetes Aviadores da AFA”.

Não obstante, no Exército Brasileiro foi criado um Quadro Complementar de Oficiais em 1990. “Diferentemente da Marinha e da Aeronáutica, as mulheres ficaram reunidas num quadro à parte, no Exército foi criado o Quadro de Oficiais

Auxiliares, composto por homens e mulheres, para o exercício de funções técnicas” (ANDRADA; PERES, 2012, p.36). Em seguida, a Lei nº 12.705, de 08 de agosto de 2012, que dispõe sobre os requisitos para ingresso nos cursos de formação de militares de carreira do Exército, em seu artigo 7º, determina que “o ingresso na linha militar bélica de ensino permitido a candidatos do sexo feminino deverá ser viabilizado em até 5 (cinco) anos a contar da data de publicação desta Lei” (BRASIL, 2012, não paginado). Desse modo, a Escola Preparatória de Cadetes do Exército está ultimando obras em suas instalações para o recebimento, a partir de 2017, das primeiras mulheres para um curso regular da carreira militar da Força³, nos quadros de Material Bélico e Intendência.

4.2 Os valores militares

A caserna tem por característica ser um território de homens, principalmente por envolver atividades de risco, força e de forte rigor da disciplina. Carreiras (2004, p.91) argumenta que, apesar dessa tentativa atual de “equalização estatutária entre militares de ambos os sexos, persistem ainda diversas restrições ocupacionais e as mulheres continuam majoritariamente excluídas de funções relacionadas com o combate”. Porém, uma vez que as oportunidades foram abertas, “as mulheres estão demonstrando sua alta capacidade de decisão, autonomia e comando [...] os desafios agora são o pleno acesso das mulheres às atividades de risco e às mais altas funções de comando e de decisão” (ANDRADA; PERES, 2012, p.14-15).

É importante realçar que a base do trabalho, em qualquer organização, inclusive a militar, é formada pelos seus valores, que norteiam também os objetivos pessoais e, conseqüentemente, devem estar em consonância com os princípios e valores organizacionais, que servirão de base para melhorar a eficiência do trabalho, sendo necessário o alinhamento dos objetivos dos trabalhadores aos da empresa, orientando ambos a uma direção com o mesmo fim (RIBAS; RODRIGUES, 2009). Os valores organizacionais dizem respeito ao comportamento desejado do indivíduo em relação ao seu ambiente de trabalho e também servem como motivador de seu relacionamento com as tradições de sua instituição, comunicados e transmitidos entre seus membros, sem deixar de possuir certa correspondência com os valores pessoais.

Castro (2004, p.15) argumenta, em seu estudo antropológico na Academia Militar das Agulhas Negras, que “o Cadete vive um processo de socialização profissional durante o qual deve aprender os valores, atitudes e comportamentos apropriados à vida militar. [...] é na interação com outros cadetes e com os Oficiais que ele aprende como é ser militar”. Dornsbuch (1995 apud CASTRO, 2004, p.35), afirma ainda que as “academias militares constituem-se no ‘exemplo extremo’ de uma ‘instituição assimiladora’: ‘Ela isola os cadetes do mundo de fora, ajuda-nos a se identificar com um novo papel, e, assim, muda sua auto-concepção’”. Nesse isolamento, os novos cadetes começam a conhecer os valores e virtudes dos

³ Disponível em: <http://correio.rac.com.br/_conteudo/2014/03/ig_paulista/164113-espccx-prepara-as-primeiras-mulheres-combatentes-do-brasil.html>. Acesso em: 26 set. 2016

militares, em especial a hierarquia e a disciplina, binômio estrutural da vida na caserna.

Schirmer (2007) apresenta-nos trinta virtudes da carreira das armas, e, para representar esse período de assimilação da vida militar dos jovens e das jovens, podemos pinçar inicialmente a “camaradagem” e o “espírito militar”. O espírito militar, segundo esse autor, pode ser resumido como a exaltação ao sentimento do dever que emana em prol da sociedade, o respeito à disciplina, a abnegação, a lealdade e a coragem física e moral, e “é a fonte onde o soldado busca o bálsamo a ser derramado nas chagas abertas pelas inevitáveis adversidades da vida castrense” (SCHIRMER, 2007, p.31).

E assim, entraram, em janeiro de 2014, pela ponte principal da Ilha de Villegagnon, para o período de adaptação, vestidos de calça jeans, camiseta e tênis branco, 236 jovens brasileiros, homens e mulheres, em busca do sonho de serem os novos “Sentinelas dos Mares”⁴ do glorioso Brasil.

4.3 O estágio de adaptação à vida militar

O período de adaptação é uma fase de transição brusca e intensa, como afirma Castro (2004, p.19), “uma ‘peneira’ que visa levar à desistência as pessoas que não possuem vocação ou força de vontade suficiente para o ingresso na carreira militar”. É um período no qual os novatos não têm tempo nem para pensar, com todos os momentos ocupados por alguma atividade, das físicas e militares até as burocráticas. Segundo esse autor, a preocupação dos oficiais é “‘homogeneizar’ os cadetes o mais rapidamente possível em relação ao nível de formação militar, e [...] dão à intensidade do processo de socialização profissional militar, combinado ao fato de que esse processo ocorre em relativo isolamento ou autonomia” (CASTRO, 2004, p.24-34). Os primeiros passos na carreira militar começa.

Todo militar da Marinha, com certeza, se lembra do Estágio de Adaptação que realizou em uma instituição de ensino e formação militar. Aos adaptadores cabe o papel de apresentar não só o rigor da vida militar, mas também o de penalizar todo o grupo pelos pequenos deslizes de um único membro, como forma de fomentar a união entre eles. Desse modo, um se torna responsável pelo bem-estar dos demais, o que, mais tarde, culminará na criação de um espírito de turma e de corpo, valores doutrinados e intrínsecos na carreira de todos os militares.

O Estágio da Adaptação é regulado internamente por norma interna do Comando do Corpo de Aspirantes da Escola Naval (ESCOLA NAVAL, 2014, p.1-1) e visa a “definir responsabilidades e estabelecer normas para o planejamento, execução e controle das atividades referentes ao Estágio de Adaptação de candidatos a Aspirantes”. Ele é bem regulado com um quadro de trabalho semanal, planos das diversas aulas, procedimentos para o recebimento de uniformes, livros, censo odontológico etc.

⁴ Sentinelas dos Mares - como também são conhecidos os Aspirantes (alunos) da EN.

4.4 Análise do instrumento de coletas

O questionário foi composto de duas partes: a primeira trata da origem social e da escolarização; a segunda, das expectativas quanto à profissão escolhida. A identidade das respondentes foi preservada e as respostas, quando mencionadas, são discriminadas pelo código alfanumérico de “Asp.1” a “Asp.12”, escolhidos aleatoriamente, independentemente de classificação de entrada dentro da turma de novatos.

Na primeira parte, que trata da vida acadêmica e familiar da Aspirante, podemos iluminar que elas, em sua maioria, são do estado do Rio de Janeiro, e oito realizaram o ensino médio em instituição pública, sendo que cinco foram oriundas de algum Colégio Militar. Cinco respondentes têm os pais com a origem militar. Na pergunta que tratava de avaliar a opinião dos familiares a respeito da escolha de uma profissão militar, a resposta foi unânime, o apoio total da família e, como afirmam em suas respostas, “*se orgulham de eu ter ingressado na Marinha e me apoiam nessa escolha*” (Asp.4); ou “*eles se dizem muito orgulhosos da minha brilhante escolha*” (Asp.5); ou ainda “*me apoiam totalmente e valorizam muito minha escolha*” (Asp.8).

Uma pergunta procurou ser o termômetro do que as futuras Aspirantes pensavam quando estavam vivenciando o Estágio de Adaptação. A questão foi direta ao tema de desistir e pedir para sair, mas a resposta “não” foi repetidamente escrita, inclusive a Aspirante 4 asseverou “*estava focada no meu objetivo*”, o que foi ratificado pela Aspirante 5, “*Não, nenhuma vez, inclusive, sempre que as meninas choravam na adaptação eu dava muita força e apoio*”. Pode-se verificar que o espírito de corpo e o companheirismo já estavam sendo cultivados entre o pequeno grupo de adaptandas.

Uma pergunta avaliou a relação delas com o universo masculino na EN. Um falaram que o ambiente estava tranquilo, outras de muito respeito, ou mesmo normal, “*os Aspirantes (meus companheiros de turma) me aceitaram bem na turma, sobre os Oficiais, às vezes parece que cobram de mim por eu ser mulher*” (Asp.3). A Aspirante 11 confirma que é uma ótima relação, “*com muito respeito e companheirismo*”, o que é ratificado pela Aspirante 12: “*muito boa, eles nos receberam sem nenhuma discriminação e ficamos gratas por isso*”. As brincadeiras no grupo, desde que sadias, fazem com que a relação de amizade floresça, pois sempre que um apelido amigo e aceito é atribuído a um colega, todos passam a reconhecer na pessoa o carinho e a descontração existente dentro do grupo.

Em relação às perguntas sobre as expectativas quanto à profissão escolhida, uma procurou entender o que as jovens, futuras tenentes intendentes, esperam no trato com o ambiente masculino das unidades militares para as quais forem designadas depois de formadas. Todas as respostas mostraram que elas são maduras e responsáveis e acreditam que vão lidar tanto com os Oficiais e Praças da mesma maneira como estão aprendendo na EN: “*com respeito e cordialidade*” (Asp.4); “*mantendo a compostura, mostrando aos militares que nós também podemos ser excelentes Oficiais*” (Asp.1); e “*com muita postura e profissionalismo no ambiente de trabalho; ética e respeito de um para com outro*” (Asp.5).

Uma questão procurou avaliar, nesse início na vida militar e no período de

adaptação, qual seria o seu maior desafio. Algumas responderam, já pensando no período do ciclo escolar, como a Aspirante 3, que está preocupada com a parte da educação física; ou a Aspirante 4, com o nível de dificuldade acadêmico; ou ainda a Aspirante 9, com “organizar sempre o meu tempo para conseguir fazer tudo o que é preciso”, ou a sinceridade da Aspirante 7, apreensiva em “superar minha timidez”; ou até mesmo a Aspirante 2, que não sabe qual será o seu maior desafio. Duas interessantes respostas foram dadas pelas Aspirante 8, “conciliar minha família com minha vida profissional”, e pela Aspirante 12, “distância da família quando embarcar por muito tempo em viagens longas”.

Tendo este artigo o foco no Estágio de Adaptação, uma pergunta procurou colher sugestões para a sua melhoria. A Aspirante 4 sugeriu “visitações a ambientes onde trabalham os Oficiais da Intendência, do Corpo da Armada e de Fuzileiros Navais”, o que não acontece nesse período em questão, mas sim durante o ano acadêmico nas chamadas Práticas Profissionais Navais (PPN). A Aspirante 2 argumentou sobre a necessidade de “mais instrução sobre o uso do uniforme”. Quatro respondentes foram enfáticas em realçar a necessidade de mais tempo para “higiene pessoal” e “poder lavar as mãos antes das refeições”.

A última questão que será exposta trata sobre a escolha pela MB e se elas tinham alguma noção acerca da profissão escolhida, ou seja, de ser uma Oficial do Corpo de Intendentes da Marinha. Três responderam simplesmente que “não” e quatro “um pouco”, inclusive uma delas fez uma pesquisa sobre a formação das mulheres intendentes na AFA. Seis responderam que “sim”. A Aspirante 5 explicou que, pelo fato de “ter passado para as duas Marinhas (Mercante e de Guerra), pesquisei muito sobre ambas e inclusive conversei com os Aspirantes já formados”.

O período da realização da coleta das respostas foi ao final do estágio, o que demonstra que algumas respostas já estavam revestidas de relações positivas no trato do grupo entre os seus integrantes. Mesmo assim, é sabido que a pouca experiência dos discentes no meio militar, principalmente dos adaptandos oriundos do concurso público ou mesmo daqueles que não fizeram o seu ensino médio em um dos Colégios Militares, sempre será mais sentida por qualquer jovem, seja homem ou mulher, o que pode ser corroborado pelas palavras da Aspirante 3 sobre o estágio: “eu me sairia melhor se soubesse mais ou menos como seria. Não estava nem um pouco preparada quando cheguei aqui”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe um aumento da participação das mulheres em diversas ocupações profissionais, até pouco tempo notadamente masculinas. Nós, brasileiros, tivemos uma Presidente da República eleita em 2010, uma Almirante promovida em novembro de 2012, temos mulheres trabalhando na construção civil, como motoristas de ônibus e até em aviões de combate. A mudança estrutural nas relações entre gêneros evoluiu consideravelmente nos últimos anos, e como somos frutos de uma construção social histórica, uma vez abertas as oportunidades, as mulheres estão demonstrando seu valor e sua capacidade de decisão e liderança.

O Aspirante recém-admitido na Escola Naval é tradicionalmente chamado de

calouro. A pressão exercida nesse período em questão, com exercícios físicos, treinamentos militares e muita informação sobre a carreira e a cultura naval, faz parte de melhor prepará-los para o dia a dia repleto de atividades, tanto acadêmicas quanto militares, do ciclo escolar e da vida militar naval. É um período em que não dá para parar e pensar, o tempo todo é ocupado. Ao final, procura-se criar uma unidade coletiva e social em mais de 230 jovens de diferentes origens, mas que no conjunto, e a partir do início do caminhar acadêmico, não sentiram a questão de gênero, pois são antes de tudo militares e com um único objetivo, como bem participado em sua fala o Aspirante 9: serem declaradas oficiais, e no futuro, *“alcançar a patente mais alta e ser muito respeitada por fazer parte da primeira turma de mulheres da Escola Naval”*.

Portanto, no momento de formação de um pequeno grupo de pioneiras, as Aspirantes começaram a conhecer as representações sociais militares, estão descobrindo sua vocação, aprendem o estilo de vida da tropa e os valores militares. Além disso, estão conscientes sobre os comportamentos desejáveis que deverão seguir na profissão castrense, de dedicação à Força, à Pátria, sem se esquecerem de que são mulheres e cidadãs, integrantes ativas de uma sociedade que busca, em suas cores e ações, respaldo para uma Nação desenvolvida, forte, livre, unida, justa e soberana.

Este autor foi convidado a fazer uma palestra para a turma de Aspirantes na disciplina de Cultura Organizacional Militar. Aproveitamos a oportunidade e construímos uma dinâmica ao final da aula. As mulheres teriam que responder a uma pergunta. Do início da adaptação até agora, que mudanças internas e externas, como pessoa e como militares, elas puderam perceber? As respostas foram interessantes e importantes e estão transcritas a seguir por intermédio de uma costura textual; os aspectos foram, em certa medida, discutidos neste artigo.

"Ingressei na Marinha do Brasil, sem experiência nenhuma do que era militarismo e muito menos do que era ser militar. Foi um período difícil o da adaptação, onde aprendi a resolver os problemas tanto meus quanto das pessoas que estão ao meu redor. Eu era muito imatura e tímida, passei a ser uma pessoa mais organizada, mais responsável, mais segura, aprendi a cumprir ordens sem questionamentos, também a camaradagem todos os dias de nossa formação e a desenvolver novas aptidões. Outro ponto é o meu lado esportivo, o qual eu não tinha desenvolvido até então, hoje pratico esporte e gostaria de estar sempre praticando. São muitas as dificuldades, muitas mesmo, mas encontrar a cada dia um motivo profissional para ficar é satisfatório demais, pois estou crescendo e melhorando. Já pensei em desistir, uma vez que a rotina é exaustiva, mas, de alguma forma, eu sinto que aqui é meu lugar. Estou aprendendo a ser feliz aqui e, pelo que eu vi até agora do CIM, eu acho que fiz a escolha certa em vir para a Escola Naval como Intendente. Eu tinha apenas duas irmãs, eu ganhei mais 11 irmãs e 261 irmãos e companheiros de turma".

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneiras, 1999.

ANDRADE, S. A. de; PERES, H. M. **Mulheres a Bordo: 30 anos da mulher militar na Marinha do Brasil**. Rio de Janeiro: Hmperes & Associados, 2012.

BEAUVOIR, S. de. **O Segundo Sexo: a experiência vivida**. 2. ed. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BRASIL. **Projeto-de-Lei do Senado nº 323, de 24 de outubro de 1979**. Serviço de Atendimento ao Usuário da Secretaria de Arquivo do Senado Federal (SARQ). Brasília, DF, 1979.

BRASIL. **Parecer nº 20, de 1980, de 26 de maio de 1980**. Serviço de Atendimento ao Usuário da Secretaria de Arquivo do Senado Federal (SARQ). Brasília, DF, 1980.

BRASIL. **Lei n. 12.705, de 08 de agosto de 2012**, Dispõe sobre os requisitos para ingresso nos cursos de formação de militares de carreira do Exército. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12705.htm>. Acesso em: 21 maio 2016.

CARREIRAS, H. Mulheres em contextos atípicos: lógica de exclusão e estratégias de integração feminina nas Forças Armadas. **Etnográfica**, v. VIII, n.1, p. 91-115, 2004.

CASTRO, C. **O Espírito Militar: um antropólogo na caserna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

ESCOLA NAVAL. **Nossa Voga**. Publicação destinada aos novos Aspirantes da Escola Naval. Rio de Janeiro, 1957.

ESCOLA NAVAL. **Nossa Voga**. Publicação destinada aos novos Aspirantes da Escola Naval. Rio de Janeiro, 2009.

ESCOLA NAVAL. **Normas do Comando do Corpo de Aspirantes**. En-30. Cap.1. Rev.5, 2014.

MACÊDO, G. S.; MACEDO, K. B. As relações de gênero no contexto organizacional: o discurso de homens e mulheres. **Revista Psicologia**, São Paulo, v.4, n.1, jan./jun. p.81-90, 2004. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v4n1/v4n1a04.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

MENDES, L. C. K. B. **Subsídios sobre a presença da mulher na MB**. Brasília, DF: Centro de Comunicação Social da Marinha, 2010.

RIBAS, F. T. T.; RODRIGUES, C. M. C. Valores organizacionais declarados e implantados: uma percepção entre o real e o desejado. **Revista Iberoamericana de Engenharia Industrial**, Florianópolis, v.1, n.2, p.43-60, dez. 2009.

SAFFIOTI, H. O segundo sexo à luz das teorias feministas contemporâneas. In: MOTTA, A. B.; SARDENBERG, C.; GOMES, M. (Org.). **Um diálogo com Simone de Beauvoir e outras falas**. Salvador: NEIM/UFBA, 2000. p.15-39. (Coleção Bahianas; 5).

SANTOS, Augusto César A. dos. O empenho de Aviadoras na Aviação de Caça da Força Aérea Brasileira. **Revista UNIFA**, Rio de Janeiro, v.18, n.21, p.35-47, 2006.

SCHIRMER, P. **Das Virtudes Militares**. Rio de Janeiro: BIBLIEX, 2007.

TAKAHASHI, Emília E. **Homens e Mulheres em campo: um estudo sobre a formação da identidade militar**. 276f. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2002.

ABSTRACT: The aim of this paper is to understand the building of the social identity of the young military woman coming from Higher Education in the Naval Academy, which received the first 12 undergraduate, future Bachelors in Naval Sciences. This study has a qualitative nature, an exploratory bibliographic research, whose data collection tool was a questionnaire, with open and closed questions, applied to female students during the military career adaptation period. The quarter is a male territory, specially because it involves risky activities, strength and full discipline rigor. The period of this study is an abrupt and intense transitional phase, a choice by elimination, actually, which aims leading those who are not intended or willing enough for the military career to quit. Exerted pressure is, in many ways, part of an improved preparation for a fulfilled activity routine, either academic or military of the school years and the Navy career. It is in search of a collective and social unit among more than 230 students, youngsters of different origins, but as a team are not initially feeling gender aspects. At the initial formation stage of a small group of pioneers, who represented 1,5% of the total students, it was observed they began to learn the social military identities and their values, not forgetting they are women and citizens, active members of a support demanding society for a developed, strong, free, united, fair and sovereign Nation.

KEYWORDS: Military Higher Education. Brazilian Naval Academy. Gender Equality.

A PRODUÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA DO CAMPO: CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

Maysa Conceição de Farias Albuquerque

Emanuelle de Oliveira Belisario

Maria Joselma do Nascimento Franco

A PRODUÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA DO CAMPO: CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

Maysa Conceição de Farias Albuquerque

Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA)-
Caruaru/PE

Emanuelle de Oliveira Belisario;

Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA)-
Caruaru/PE

Maria Joselma do Nascimento Franco

Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA)-
Caruaru/PE

RESUMO: Temos como objeto desta pesquisa o estudo das metodologias utilizadas no ensino dos gêneros textuais no contexto da educação do campo, fundamentada sob uma abordagem qualitativa, tem por objetivos: a) compreender a relevância do ensino dos gêneros textuais para a produção de texto, b) identificar as diferentes práticas de ensino dos gêneros textuais no contexto escolar e c) analisar as produções de textos realizadas por meio das intervenções do Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência), este que terce uma parceria entre Universidade, Capes e escolas de ensino básico. Para contemplar os objetivos aqui propostos, utilizamos como procedimentos metodológicos a observação participante e a intervenção durante nossa participação no Pibid, O trabalho que fora realizado durante o período de participação no programa, baseou-se na exploração de diferentes tipos de gêneros, o que possibilitou aos estudantes conceitua-los, como também interagirem com a leitura e produção destes. As observações realizadas mostraram que as aulas quando planejadas a partir dos gêneros o caminho metodológico não abarcava atividades dinâmicas ou lúdicas, assim, a partir desta percepção passamos a planejar atividades ou momentos lúdicos que proporcionasse aos estudantes a construção de conhecimentos e maneira significativa. De forma, foi notado que o trabalho com os gêneros textuais é bastante relevante por tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e articulada a vivência e características próprias do lugar onde vivem os estudantes.
PALAVRAS CHAVE: Gêneros textuais, Produção, Educação do campo.

1- INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objeto o estudo as metodologias utilizadas no ensino dos gêneros textuais, a partir de experiências vivenciadas em uma escola do campo localizada na cidade de Caruaru/PE por intermédio do Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência). Estudar essa temática, nos leva a reconhecer que o estudo de diferentes gêneros, como também a produção destes, é de suma importância para o processo de consolidação da alfabetização/letramento, uma vez que esses textos estão presentes não apenas no âmbito educacional, mas fazem parte das relações sociais dos sujeitos, como frisa Marcuschi:

Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais institucionais e técnicas como: telefonema, carta, bilhete, reportagem, receita culinária, bula de remédio, lista de compras (MARCUSCHI, 2008, p.155).

Desta maneira, temos por objetivo geral: Compreender a relevância do ensino dos gêneros textuais para a produção de texto, de maneira a acolher as formas de comunicação escrita/oral dos sujeitos, uma vez que temos nestes ambientes subjetividades oriundas da vivência campesina, que como afirma os autores possuem “[...] uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação”. (KOLLING, CERIOLLI, OSFS, CALDART, 2002, p. 11).

Como objetivos específicos: Identificar as diferentes práticas de ensino dos gêneros textuais no contexto escolar e analisar as produções de textos realizadas por meio das intervenções do Pibid.

Desde a inserção do programa na escola, acompanhamos as aulas da professora titular da turma, bem como fazemos a intervenção pautada na construção de conhecimento de maneira autônoma e lúdica, balizada pelo viés da colaboração e participação coletiva. Como frisa Vasconcellos (2001, p. 41) “[...] todo trabalho em sala de aula que fazemos com o conhecimento, tanto em termos de forma quanto de conteúdo, deve estar vinculado a esta finalidade maior da escola que é compromisso com a humanização”.

2- APORTE TEÓRICO

Compreendemos que a escrita possui grande importância no que se diz respeito à conquista da autonomia em meio a uma sociedade letrada, no entanto percebemos que ela é vista por vezes como “um fardo” que os estudantes deverão carregar a cada ano letivo. É então a partir desta percepção que trazemos uma reflexão acerca dos caminhos que possibilitam o desenvolvimento da escrita (chamando atenção para produção dos gêneros textuais) em sala de aula.

Tomamos como objetivo de desenvolvimento da escrita, propor a partir do real, do significativo para os estudantes, e não apenas algo que para eles não tivesse sentido, apresentando histórias verdadeiras e presentes em sua realidade, enriquecendo assim a sua capacidade de expressão, por isso, “cabe, à escola, no seu papel de ensinar a produzir textos escritos, possibilitar o desenvolvimento de sua capacidade de criar e organizar as ideias, dominar a gramática e ter acesso a modelos de escritas” (Santos, 2007, p. 16).

Trazemos então, a nossa prática no Pibid, ações pedagógicas interligadas a metodologias que buscam o “rompimento” com velhas práticas tradicionais que concebem a aprendizagem apenas como um exercício onde “o indivíduo aprenderá copiando, copiando, copiando, sem pensar” (Morais, 2012, p. 35) de forma que também buscamos “fugir” da ação da necessidade e dependência tida por parte dos

professores em sala de aula em relação ao livro didático, que são vistos como um manual de instrução para a aprendizagem do outro.

Temos então, como contexto, o campo sendo ele um espaço de lutas e movimentos sociais que necessitam de uma atenção maior, mas que lida com a constante problemática da perda de sua identidade campesina

Segundo a Declaração Conferência Nacional por uma *Educação do Campo* de 2002;

Quando dizemos Por uma Educação do Campo estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido. (KOLLING, CERIOILLI, OSFS, CALDART, 2002, p.13)

Nesta perspectiva, buscamos explorar a produção textual de maneira a ajudar os estudantes como agentes ativos no processo de aprendizagem, inserindo-os em atividades que contribuíssem na construção das habilidades requeridas àquele ano, mas, sobretudo os levassem a refletir e criar. Por isso nos valem da abordagem da Metodologia Ativa, que está centrada na aprendizagem do estudante em que a função do professor é conduzi-lo ao caminho do conhecimento, o estudante na metodologia ativa é um auto aprendiz.

Sobre isso Morán situa:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORÁN, 2015, p. 17).

Nesse movimento, vale-se salientar que aportamos esta perspectiva metodológica ativa a partir da realidade de uma educação voltada aos sujeitos do campo, que mesmo vivendo em um estado de negação e negligência por parte das políticas educacionais, tem o direito à educação pública (gratuita) de qualidade, que os levem a apropriação de sua identidade campesina e os possibilitem construir conhecimentos como qualquer outro sujeito pertencente à outro contexto social. Assim Caldart (2002, p. 19) afirma que “[...] a perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino”.

Nesta direção, exploramos o trabalho com diferentes gêneros textuais, respeitando a subjetividade dos sujeitos campesinos, trazendo elementos do seu cotidiano para a sala de aula, sabendo da diversidade de gêneros existentes e inserindo-os assim a leitura e produção textual, tornando-os autônomos nas

atividades e fazendo com que eles interajam e percebam que os textos abordados não estão restritos á escola, mas se apresentam na vivência cotidiana, desta maneira trabalhamos na perspectiva de alfabetizar letrando.

Segundo Mendonça;

Em sociedade, são múltiplos e diversificados os gêneros que lemos, escrevemos, falamos, dizemos e ouvimos [...] espera-se que os alunos [...] tenham condições de se inserir com autonomia e segurança nas diversas práticas de letramento, inclusive e principalmente aquelas mais valorizadas por uma sociedade, compreendendo (criticamente) e produzindo os gêneros relativos e tais práticas. (MENDONÇA, 2005, p. 41, 45,49).

Os gêneros textuais são trabalhados e reconstruídos pelos sujeitos por meio, especialmente, das interações comunicativas. Nesta perspectiva, não podemos ignorar este rico instrumento de trabalho no processo de ensino e aprendizagem de nossos estudantes nas instituições de ensino, isso seria ignorar o que já faz parte da vida social desses estudantes, já que estamos mergulhados no mundo dos gêneros textuais e este processo gera possibilidades para que esses possam se apropriar de contextos discursivos e linguísticos de diversos gêneros e usá-los tornando assim um estudo mais interessante e significativo para os mesmos.

3- METODOLOGIA

Esta pesquisa está fundamentada sob uma perspectiva de abordagem qualitativa. Tomamos como procedimentos o estudo bibliográfico, a observação participante com registros no diário de campo denominadas de A e B, registro fotográfico e análise documental (Planejamento de aula, Plano anual de ensino e atividades realizadas pelos alunos), enquanto levantamento de dados.

Para alcançarmos os objetivos seguimos os procedimentos:

- a) Observar as práticas do professor no ensino dos gêneros textuais em sala de aula;
- b) Analisar as produções textuais através das atividades realizadas em sala e proposta pelos participantes do Pibid;
- c) Aplicação de uma avaliação diagnóstica para avaliar o perfil de entrada dos estudantes.

Segundo Ludke e André (2007, p.26), “[...] a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado.”

O período de realização da pesquisa na escola foi agosto á novembro de 2016, com encontros realizados duas vezes por semana de 4 horas cada, totalizando 20 sessões de coleta de dados e intervenção.

A avaliação diagnóstica, que denominamos de perfil de entrada se fez necessária porque evidencia as habilidades (destacadas pela Prova Brasil/SAEB) dominadas e não dominadas de cada estudante, em que diante do resultado teremos como constituir o caminho metodológico mais apropriado, contemplando os gêneros textuais, inclusive os que se articulem ao contexto social e a cultura local, à luz dos objetivos a serem alcançados.

Então, tomamos como sujeitos três estudantes que serão identificados como E1, E2 e E3, sendo eles aqueles que ficaram sob nossa responsabilidade e orientação na condução do processo de ensino, por apresentarem um baixo repertório de leitura e escrita, ambos estão matriculados em uma turma de 3º ano do ensino fundamental, último ano do ciclo de alfabetização, que segundo Silva e Seal representa para os estudantes:

[...] o direito de compreender como funciona a escrita alfabética, mas também de se apropriar de algumas convenções sociais necessárias à leitura e à escrita [...] tais conhecimentos e habilidades contribuem, juntamente com aqueles relativos à apropriação da linguagem escrita própria dos diversos gêneros de textos, para uma maior autonomia nas diferentes práticas sociais de leitura e escrita presentes na sociedade letrada em que vivemos (SILVA E SEAL, 2012, p. 18).

Diante das contribuições do aporte teórico e dos descritores necessários para apropriação dos conhecimentos aos estudantes do terceiro ano, construímos uma avaliação diagnóstica com os seguintes tópicos, descritores e níveis:

EA1: Reconhecimento de convenções do sistema alfabético;
C1: Identificação de letras do alfabeto;
D02: Identificar letras do alfabeto; **N3:** identificar, entre várias sequências, uma sequência de letras determinada.
D04: Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letras; **N1:** Distinguir diferentes formas de traçar uma mesma letra e **N2:** Identificar uma palavra escrita com letras diferentes.
EA3: Apropriação do sistema alfabético;
C4: Aquisição da consciência fonológica;
D07: Identificar o número de sílabas de uma palavra (consciência silábica);
N1: Contar número de sílabas de palavras dissílabas e **N2:** Contar número de sílabas de palavras trissílabas.
D09: Identificar relações fonema/grafema, som/letra (consciência fonêmica); **N1:** identificar palavras iniciadas por um mesmo fonema e **N2:** Identificar uma palavra que se diferencia de outras por apenas um fonema (som) (Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio, 2012, p.37)

Abaixo segue extrato da avaliação aplicada aos estudantes com base nos descritores mencionados:

Caruaru ____ de Setembro de 2017

**ATIVIDADE DIAGNOSTICA
(DE ENTRADA)**



1º) Escreva o alfabeto.

2º) Identifique no alfabeto apenas as vogais e circule.

3º) No espaço abaixo escreva seu primeiro nome e registre a quantidade de letras.

4º) Destaque no seu nome apenas as consoantes e reescreva-as aqui:

5º) Com bastante atenção complete as palavras:



__A__A



__O__A



__E__A



__A__A



__O__A



__E__A

7º) Observe a imagem e marque a palavra que corresponde ao seu nome:

BOLA
 PICOLÉ
 BALA
 PIRULITO



8º) Veja a figura e marque um X na sílaba inicial de seu nome:

GA
 LA
 BA
 TA



9º) Ditado de palavras:

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____

FONTE: Atividade diagnostica de entrada aplicada aos estudantes do 3º ano.

4- DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Os gêneros textuais como um processo comunicativo em sala de aula

As observações realizadas mostraram que as aulas quando planejadas a partir dos gêneros textuais o caminho metodológico não abarcava atividades dinâmicas ou lúdicas. Tinha um papel apenas de cumprir com o planejado e não tinha algo que pudesse ressignificar a aprendizagem.

Então, a partir desta percepção começamos a planejar através dos planos de aula disponibilizado pela professora, atividades ou momentos lúdicos que proporcionasse aos estudantes a apropriação do conteúdo através de instrumentos tais como, slides, histórias, jogos produzidos em sala, além de explorar caminhos metodológicos como a roda de conversa, a aula dialogada e a produção de cartazes sobre o gênero textual proposto.

Diante dessa prática conseguimos interligar as aulas as atividades de forma que os estudantes conseguiram perceber que o estudo dos gêneros textuais caminha para além do contexto escolar, eles começaram a dialogar entre si trazendo momentos vivenciados em suas casas ou até mesmo fora de seu ambiente, como no momento que foi trabalhado o gênero textual carta, em que um estudante assumindo o papel do carteiro das cartas, disse que “não via carteiros na rua de sua casa” (Diário de campo A, 25/08/16). Começaram a trazer exemplos e discussões sobre os gêneros textuais já estudados e inserindo como contribuição para a aula, deixando-a assim mais produtiva aos olhos dos mesmos.

4.2 O lúdico como caminho metodológico para o ensino dos gêneros textuais

Percebendo que as aulas precisavam de algo mais atrativo aos estudantes, pensamos em jogos lúdicos, jogos que fazem parte do cotidiano de crianças e adolescentes, e que, de forma educativa aprendesse de maneira dinâmica e concerta.

Como o lúdico oferece estratégias para o desenvolvimento de algumas habilidades, como por exemplo, o raciocínio lógico utilizamos os gêneros textuais como propósito para interligar a brincadeira ao conhecimento. Trouxemos um jogo bastante conhecido entre as crianças, como o jogo de tabuleiro, mas de forma que a casa percorrida nas jogadas continham perguntas sobre qual gênero estava sendo lido, exercendo assim a leitura dos estudantes participantes do jogo, em que as competências e os descritores presentes para a formulação do jogo foram: C5. Leitura de palavras, frases e pequenos textos com o D11. Ler frases e pequenos textos, localizando informações explícita contido neles. C6. Implicações do suporte e do gênero na compreensão de textos com o D13. Identificar gêneros textuais diversos e D14. Reconhecer a finalidade de gêneros diversos.

Para o desenvolvimento da atividade propomos o trabalho em grupo, com estudantes diferentes daqueles em que eles tinham contado dentro da sala de aula, tentando inserir os demais estudantes da turma, sempre presentes no jogo um que tinha apropriação da leitura e outro em que estivesse ainda em contato primário com a leitura.

A atividade lúdica envolvendo o jogo “Que Gênero sou? ” foi bem aceita e praticada entre os estudantes, proporcionou a prática da leitura como também identificação e reconhecimento dos gêneros estudados durante o ano letivo. A seguir trazemos uma imagem que ilustra o desenvolvimento desta atividade em sala:



FONTE: Material de pesquisa, 2016.

Outra atividade lúdica desenvolvida para os estudantes foi o “Pesca Gênero”, que trazia uma proposta de pescaria, onde a cada peixe tinha um gênero, e em seguida o estudante da vez deveria exemplificar esse determinado gênero a partir da oralidade. Tal momento foi de suma importância para explorar o trabalho em grupo e a harmonia entre os estudantes.

Para realização da construção do jogo, estiveram presentes as seguintes competências e descritores: C5. Leitura de palavras, frases e pequenos textos com o D11. Ler frases e pequenos textos, localizando informações explicita contido neles. E C6. Implicações do suporte e do gênero na compreensão de textos com o D13. Identificar gêneros textuais diversos.

Neste sentido, compreendemos que o espaço lúdico é essencial para o processo de aprendizagem por deixar a criança sempre ser criança, usando assim esse espaço para a alfabetização e letramento.

Abaixo trazemos imagens que ilustram o desenvolvimento desta atividade em sala:



FONTE: Material de pesquisa, 2016.



FONTE: Material de pesquisa, 2016.

5. RESULTADOS

Ao utilizarmos diversos tipos de gêneros textuais nas intervenções do Pibid, possibilitamos aos estudantes conceituarem os tipos de textos, como também interagirem com a leitura e produção destes, com intuito de que eles estabelecessem uma relação dialógica com o que estava sendo trabalhado no âmbito da escola e seu cotidiano na comunidade em que estão inseridos.

A avaliação diagnóstica de entrada nos permitiu perceber que o E1 que é repetente no 3º ano a três anos consecutivos, tem idade de 13 anos e encontrava-se em uma hipótese silábico-alfabética de escrita, conforme as observações da dinâmica do campo podemos perceber que ele não interagia com as atividades propostas pela professora, estando em classe apenas para cumprir com a carga horária. Durante um dia de observação destacamos a fala da docente sobre esse sujeito: [...] ele é indisciplinado, não quer nada com a vida, vem apenas para bagunçar e induzir os outros alunos a bagunçar. (DIÁRIO DE CAMPO A, 28/09/2016).

No contexto de sala, diagnosticamos que as atividades propostas não chamavam atenção do mesmo, o deixando “desmobilizado” a participar, a partir disso desenvolvemos atividades diferenciadas, envolvendo jogos que possuíam sentido para a aprendizagem. Notamos com o termino das atividades, que o mesmo, avançou no sentido de participação nas atividades,

chegando à avaliação diagnóstica de saída a produzir frases, da mesma forma que passou a mostrar interesse com as atividades produzidas.

O E2 iniciou as atividades sem possuir autonomia em suas produções, recorrendo sempre aos textos dos colegas, realizando apenas uma “paráfrase” do que tinha sido escrito. No entanto, ao longo das atividades de intervenções propostas, vimos um florescimento da criatividade do sujeito, que se revela em autonomia na construção de frases e textos. Em uma das atividades em que propomos a montagem e leitura de palavras com o alfabeto móvel vimos à materialização da independência da escrita, quando o estudante: “[...] se desafiou a montar palavras com um grau maior de dificuldade, como pirâmide [...] montando também um número de palavras maior ao que solicitamos” (DIÁRIO DE CAMPO B, 06/10/2016).

Outro momento, válido de salientar é a disposição que o estudante mostrou ao se oferecer para realizar a leitura deleite para toda a turma, durante a leitura constatamos que ele avançou, pois conseguiu ler toda a história do livro “A formiguinha e a neve”, chegando a alcançar no termino das atividades uma fase de escrita alfabética.

Quanto ao E3, tivemos a indicação da docente para que ele fizesse parte do grupo orientado, a escolha foi concretizada a partir da avaliação diagnóstica inicial, em que o estudante apresentou um perfil de baixa atenção na realização das atividades, estando disperso e brincando durante a explicação da docente, o que conseqüentemente implicava no desenvolvimento do repertório de escrita e leitura.

Ao longo do nosso acompanhamento, notamos que o mesmo avançou tanto na escrita, quanto leitura, chegando a produzir textos a partir dos gêneros trabalhados, entre essas atividades destacamos a produção do gênero notícia onde ele: [...] desenvolveu seu texto, falando sobre os palhaços assassinos que estavam assaltando no sítio [...] colocou título, desenvolveu o corpo da noticia trazendo informações como onde ocorreu quem estava envolvido e o desfecho do acontecimento ilustrou a cena e por fim colocou sua autoria. (DIÁRIO DE CAMPO B, 27/10/2016).

Durante avaliação diagnóstica de saída conseguiu desenvolver a leitura, interpretação e produção de forma autônoma, conquistando assim, uma hipótese alfabética, percebemos também que sua postura em sala teve uma mudança positiva, no sentido que o mesmo passou a ter mais atenção tornando-se mais participativo em sala.

Nas atividades desenvolvidas em sala buscamos explorar os gêneros textuais tanto de forma escrita, quanto por meio da oralidade, de forma a acolher a realidade vivenciada pelos sujeitos, que foram decisivos para o desenvolvimento do programa na escola. Diante deste estudo foi notado que o trabalho com os gêneros textuais é bastante relevante por tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e articulado a sua vivencia e características próprias do lugar onde vivem.

Quanto às práticas de ensino dos gêneros textuais desenvolvidas pela professora, foi notado que os gêneros se fazem presentes predominantemente nas práticas de leitura da turma, mas eram realizadas atividades por meio de explicações orais, destaques das características dos gêneros textuais assim como a articulação

entre os gêneros e as características da vida do campo, sendo sempre apresentados novos gêneros e revisado os gêneros que foram estudados anteriormente. A produção de textos realizou-se a partir dos gêneros textuais que foram propostas sempre diante do contato e explanação do gênero para assim poder ser solicitado a produção ao estudante.

Ainda sobre o trabalho com os gêneros textuais buscamos a partir das atividades de intervenção inserir no contexto de sala de aula atividades mais dinâmicas, em que os estudantes poderiam problematizar e refletir acerca do conteúdo estudado, não o tendo como próprio do espaço escolar, mas percebendo que há uma relação dialógica com sua realidade, com isso foram produzidos cartazes, jogos e diversas atividades com objetivo de explorar a leitura, produção autônoma de textos e também a interação da turma por meio da oralidade.

6. CONCLUSÃO

Nas experiências vivenciadas no PIBID, tomamos como temática a Alfabetização e Letramento, acompanhamos e intervimos com os estudantes que apresentavam um baixo repertório de leitura e escrita, desta maneira foi possível a construção de conhecimentos, tanto por parte dos estudantes que foram envolvidos em atividades com metodologia diferenciada durante o processo, quanto para nós pibidianas, que nos aproximamos do campo educacional, estabelecendo assim uma interligação entre teoria e prática.

Desta maneira, acrescentamos que o Pibid tem se materializado como um importante instrumento de formação inicial, pois a partir do vínculo que estabelece entre Universidade e escola, possibilita a inserção dos graduandos em um contexto escolar, na condição de professor e ao mesmo tempo aprendiz, deste modo, tem as aprendizagens construídas pelos estudantes como significativas, pois ao longo do processo de ensino e aprendizagem, alcançamos alguns descritores de aprendizagem exigidos para aquele ano de escolarização, mas também, exploramos caminhos que os possibilitassem criar, interagir, se reconhecer como sujeito do campo que não simplesmente absorve informações. Neste processo construíram autonomia de ler, reconhecer e produzir seus próprios textos, diálogos e atitudes.

Desta forma, consideramos que os objetivos elencados neste trabalho foram respectivamente alcançados, uma vez que estiveram a todo o momento presente no desenvolvimento de nossa prática pedagógica durante o período em que se desenvolveu o programa. Sobre o trabalho com os gêneros textuais pode ser visto como o caminho percorrido para o desenvolvimento de um processo de ensino revelado em aprendizagem, que contribuiu de maneira significativa para que os estudantes tivessem possibilidades de avançar não só em suas atividades escolares, mas em suas práticas sociais.

REFERÊNCIAS

DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade** / Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 34. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação, e produção de conhecimentos**. – Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

KOLLING, J. E.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do Campo: Identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4.

LEAL, T.F.; ALBUQUERQUE, E.B. ; LEITE, T.M.R. **Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?) Alfabetização: apropriação dos sistema de escrita alfabética** / organizado por Artur Gomes Morais, / Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 168 p.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo. Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. – São Paulo: Parábola Editorial, [1946] 2008.

MENDONÇA, M. **Gêneros: Por onde anda o letramento?** IN: SANTOS, C. F.; *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*, Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/22.pdf>, acesso em: 2 fev. 2017.

MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramento, 2012. (capítulo 1 e 2).

MORÁN, J. **Mudando a Educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol.II. PROEX/ UEPG, 2015. Disponível em: <http://uepgfocafoto.wordpress.com/>, acesso em: 2 fev. 2017.

Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o ensino Fundamental e Médio, 2012. Disponível em: www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/lingua_portuguesa_ef_em.pdf

SANTOS, C. F. **O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. Diversidade textual: os gêneros na sala de aula** / organizado por Carmi Ferraz Santos, Márcia Mendonça, Marianne C.B. Cavalcanti. 1. Ed., 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 136 p. (capítulo 1). Disponível em: http://www.nigufpe.com.br/wpcontent/uploads/2012/09/Diversidade_Livro.pdf , acesso em: 2 fev. 2017.

SILVA, A.; SEAL, A. G. de S. **A Compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a Consolidação da Alfabetização**. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- Ano 2, Unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano2_Unidade3_MIOLO.pdf, acesso em: 2 fev. 2017.

VASCONCELLOS, C. S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. 8. Ed. São Paulo: Libertad, 2001.

ARTE E CONSCIÊNCIA NEGRA: PRODUÇÃO DE SABERES NA INTERFACE ESCOLA E TERREIRO DE UMBANDA

**Brenno Fidalgo de Paiva Gomes
Lilían Gabriella Castelo Branco Alves de Sousa
Rafael Gomez da Silva Carneiro**

ARTE E CONSCIÊNCIA NEGRA: PRODUÇÃO DE SABERES NA INTERFACE ESCOLA E TERREIRO DE UMBANDA

Brenno Fidalgo de Paiva Gomes

Universidade Federal do Piauí- UFPI

Altos-Piauí

Lilían Gabriella Castelo Branco Alves de Sousa

Universidade Federal do Piauí-UFPI

Teresina-Piauí

Rafael Gomez da Silva Carneiro

Universidade Federal do Piauí-UFPI

Teresina-Piauí

RESUMO: O ensino em Arte vem assumindo um papel de destaque na transmissão de saberes pós-coloniais, desmistificando concepções eurocêntricas que, por vezes, invisibilizam a contribuição da cultura afro-brasileira para o processo de formação do conhecimento escolar. Nos dias atuais, é de extremo valor cultivar um espaço de humanização no ambiente escolar, de modo que o aluno se sinta parte do processo de construção do saber. Pensando nisso, o presente artigo trata de uma pesquisa-ação em andamento, refletida na lei nº 11.645/08, tornando obrigatório o ensino sobre cultura afro-brasileira e indígena na educação básica. Assim, objetivamos investigar a relação dos alunos com temas voltados para essa área, a partir da contribuição do povo de terreiro e seus ensinamentos religiosos, num encontro de diálogo, interação e produção de saberes. Para essa intervenção, será realizado o projeto II Festival de Cultura Negra- tempos de crise e intolerância, para mostrar a importância de trabalhar a Arte e religião afro-brasileira como um veículo transmissor de conhecimentos, esclarecendo mitos do senso comum que estigmatizam religiões de matrizes africanas que costumeiramente associam suas práticas de forma distorcida do real. Para isso, pretendemos integrar a comunidade do Centro Espírita Umbandista Cantinho de Luz, localizado na zona rural do município de Altos e os discentes da Unidade Escolar Raimundo Araújo Prado, em Beneditinos, ambos no estado do Piauí, para a culminância do projeto. Como suporte metodológico, faremos uma análise bibliográfica, para em seguida desenvolver o projeto com discussões em sala sobre as temáticas supracitadas.

PALAVRAS-CHAVE: Arte, escola, terreiro, afro-brasileira.

1. INTRODUÇÃO

Os desafios da educação na contemporaneidade têm nos permitido elaborar novas concepções sobre a produção de saberes em sala de aula que inovam o processo de ensino e aprendizagem. Interagindo com o alunado, levando sua realidade para dentro do espaço escolar, promovendo um diálogo amistoso, longe de qualquer imposição hierárquica, fortalecemos nosso elo com os estudantes, de modo que a produção de atividades obtenha êxito e envolvimento de todos.

Na possibilidade de elaborar um trabalho que mobilizasse não só os estudantes, mas o próprio corpo técnico-pedagógico da escola, os familiares e a

comunidade do entorno, pensamos na ideia que se concentra no dia 20 de novembro, como o Dia Nacional da Consciência Negra, pensando nessa data como um manifesto alusivo à contribuição da cultura negra para a sociedade brasileira.

Sendo assim, partimos do que Morin (2013) denomina de religação no ensino escolar, de modo que se unam no mesmo espaço de construção do conhecimento formas que propiciem ao alunado entenderem questões ligadas ao mundo. O aluno apreende concepções sobre a vivência enquanto indivíduo pertencente de uma sociedade, sendo um cidadão convicto e inteirado dos problemas sociais, a fim de incentivá-lo a se questionar sobre as questões que envolvem a humanidade.

Isso de alguma forma ajuda a entender a proposta do projeto visando alertar aos alunos sobre como a disseminação do ódio pode causar situações algumas vezes irreversíveis a grupos subalternos, criando assim mecanismos de incentivo para mudança no cenário social.

Buscando a partir da importância das temáticas a serem trabalhadas nessa data, nos atentamos para o desenvolvimento do projeto *Arte e Consciência Negra*, a partir da disciplina Arte e todo o seu arcabouço teórico e prático para se entender a contribuição dos povos africanos e indígenas para a formação da cultura brasileira.

Percorrendo momentos importantes na história da arte brasileira, nos inspiramos estética e teoricamente nos trabalhos de artistas como Jean-Baptiste Debret, Lasar Segall, Tarsila do Amaral e Djanira da Motta e Silva para analisar suas obras em sala e discutir um pouco sobre a imagem do negro na sociedade, no passado e nos dias atuais, tentando fazer um apanhado geral e compreender como o racismo e a intolerância religiosa têm se alastrado em nosso país, trazendo males sociais e interceptando o conhecimento dessas comunidades, inclusive no âmbito escolar.

Como fruto dessas pesquisas, previamente construimos semelhanças entre os artistas na temática que gira em torno do negro e seu papel desde o período colonial até os dias contemporâneos. Investimos no papel da Arte não só como disciplina da grade curricular, mas como meio de reflexão sobre questões ligadas ao social, cultural, religioso que representam a cultura negra no país (READ,2013).

Diante disso, esse artigo trata de uma pesquisa-ação em andamento que pretende integrar a escola com o espaço de culto das religiões de matrizes afro-brasileiras, mais especificamente a Umbanda.

Pretendemos desenvolver o projeto investindo nos conhecimentos culturais e religiosos da referida religião e como ela pode ser vista como meio de abertura para novos conhecimentos que não se prendam ao modelo hegemônico da cultura eurocêntrica.

Embasados na lei n° 11.645/08 buscaremos na história e cultura africana e indígena a base para desenvolvimento das exposições de pinturas realizadas pelos próprios estudantes, palestras com o povo de terreiro sobre seus cultos, espaços sagrados, altares e ritos, enfim, todo o seu patrimônio cultural que revela a influência cultural e sincrética característica da diversidade brasileira.

Atualmente sentimos a necessidade de abordar tais assuntos na escola, tendo em vista que essas comunidades afro-religiosas têm sofrido com a intolerância e o desrespeito, como os casos mais recentes de terreiros que foram invadidos em todo o país, depredando o patrimônio artístico e cultural de pais e mães de santo.

Além disso, apontar para essa temática no âmbito local, tendo em vista que na cidade de Beneditinos existia somente um terreiro de Umbanda, o qual já encerrou seus trabalhos, por conta da morte do líder religioso. Com isso, entendemos o supremo valor de abordar tal questão em sala de aula para os alunos e residentes de sua cidade aprenderem e descobrirem mais sobre o passado cultural e religioso de seu município.

Pensamos na qualidade e divulgação do projeto que terá em sua culminância intitulada *II Festival de Cultura Negra- tempos de crise e intolerância*, para o final do mês de novembro levando familiares, alunos, professores e corpo-técnico pedagógico, além da comunidade da cidade de Beneditinos, no Piauí.

Dentre os objetivos na finalização do projeto, pretendemos ressaltar os últimos debates que giram em torno dos ataques ao patrimônio das religiões de matrizes africanas em todo o Brasil, sendo seus adeptos vítimas de intolerância religiosa.

Levaremos essas questões para o festival, a fim de mostrar o papel que o jovem estudante deve seguir pela frente, tendo respeito e reconhecimento pela diversidade, seja ela racial, econômica, de gênero ou religiosa. Entendemos que o projeto tem valor local, sendo inclusive um meio para esclarecer falsas impressões que o senso comum tem implantado ao longo de toda a história do Brasil, tornando os religiosos afro-brasileiros vítimas de situações constrangedoras, incluindo filhos de pais e mães-de-santo que sofrem bullying na escola.

Os dois espaços que vão intercambiar conhecimentos é a Unidade Escolar Raimundo Araújo Prado, sob a direção da professora Luiza Mendes Alves e o Centro Espírita Umbandista Cantinho de Luz, sob a liderança religiosa de Pai Joaquim. Essa relação entre professor e aluno em todo o processo de construção do projeto se fomenta na teoria da dialogicidade de Paulo Freire, onde o que existe é uma troca igualitária de conhecimento entre aluno e professor.

2. METODOLOGIA

Metodologicamente objetivamos através de um referencial bibliográfico- parte dele são recolhidas obras de arte dos artistas estudados- e de um acervo de obras de arte das mais variadas linguagens artísticas- desenho, pintura, escultura e fotografia- tomarmos consistência nas discussões que vão dar base para elaboração do projeto.

Além disso, temos a intenção de fazer entrevistas com os alunos e familiares sobre sua relação com as temáticas que vão ser abordadas, a fim de esclarecer nossas intenções sobre as atividades e observar a reação dos entrevistados frente questões delicadas como o racismo e a intolerância religiosa, buscando também observar se no interior da escola, ou mesmo em algum outro ambiente social já sofreram algum tipo de preconceito racial ou religioso.

Como também parte desse projeto, buscamos na prática a relação com a Arte e o lúdico, produzindo uma oficina de pinturas intitulada Filhos de santo do Brasil Multicolor para fazer uma homenagem à comunidade de terreiro que dará uma palestra aos jovens alunos na culminância do projeto; faremos ensaios para

performances artísticas que tratem de assuntos como racismo e intolerância religiosa; produção de danças que façam referência aos orixás e encantados cultuados na Umbanda; uma oficina de poesia com o Movimento Hip Hop do artista Luketa; e para finalizar os filhos de santo do terreiro farão sua performance ritualística no Festival, a partir de sua tríade sagrada dançar-cantar-batucar para se ver, ouvir e apreciar um pouco sobre a ancestralidade brasileira, por meio do gingado do corpo, do som dos instrumentos musicais e dos cânticos que revelam os conhecimentos dessa comunidade.

3. A EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA DANÇA AFRO-BRASILEIRA

Segundo Read (2013), a arte deve ser pensada como algo presente na vida de todos os seres humanos, estando ela ligada a detalhes muitas vezes invisíveis em nosso cotidiano que inclusive atrela a nossa vida, maneiras singelas e peculiares de tratar nossa relação com o mundo. De acordo com a mesma fonte, a arte não está presa à concepção de objetos instalados em museus e galerias, mas como uma espécie de coisa que liga e estimula nossos sentidos.

Nesse sentido, levar a arte para escola pressupõe mais que traçar uma linha do tempo mostrando aos alunos as grandes criações nas mais diferentes linguagens artísticas dos grandes gênios do mundo antigo e contemporâneo. Tratar a arte em sala de aula visa demonstrar que essa criação humana está presente em todas as comunidades e nações do mundo, retratando em suas formas o contexto social, religioso, cultural que a humanidade estabelece com o meio em que vive.

Pensando na possibilidade de unir a arte como forma de produção e reflexão social, desenvolvemos ideias conjuntas para a comunidade estudantil da Unidade Escolar Raimundo Araújo Prado, na cidade de Beneditinos, estado do Piauí. A temática girava em torno do racismo e intolerância religiosa no Brasil.

Para introdução desses temas utilizamos das obras de arte de alguns artistas brasileiros e estrangeiros para entender sobre o passado colonial e os resquícios de um Brasil racista que ainda impera em pequenos atos de destrato e repressão com sujeitos considerados marginalizados socialmente. Roberto e Leite (2014), trazem algumas reproduções de artistas como Albert Eckhout, com a obra *Dança dos tapuias*, a qual serviu como discussão em sala para abordagem da dança como manifestação expressiva humana.

Com essas propostas iniciais, expomos em Datashow e papel impresso as obras pictóricas de artistas como Zacharias Wagener intituladas *Mercado de Escravos* e *Dança dos Negros*, de modo que os alunos descrevessem e apontassem as expressões que esses trabalhos refletiam e qual a ligação disso com as temáticas supracitadas para o projeto que desencadearia o festival de cultura negra da escola.

Outros artistas foram trabalhados, como Frans Post e Albert Eckhout mostrando obras que tratavam das relações do negro escravizado e do índio explorado com o branco europeu. No caso da artista primitiva Djanira da Motta e Silva, seu trabalho foi explorado a partir da temática afro-brasileira com parte de seu acervo artístico focando nas comunidades de santo do candomblé e umbanda. Esse

assunto em especial, sendo novidade para a maioria dos alunos que ainda não tinham tido qualquer contato com essas religiões no contexto escolar.

Introduzimos a história da religião umbandista, a partir da contribuição de Mutti e Chaves (2017), traçando suas principais características, apontando para a mediunidade dos membros da religião, desmistificando mitos criados pelo senso comum que impregnam as comunidades de santo com falsas interpretações. Segundo as autoras citadas,

A Umbanda está firmada nas Leis Divinas que regem a vida: lei da reencarnação, lei de sintonia ou afinidade, lei de ação e reação ou lei de retorno. Os caboclos e pretos velhos orientam e esclarecem o consulente, sempre de uma maneira simples, para que ele compreenda a atuação dessas leis na sua vida (...) O objetivo principal da Umbanda é conduzir seus simpatizantes e adeptos a uma análise de seus atos, à percepção de seus erros, incitando-os à transformação interna necessária para mudança nos padrões de vivência (MUTTI; CHAVES, 2017, p.19).

O estudo sobre a religião mais brasileira de todas, a umbanda, proporcionou debates que visavam esclarecer o verdadeiro significado daqueles que a seguem, combatendo o preconceito com informação e conhecimento. Nos utilizando desses ensinamentos litúrgicos da referida religião, resolvemos explorar o estudo da dança como elemento constitutivo da religião.

Como elemento conjunto e não menos importante, a dança entra nas exposições e discussões em sala. De acordo com Garaudy (1973), a dança é uma atividade humana que possui o poder de unir o corpo em conexão com a mente e o coração, tratando de realizar uma reflexão sobre o mundo exterior e o interior de cada indivíduo. A dança para a comunidade religiosa do Cantinho de Luz, segundo o pai de Santo Joaquim, é o momento mais importante, porque eles por meio da dança se aproximam das divindades que cultuam, ao mesmo tempo que celebram sua vida em comunhão.

Levando a linguagem artística da dança para o centro de manifestação expressiva do corpo, focamos nos ensaios para aprimoramento das apresentações para o dia do projeto. O trabalho visava principalmente adotar uma expressão corporal que se inspirasse nos movimentos da dança afro-religiosa. Essa proposta tornou-se nossa prioridade, fazendo uma performance inspirada na dança dos caboclos do ano de 2015.

4- RESULTADOS

Iniciamos as discussões sobre as temáticas racismo e intolerância religiosa no mês de agosto de 2017, no intuito de já adentrar aos conteúdos que serão abordados até o dia da finalização do projeto. Nas salas de aula foram analisadas obras do artista Jean-Baptiste Debret, Frans Post e Albert Eckhout para visualmente apontarem características peculiares dos povos que habitaram o Brasil nos séculos passados e como essas obras podem explicar a relação do negro e do índio com a sociedade da época.

Constatamos previamente que os alunos têm interesse por tais temáticas, vendo uma participação e interação com as obras e os colegas, a fim de construir juntos a rede de conhecimentos que podem ser debatidos em sala. Incluímos relatos de pessoas famosas e anônimas que já sofreram racismo e tentamos ver a reação dos alunos com certas situações corriqueiras que apontam para um racismo velado na sociedade.

Observamos nos relatos iniciais que os alunos têm conhecimento dos pequenos atos racistas que acontecem comumente no cotidiano escolar, apontando em suas experiências que já viram de perto o racismo em palavras e atos rudes, inclusive apontando experiências pessoais.

Para os ensaios das performances e danças vimos a predisposição da maioria em participar e entender um pouco mais sobre os orixás e encantados da religião umbandista por meio de suas danças e símbolos sagrados. A gestualidade presente nas danças foi adotada a partir da análise etnográfica no Centro Espírita Umbandista Cantinho de Luz.

Nesse espaço de culto afro-brasileiro, localizado na cidade de Altos, fizemos algumas observações nos dias de dança ritual para logo em seguida incorporar os passos característicos dos caboclos indígenas (entidades espirituais cultuadas nas religiões afro-brasileiras) nas danças coreografadas para a apresentação do projeto.

Do outro lado, constatamos resistência de alguns em levar adiante o projeto, infelizmente resquício do senso comum e do racismo velado, ouvimos do corpo técnico-pedagógico que alguns familiares não entenderam o fundamento do projeto, alegando desvinculação com os assuntos e conteúdo que devem ser abordados em sala de aula.

Inspirados no *I Festival de Cultura Negra- olhares e percepções* realizado na mesma escola no mês de novembro de 2015, procuramos desenvolver o projeto na interface escola e terreiro de umbanda, obtendo dessa relação uma troca de conhecimentos, onde o respeito, a tolerância e o desejo de conhecer a cultura do outro sejam a prioridade basilar do festival.

A experiência do ano de 2015 foi de extrema importância, já que as temáticas referidas não possuíam espaço para discussão na referida escola. A mesma comunidade de santo se dirigiu na culminância do projeto, levando um pouco de sua realidade, sua visão de mundo, ensinamentos e sua dança ritual para uma apresentação que mobilizou o alunado, sua família e os professores da escola para um dia de consagração, onde a arte fez seu papel primordial: refletir e questionar sobre a diversidade humana, levando o respeito e igualdade como princípios de bem-estar social.

Abaixo seguem algumas fotografias do projeto desenvolvido no ano de 2015:



Da esquerda para direita: dança realizada pelos alunos da Unidade Escolar Raimundo Araújo Prado em homenagem aos caboclos indígenas cultuados nas comunidades afro-religiosas; povo de santo do Centro Espírita Umbandista Cantinho de Luz palestrando sobre a história da umbanda no Brasil



Apresentação do grupo de capoeira da cidade de Beneditinos fazendo uma performance durante o festival

REFERÊNCIAS

GARAUDY, Roger. **Dançar a Vida**. Tradução: Antonio Guimarães Filho e Glória MarianiRio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

READ, Hebert. **A Educação pela Arte**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

ROBERTO, José; LEITE, Teixeira. **Arte & Arquitetura no Brasil Holandês- Recife**, Cepe, 2014

CAPÍTULO VIII

BOA ALUNA, MAU ALUNO

Hellen Cristina de Oliveira Alves

BOA ALUNA, MAU ALUNO

Hellen Cristina de Oliveira Alves

Instituto Federal do Piauí
São Raimundo Nonato - PI

RESUMO: Ao falarmos sobre gênero na educação, frequentemente pensamos em questões ligadas à sexualidade ou na quantidade de professores do sexo feminino, principalmente na educação básica, a chamada "feminização" do magistério. Não ignorando a relevância de ambos os temas, destaca-se aqui que o debate sobre gênero e educação é mais amplo. Este trabalho tem por objetivo problematizar as relações existentes entre gênero e educação, a partir da perspectiva de estudos culturais e feministas. Considerando a educação como um modo de produção cultural diretamente envolvido na forma como o poder é usado na construção e na organização da sociedade, devemos compreender a educação a partir de sua relação com as questões históricas, políticas e culturais, todas envolvidas nas tramas do poder, no sentido foucaultiano.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero, Educação, Feminino, Masculino.

1- INTRODUÇÃO

Ao falarmos sobre gênero na educação, frequentemente pensamos em questões ligadas à sexualidade ou na quantidade de professores do sexo feminino, principalmente na educação básica, a chamada "feminização" do magistério. Não ignorando a relevância de ambos os temas, destaca-se aqui que o debate sobre gênero e educação é mais amplo.

Para Candau (2005), o que parece consensual é a necessidade de se reinventar a educação escolar a fim de oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes aos contextos sociopolíticos atuais e às inquietudes dos indivíduos. As questões culturais são, portanto, relevantes ao processo ensino-aprendizagem. Caso contrário, a escola se distanciará dos universos simbólicos dos indivíduos.

Este trabalho tem por objetivo problematizar as relações existentes entre gênero e educação, a partir da perspectiva de estudos culturais e feministas. Considerando a educação como um modo de produção cultural diretamente envolvido na forma como o poder é usado na construção e na organização da sociedade, devemos compreender a educação a partir de sua relação com as questões históricas, políticas e culturais, todas envolvidas nas tramas do poder, no sentido foucaultiano.

As relações de gênero não se encontram contempladas nos currículos das escolas nem tampouco nos cursos de formação de professores. Ainda assim, estão presentes na sociedade e conseqüentemente na escola. A formação da sociedade brasileira, marcada pelo patriarcalismo, pelo racismo, pelo machismo e pela influência direta da igreja católica, reflete diretamente a constituição da educação formal no país.

2 DISCUTINDO CONCEITOS

Para iniciarmos a discussão sobre a relação entre gênero e educação, devemos elucidar alguns conceitos.

O Feminismo começou a ter visibilidade no final do século XIX e no final da década de 60, o movimento se expandiu para além da reivindicação por igualdade de direitos e se constituindo também em crítica teórica. O conceito de gênero surge então como contraponto à ideia de determinismo biológico como explicação para os comportamentos de homens e mulheres. A ideia de determinismo era usada para justificar as desigualdades entre ambos, a partir das diferenças físicas.

O conceito de gênero foi formulado para distinguir as dimensões biológicas das sociais, considerando que há machos e fêmeas na espécie humana, mas as formas de ser homem e de ser mulher são, na verdade, culturais. Gênero é, portanto, diferente de sexo. A experiência emocional, psíquica e social de uma pessoa pode ou não corresponder ao sexo biológico.

Para Scott,

O núcleo essencial da definição repousa sobre a relação fundamental entre duas proposições: gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e mais, o gênero é uma forma primeira de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1994, p. 13).

A princípio visto como uma variável binária, gênero passou a ser compreendido como uma categoria relacional e contextual, na tentativa de contemplar as complexidades e conflitos existentes na formação dos sujeitos.

Para Butler, o gênero é performativo, por não ser uma afirmação ou uma negação, mas sim uma construção que ocorre através da repetição de atos correspondentes às normas sociais e culturais. Assim, “o ‘eu’ nem precede nem se segue ao processo de atribuição de gênero, mas surge, apenas, no interior e como matriz das próprias relações de gênero”. (Butler, 1999, p. 153).

3 GÊNERO E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Se para os primeiros habitantes do nosso território a educação acontecia de maneira informal, com tarefas masculinas e femininas bem definidas, mas não excludentes da participação comunitária, o mesmo não acontece após a chegada dos europeus.

Desigualdades de gênero percorreram toda a história educacional não somente no Brasil, mas em todos os países do mundo, algumas vezes até de forma aparentemente contraditória.

Com a chegada dos colonizadores, a educação formal no Brasil foi feita primeiramente pelos jesuítas, portanto com forte conotação religiosa. As escolas formais tinham a função de formar a elite branca e masculina ou de catequese dos indígenas.

Assim, as mulheres da elite branca limitavam-se, quando muito, a estudar na catequese ou em conventos, visando à vida religiosa, ou a estudar em casa. As indígenas também foram consideradas dispensadas do sistema educacional. Estavam destinadas ao lar e aos afazeres domésticos.

A inclusão das mulheres na escola começa em 1758 com a permissão para a frequência às salas de aula e mais tarde com a instalação de escolas régias para o público feminino. Somente educadores do sexo feminino podiam dar aulas às meninas e educadores do sexo masculino aos meninos. Conforme Charlot (2009), na França, berço da revolução que forneceu as bases do sistema republicano, os liceus femininos foram criados sob forte resistência. Era forte o medo de que, escapando da influência da Igreja, as meninas poderiam ser mais subversivas.

Então, ao menos oficialmente, com Pombal as meninas entram na escola e o magistério público aparece como mercado de trabalho para as mulheres. Efetivamente, mesmo com a chegada da Corte ao Brasil, em 1808, a educação priorizava cursos de ensino superior para homens. Mesmo nas escolas de ensino básico, pouquíssimas vagas eram destinadas ao sexo feminino.

A primeira legislação específica sobre o ensino básico, após a Independência do Brasil, a Lei Geral, de 15 de outubro de 1827, levou à padronização das escolas de ensino básico, mas ainda explicita discriminação da mulher.

Art 11º Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessario este estabelecimento.

Art 12º As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrucção da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fórmula do art. 7º.

Art 13º As mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres. (BRASIL, 1827)

As meninas não aprendiam todas as matérias ensinadas aos meninos, principalmente as mais “racionais”. Entretanto deveriam aprender as prendas domésticas. Como visto, fica prevista na lei a igualdade salarial aos mestres e às mestras, contudo, o decreto de 27 de agosto de 1831 permite que, na prática, as mulheres ganhassem menos que os homens.

No Brasil, a chamada “feminização” da profissão ocorre apenas a partir do século XIX, quando a mulher ocupa efetivamente o espaço da escola como aluna e educadora, e o ensino passa a ser visto como um trabalho voltado à “natureza feminina”. A organização do processo escolar ser feita pelo Estado e não mais pela Igreja, favoreceu a escolarização das meninas, mas percebemos a relação gênero perpassada também por questões étnicas e sociais. Havia (e há) diferença se a mulher fosse branca, índia ou negra; livre, liberta ou escrava; rica ou pobre.

4 GÊNERO NA SALA DE AULA

Não há dúvidas, assim, de que as desigualdades de gênero são históricas. A Constituição de 1988 que garante direitos iguais não garante a igualdade na prática. E quando as mulheres não estavam nas escolas a desigualdade era explícita. Mas a desigualdade fica difícil de ser percebida quando elas estão nas salas de aulas e ainda assim se mantem discrepâncias nas oportunidades educacionais. Para Charlot (2009, p. 163), “a desigualdade permanece já que os graus de sucesso ou fracasso, e as trajetórias escolares decorrendo deles, variam conforme a classe social e o sexo”.

E ao contrário do que muitas vezes se imagina, apesar dos tratamentos desiguais, as meninas não apresentam um fracasso escolar em massa. Não são as meninas que apresentam o pior desempenho escola; são os meninos.

Conforme Sousa Santos (1997), as pessoas têm direito à igualdade sempre que a diferença as tornar inferiores, mas têm direito à diferença sempre que a igualdade ameaçar suas identidades. A equidade proposta nos faz refletir sobre os processos de homogeneização que promovemos, por meio do currículo, dos procedimentos didáticos e da avaliação.

De acordo com dados do Ministério da Educação (MEC/Inep, 2013), em 1960 os homens acima de 15 anos de idade tinham em média 2,4 anos de escolaridade e as mulheres 1,9; já em 2010, eles estudavam 6,9 anos em média e as mulheres 7,2. O percentual médio de ingresso de alunas até 2013 foi de 55% do total em cursos de graduação presenciais. Entre os concluintes, o índice sobe para 60%.

Essa aparente contradição nos remete a alguns questionamentos. Por que de os meninos estudam por menos tempo? O que os faz evadir da escola? Que fatores contribuem para a permanência das meninas por mais tempo nas escolas?

Uma das explicações mais mencionadas no Brasil para esta situação escolar dos meninos seria a necessidade de homens pobres entrarem mais cedo no mercado de trabalho. Assim, eles abandonariam os estudos por causa da necessidade financeira.

Vários trabalhos contestam e invertem essa relação (ROSEMBERG, 2001; MADEIRA, 1996, BATISTA, 2002, ALVES-MAZZOTTI, 2002). Conforme indicam esses estudos, a opção pelo trabalho remunerado entre as famílias de baixa renda muitas vezes vem como decorrência de uma trajetória escolar já marcada pelas dificuldades e repetências.

Os principais problemas de disciplina, tanto em quantidade quanto em relação à gravidade, referem-se a alunos de sexo masculino (MOREIRA & SANTOS, 2002; CARVALHO, 2001; SANTOS, 2007). As meninas de camadas populares, por sua vez, veem a escola como um espaço de socialização e de realização pessoal.

É relevante, então, a relação entre gênero e saber. É diferente o comportamento do menino e da menina diante do conhecimento. A escola muitas vezes enfatiza a importância de copiar, reproduzir, imitar, calar. E esse é um comportamento mais reforçado nas meninas que nos meninos. A escola, ao naturalizar o gênero, reforça lugares e status de se ser homem e ser mulher, de ser dócil e servil como mulheres e de ser ativo como homens. Diante disso, nos perguntamos: O que cabe aos educadores e à escola?

Dessa forma, parece-me fundamental pesquisar os processos internos à escola e não atribuir as dificuldades acadêmicas dos meninos apenas a pobreza e ao mercado de trabalho. (CANDAU, 2005, p. 99) enquanto o bom desempenho escolar das meninas era atribuído ao seu esforço, o desempenho inferior dos garotos era percebido como não realização de um potencial brilhante devido a seu comportamento ativo, lúdico. (CANDAU, 2005, p. 105) Refletir sobre a problemática de gênero e os lugares pré-definidos nos ajudará a entender as relações estabelecidas na escola como possíveis de transformações e transgressões.

REFERÊNCIA

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. In: LIMA, Nestor dos Santos. **Um século de ensino primário**. Natal: Typografia d'A República, 1927.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. DP&A, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e relações sociais de sexo/gênero: balanço preliminar. Itu, SP. **Seminário Estudos de Gênero Face aos Dilemas da Sociedade Brasileira**. Fundação Carlos Chagas/Fundação Ford, 2001.

SCOTT, Joan W. **Prefácio de gênero e política da história**. Cadernos Pagu, nº. 3, Campinas/SP 1994.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 48, p. 11 – 32, jul. 1997.

ABSTRACT: When we talk about gender in education, we often think about issues related to sexuality or the number of female teachers, especially in basic education, the so-called "feminization" of the teaching profession. While noting the relevance of both themes, it should be noted here that the debate on gender and education is broader. This work aims to problematize the existing relations between gender and education, from the perspective of cultural and feminist studies. Considering education as a mode of cultural production directly involved in how power is used in the construction and organization of society, we must understand education from its relation to historical, political, and cultural issues, all involved in the plots of power in the Foucaultian sense.

KEYWORDS: Gender, Education, Female, Male.

CONCEPÇÕES DA PROPOSTA CURRICULAR E A PRÁTICA DE SALA DE AULA SOBRE A TEMÁTICA DA DIVERSIDADE EM UMA ESCOLA DA ZONA RURAL DE SÃO LOURENÇO DA MATA – PE

**Joel Severino da Silva
Luciana Menezes de Lima Mendes**

CONCEPÇÕES DA PROPOSTA CURRICULAR E A PRÁTICA DE SALA DE AULA SOBRE A TEMÁTICA DA DIVERSIDADE EM UMA ESCOLA DA ZONA RURAL DE SÃO LOURENÇO DA MATA – PE

Joel Severino da Silva

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

joelsilva.educar@gmail.com

Luciana Menezes de Lima Mendes

Universidade Federal de Pernambuco- UFPE

luciana.mendes3007@gmail.com

RESUMO: Este artigo é resultado de um trabalho da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, realizado no primeiro período de 2015. Nesta disciplina, tinha-se como atividade curricular: desenvolver um trabalho de investigar uma prática pedagógica em uma escola municipal, onde dever-se-ia considerar a proposta curricular da ação investigada. Assim, esta investigação teve lugar na Escola Municipal Jair Pereira de Oliveira, situada na zona rural de São Lourenço da Mata/ PE entre março e julho de 2015. Investigou-se, especificamente a ação pedagógica da professora do 5º ano. Objetivou-se neste trabalho, verificar como a temática da diversidade é trabalhada em sala de aula e, como tal conteúdo perpassa pelo currículo quer prescrito, quer oculto e pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Metodologicamente, se caracteriza como uma pesquisa de campo. Utilizou-se como material de análise: entrevistas semiestruturadas e observação. Para a análise dos dados, lançamos mão à Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin. A constatação advinda do campo investigado articula-se ao material bibliográfico no sentido de que, o currículo de fato é um campo de disputa de poder e significados, que ganha legitimidade no espaço escolar, o qual está estruturado numa lógica hierárquica que, impõe limites ao processo de ensino aprendizagem e, limita o professor desenvolver sua prática pedagógica de forma a atender a diversidade presente em sala de aula. Contrariamente, privilegia-se e ao mesmo tempo se matem através do material didático, do currículo prescrito e oculto, as estruturas históricas: brancas; eurocêntricas; patriarcal; católica; pentecostal e neopentecostal. Concluiu-se, portanto que, a prática pedagógica da professora investigada pouco questiona tais concepções à medida que a mesma afirma não trabalhar a temática da diversidade em função da cultura dominante na comunidade, sobretudo, religiosa. Conclui-se ainda, a forte presença da estrutura social e histórica influenciando a prática pedagógica na escola da zona rural, a qual assenta-se no modelo de uma pedagogia dominante.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Prática Pedagógica, Diversidade, Escola do Campo.

1.- INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma atividade da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, realizado no primeiro período de 2015. Nesta disciplina, tinha-se como atividade curricular: desenvolver um trabalho de investigar uma prática pedagógica em uma

escola municipal, onde dever-se-ia considerar a proposta curricular da ação investigada. Assim, este trabalho, teve lugar na Escola Municipal Jair Pereira de Oliveira, situada na zona rural de São Lourenço da Mata/ PE entre março e julho de 2015.

A presença da temática da diversidade em uma escola da zona rural atravessada neste trabalho surgiu, inicialmente, movido pela curiosidade que tivemos, enquanto estudantes da área da educação. Soma-se a isso, os contatos teóricos e metodológicos vividos no trajeto percorrido pelos pesquisadores no curso de Pedagogia da UFPE. Teorias, que nos possibilitaram compreender, ainda que de forma preliminar, as relações de poder construídas historicamente no campo escolar, que via de regra é mediada por parâmetros e normativas curriculares arquitetadas num embate político pelos diversos atores e segmentos sociais.

Neste enredo de disputa, o currículo prescrito aparece como expressão hegemônica de um conjunto de preceitos, conhecimentos e valores selecionados como aqueles que devem ser aprendidos em sala de aula, e que ganha tom de verdade na forma como ele vai formando ideologicamente as pessoas (SILVA, 1995). Se por um lado, o currículo define quais conhecimentos, serão transmitidos como cultura legitimada, por outro lado, exclui outros saberes tão importantes quantos, muitas das vezes negligenciando estes saberes, como se educação se restringissem ao conteúdo sistematizado e selecionado (GOMES, 2007). “A educação é, como outras uma fração do modo de vida dos grupos sociais que criam e recriam entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” (BRANDÃO 2007, p.10). No entanto, haveremos de concordar ainda, que de grosso modo que, os saberes que ficam de fora neste jogo, são daquelas e daqueles povos, cuja posição social por eles ocupadas são aquelas, que numa linguagem Freiriana são os “desvalidos”.

Neste processo, os grupos foram reforçando seus espaços conquistados e excluídos. Talvez, esta desigualdade tem ganhado um aliado em comum, “a escola”, espaço que pode está empoderando esta dualidade. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. (BRANDÃO, 2007. 10). Neste mesmo sentido Boudeau (2006) diz que a escola através de suas técnicas de avaliação esconde das crianças as desigualdades sociais.

Por estas e outras razões, nos sentimos inquietados a pesquisar esta riqueza empobrecida no currículo: “a diversidade”. Associado a isso, outra temática que nos provoca é a educação do campo, que durante todo processo social e político do Brasil, foi tida como objeto de segundo plano, ou como de manipulação de massa, como nos meados do século XX, que em função da conjuntura política vivenciada no país, mobilizou políticas públicas de assistência rural e de alfabetização. Influenciada por política de grande envergadura econômica e em função de uma grande tensão social entre os vários segmentos das classes sociais (SILVA, 2015). Com uma crise de legitimidade de Estado instalada entre fins dos anos 50 e início dos anos 60 do século XX, a sociedade civil começa se articular em oposição ao estado (IDEM). Neste momento, são postos em reivindicações, várias necessidades básicas entre ela a “educação” segundo (Barreiro 2010) a educação

de jovens e adultos passa ser tema de debate, com a finalidade de banir o analfabetismo e valorizar a educação popular. Isto desencadeia no “Movimento de Educação de Base (MEB), oficializado pelo Decreto nº 50.370 de 21/3/61, que teve à frente o grande educador Paulo Freire. ” Barreiro (2010, p. 27). Isto pode estar nos denunciando que a escola rurícola não teve e possa ser que ainda não tenha ferramentas técnicas e metodológicas que abarcam os variados saberes e valores sociais e culturais, por ser em sua origem como aquela que deveria ser apenas alfabetizada.

Ainda, em relação a diversidade Gomes (2007) chama atenção para não esquecermos de que ela se constrói simultaneamente com os processos de identidades, e que varia de contexto para contexto. Indicando que a diversidade no contexto da escola rural deve ser observada e compreendida segundo as suas especificidades, compreendendo assim, seu processo de construção histórica, que segundo Gomes (2007, p. 25) justificasse porque “... muito do que fomos educados a ver e distinguir como diferente é na realidade, uma invenção humana, que ao longo do processo cultural e histórico, foi tomando forma e materialidade”. Neste contexto, o que indagamos em nosso trabalho é: como a temática da diversidade é trabalhada com crianças da zona rural? Como o professor dialoga com os conteúdos programáticos no currículo prescrito ao currículo vivido? Há de fato uma preocupação com a temática da diversidade? Que diversidade é discutida neste espaço?

Na busca de “respostas” a estas indagações, analisamos a proposta curricular e, as práticas pedagógicas e concepções dos professores de uma escola localizada na zona rural do município de São Lourenço da Mata – PE. Partimos dos pressupostas que, pelo fato da presença da formação colonialista e patronalista terem sido mais intensa nas áreas rurais, isto possa ainda estar presente nestes espaços e neste sentido os sujeitos que lá estão tenham maiores resistências à diversidade e que isto possa está presente na escola rurícola. Outro pressuposto é de que os textos legais que regem a prática pedagógica da escola, como Projeto Político Pedagógico e, os materiais didáticos, possam negligenciar aspectos da diversidade e isto se reverbera no ensino/aprendizagem, condicionando os professores a ficarem limitados a ensinarem os conhecimentos legitimados, limitando-os a compreender a diversidade apenas como folclórica e não como direito constituído.

Neste sentido, delineamos como objetivo geral: compreender como o professor do 5º ano trabalha a temática da diversidade e, articula com o Projeto Político Pedagógico da escola. Como objetivos específicos, identificar as atividades onde a professora trabalha a temática da diversidade; verificar o conteúdo do Projeto Político Pedagógico. Sobre a temática da diversidade; analisar situações de sala de aula e o tratamento dado a temática da diversidade.

2. METODOLOGIA

Inicialmente, a pesquisa assumiu enquanto os seus objetivos, um formato exploratório uma vez que fora necessária uma aproximação inicial com o objeto da pesquisa para levantamento bibliográfico e familiarização com o tema. Pois

segundo Antônio Carlos Gil (2006, p.41) “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-los mais explícito ou a construir hipóteses”. Quanto ao seu delineamento, trata-se de um estudo de campo, A pesquisa se entre março e julho de 2015, onde realizamos encontros quinzenais.

O grupo amostra escolhido foi o quinto ano da escola Municipal Jair Pereira de Oliveira da zona rural de São Lourenço da Mata – PE. Para isto foi feito um trabalho de observação e diálogo, junto à turma e a prática pedagógica da professora.

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, pois visa compreender e descrever como a temática da diversidade é compreendida e trabalhada pela professora do 5º ano da referida escola, bem como estabelecer relações com os conteúdos programáticos, de modo a contemplar o debate da diversidade. Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. [...]. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Bogdan & Biklen (1994, p. 48).

Dessa forma, esta pesquisa é qualitativa descritiva, onde os pesquisadores tiveram um contato com o espaço educacional, interagindo com a realidade do ambiente, já que segundo Metz (1978) *apud* Bogdan e Biklen (1994, p.48), “os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível ao local de estudo”. Na tentativa de abstrair o máximo de informações, pois como afirma Bogdan e Biklen (1994, p.49):

Ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa [...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permitam estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (BOGDAN E BIKLEN 1994, P.49):

E como instrumento de coleta dos dados utilizamos a entrevista semi-estruturada, onde se fez possível recolher as impressões da professora a respeito do que fora pesquisado. Este instrumento foi utilizado tendo como finalidade principal dar oportunidade a professora de expor os seus olhares acerca do que se propomos a pesquisar. Segundo Duarte (2004, p.215) “entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”.

Outro instrumento ao qual tomamos como modelo foi a observação, que segundo Richard (2008, p.259): “é o exame minucioso ou a mirada atenta sobre um fenômeno no seu todo ou em algumas de suas partes; é a captação precisa do objeto examinado”.

É importante salientar, que fizemos uso da observação participante, pois como apontamos no objetivo, nosso propósito é como analisar uma professora de uma turma do quinto ano trabalha a temática da diversidade em uma escola rural. Dessa forma, compreendemos que para evitarmos o máximo de equívocos, se constituiu necessário dispor deste recurso e nos colocarmos na situação dos pesquisados, isto é, na condição de sermos também observados pelos sujeitos

pesquisados. Entendemos que devemos compreender os hábitos, os valores, entre outras características, assim como diz Richard (2008):

O observador não é apenas um espectador do fato que está sendo estudado, ele se coloca na condição e ao nível dos outros elementos humanos que compõe o fenômeno a ser observado [...]. O observador participante tem mais condições de compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características [...] Richard (2008, p. 261).

É importante lembrar, que não existe neutralidade na educação. As práticas pedagógicas criam e recriam estratégia de ensino e aprendizagem, no momento em que as subjetividades dos sujeitos ali envolvidos, se inter cruzam. A observação é um instrumento de pesquisa bastante usado e pode ser utilizado em qualquer método de pesquisa científica, por ser a base de toda investigação. Técnicas de coleta de dados. E como instrumento de análise, nos respaldamos na Análise de Conteúdo (AC), definida por Bardin (2006, p. 04) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter [...] indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da constatação do campo de pesquisa e do apoio teórico/metodológico, discutiremos cuidadosamente alguns elementos identificados no campo de pesquisa, no que diz respeito a temática trabalhada “Diversidade”, como dissemos acima: “Uma riqueza empobrecida no currículo”.

Para começo de conversa, retomaremos a concepção de diversidade segundo a autora com a qual estamos dialogando (Gomes 2007), segundo esta autora “... diversidade é um componente no desenvolvimento biológico e cultural da humanidade” (Gomes 2007, p. 8). O que atesta sua complexidade. Talvez seja por isso que a professora com a qual trabalhamos, evitava trabalhar com esta temática, como ela mesma afirmou. No entanto, isso não justifica o silêncio da professora, embora reconheçamos que não depende unicamente dela, entendemos que, o professor é o sujeito, que ao ter contato direto com o processo de ensino aprendizagem, pode fazer indagações ao currículo prescrito. Portanto, o responsável direto na política de formação indenitária dos educandos.

Como os autores com os quais nos apoiamos, convergem numa mesma perspectiva na compreensão do currículo e com base em Tomaz Tadeu da Silva, comungam que o currículo é uma relação direta de disputas de significados, de identidade que está estritamente atravessado por poder. Neste sentido, o currículo é o instrumento sistemático e organizado, que define qual cultura pode ser representada e perpetuada na escola, conseqüentemente na sociedade como todo. Sendo assim, o trabalho de um professor, não circunscreve ao processo de ensinar o aluno ler e escrever, mas de torná-lo cidadãos do mundo no mundo como diz Gohn (2010).

O professor não só segue um currículo, mas constrói junto com os alunos no processo de ensino/aprendizagem. Mesmo tendo que “seguir” o currículo hegemônico, privilegiado e excludente, ele pode fazer de forma questionadora, se impondo frente ao modelo vigente de maneira a produzir sentidos. Segundo Orlandi (2003) isso é possível pelo mecanismo de antecipação “Esse segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte” Orlandi (2013, p. 39). Ou seja, deve ter em mente, que o currículo é um campo de poder. Portanto, negar a discussão sobre diversidade e conseqüentemente as posições inferiorizadas de um grupo em relação a outro “significa retificar o conhecimento e retificar o currículo, destacando apenas o seu aspecto de consumo e não de produção” Gomes (2007, p. 23).

Observamos ainda, que o espaço escolar está estruturado numa lógica hierárquica que, impõe limites ao processo de ensino aprendizagem e, impede o professor de desenvolver sua prática pedagógica, em função da posição de sujeito e lugar como diz Orlandi (2013).

A professora que observamos aponta duas coisas que merecem destaque neste momento. Uma de caráter interno e de estrutura curricular e a segunda de caráter externo que reverbera no interno. Ora, a concepção de interno e externo, estamos se referindo ao espaço dentro da escola, como o currículo e o material didático com o qual o professor trabalha. O externo é a forte presença de lideranças religiosas, a presença ideológica do autoritarismo, tradicionalismo que reflete dentro da escola, sobretudo, na relação de convivência entre os alunos, que acabam estereotipando o negro, o gordo, ou seja, aqueles que não estão dentro do padrão considerado comum, em outras palavras, hegemônico. Para observarmos rapidamente estes dois elementos, citamos um pequeno trecho da fala da professora, o primeiro recorte é justamente do momento em que ela fala do material didático e dos limites dele:

E essa coleção que temos é chamada de Buriti campo em que um único livro ele é integrado ele tem as cinco disciplinas e tudo muito resumido, no mais resumido possível, ou seja, eu sei que meu aluno é um aluno de escola Rural e (...), mas o livro nem permite que haja um avanço por que ele é diferente, ele é de fato limitado. Ele já traz a limitação e diversidade em nenhum ponto o meu livro eu vejo falando sobre essa questão a não ser a questão da cor quando a gente está trabalhando a história do Brasil (Fala da professora do 5º ano)

Fica claro na fala da professora que, a temática da diversidade não aparece, no material didático para o 5º ano da escola do campo, sem falar ainda de suas limitações teóricas.

Observou-se ainda que, o material/livro didático que aborda sobre o negro, acaba reforçando o estereótipo de que este, só foi escravo. Negligencia o papel político e social destes indivíduos como cidadãos. Esta ideia de não abordar a diversidade negra, nem seu papel social é uma expressão real do currículo, que escolhe que cultura deve ser representada, (Gomes 2007, p. 24 *apud* Silva 1995, p. 195) “as narrativas contidas no currículo trazem embutidas as noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser. Percebem-se, pois, a relação de poder em que se envolve o currículo na medida em que busca ensinar aquilo, considerado como verdade. No entanto, esta é uma realidade aparentemente verdadeira, pois segundo Foucault

(2005) não existe verdade, mais vontade de verdade, que busca consubstanciar o poder nas práticas discursivas pela vontade de verdade, segundo ele é aquele que aponta para as oposições entre o “verdadeiro” e o “falso”. Tais separações tornam-se instrumentos de controles na medida em que se organizam em torno das contingências históricas. Neste sentido, a cultura hegemônica, tenta se firmar como verdadeira no currículo, conseqüentemente as que estão de fora, são falsas, o que causa estranhamento, e motivo de chacota, quando se fala em diversidade em sala de aula.

O segundo aspecto é o externo, que é aquele relacionado a relação comunitária, segundo a professora, a presença de lideranças religiosa e também do professor tem muito prestígio entre os alunos. Este prestígio, se dá não pelo respeito apenas, mas sobretudo, pela forte presença autoritarista da comunidade, oriunda da construção patriarcal e coronarista, conservadora. Para conversarmos um pouco sobre. Traremos um pequeno recorte da fala da professora:

Aqui no distrito, a chegada do Padre e do presbítero da nossa igreja, da igreja que fica daqui da frente é muito, mas muito forte. Então o líder religioso é o líder significativo para a comunidade. O professor também tem esse poder, coisa que a gente não vê, mas na zona urbana quando na verdade existe muito é desrespeito, não que o professor seja o dono da razão o soberano, mas ele tem uma capacidade incrível de liderança de ser visto na sociedade. (Fala da professora do 5º ano).

Neste sentido, a professora diz que o grande problema em trabalhar essa temática é a comunidade “*A minha maior limitação hoje talvez seja a comunidade, a comunidade ela não é aberta a esses temas, principalmente a questão de sexualidade muito menos, pois ela muito tradicional*”. Percebe-se neste depoimento, que o currículo sofre pressão externa de ambos os lados da sociedade, que elabora o currículo escrito hegemônico e aquele do currículo não prescrito, que se dá numa relação de força e disputa pelo significado, sempre em disputa. Este currículo não prescrito, ou oculto (GIROUX, 1996), são modo de ação-organização não prescrito no currículo, mas poderosamente influente, nas definições e organizações do espaço e convivência social.

4. CONCLUSÕES

Frente aos dados acima apresentados, verificamos que o currículo mesmo se impondo de uma cultura sobre a outra, não se constitui inacabado, como diz a Teoria do Discurso elaborada por plástica dada em constante movimento na busca pelo significado. A hegemonia não é um campo fechado, cuja totalidade se constitui (SILVA & OLIVEIRA, 2016). Na concepção de Foucault (2005) no texto “A Ordem do Discurso”, na busca da verdade, que está nitidamente associada a poder. Ou seja, o currículo como diz Tomaz Tadeu Da Silva (1995) “o conhecimento, a cultura e o currículo são produzidos no contexto das relações sociais e de poder”. Construída no tempo e espaço.

Porém de forma preliminar, o pressuposto que levantamos se confirmam neste momento. Para lembrar, os pressupostos foram dois: primeiro, pelo fato da

presença da formação colonialista e patronalista terem sido mais intensa nas áreas rurais, isto possa ainda estar presente nestes espaços e neste sentido os sujeitos que lá estão tenham maiores resistências à diversidade e que isto possa estar presente na escola rurícola.

Segundo é de que os textos legais que regem a prática pedagógica da escola como Projeto Político Pedagógico e os materiais didáticos possam negligenciar aspectos da diversidade e isto se reverbera no ensino/aprendizagem, condicionando os professores a ficarem limitados a ensinarem os conhecimentos legitimados, formais como: português, matemática, ciências, “história, geografia” e etc. deixando de lado outros saberes culturais e éticos tão importantes quanto o hegemônico.

Isto ficou muito claro na fala da professora, como discutimos acima. Indicando que este espaço de educação escolarizada resiste a temática da diversidade, sem falar que o currículo prescrito, reforça essa primazia, do branco, do eurocêntrico, do cristão, do heterossexual, do masculino, do patrão, enfim, de poder sobreposto como endeusamento. Portanto, paradigma da educação elitizante, que negligencia outros valores culturais, conseqüentemente a diversidade, que nesta prática acaba sendo empobrecida, à medida em estigmatiza e reforça o lugar de exclusão do não representado no currículo.

Embora, com pouco tempo de pesquisa, foi possível perceber que as estruturalidades da estrutura em que se inscreve o currículo, acabam limitando o trabalho pedagógico dos professores, que foram formados também dentro desta estrutura. Mesmo os professores se atualizando e se esforçando para realizar um trabalho de contraposição, muitas das vezes esbarram na realidade em que a escola está imersa, diz Libâneo (1992) que a cabeça do professor é progressista, mas a realidade é tradicional.

Isso se traduz na Pedagogia Dominante, tão criticada pela Escola de Frankfurt. A cerca além disto também é ignorada a noção de que elas representam arenas de contestação e luta entre grupos culturais e econômicos que têm diferentes graus de poder. Assim as escolas são vistas como “Aparelho Ideológico do Estado” (ALTHUSSER 1985), cuja função última é constituir as condições ideológicas para a manutenção e reprodução das relações capitalistas de produção, isto é, a criação de uma força de trabalho que se conformará passivamente aos ditames do capital e das suas instituições. As escolas são vistas como prisões, fábricas e máquinas administrativas que funcionam tranquilamente para produzir os interesses da dominação e desigualdade. O mundo do trabalho é visto através de rotinas e práticas diárias que moldam as relações de sala de aula, isto é, o *currículo oculto da escola*.

Identificamos assim, que um dos limites em relação a temática da diversidade, nas práticas de sala de aula estão relacionadas a resistência docente, dentre outras coisas, em função do material didático, do currículo prescrito – que define que cultura deve ser representada e que cultura deve ficar de fora de qualquer representatividade, como do currículo oculto – práticas discursivas subjacentes às próprias ideologias dominantes que permeia a cultura escolar.

Soma-se a isso, a forte herança cultural religiosa: católica; pentecostais; e neopentecostais que influenciam e limitam as concepções pedagógicas em sala de

aula no tocante a diversidade cultural. Marginalizar-se neste aspecto: o negro; o gordo; o homossexual etc. privilegia-se e ao mesmo tempo mantem-se os “valores” dominantes, hegemônicos, machistas, eurocêntricos, branco, cristão e patriarcal.

REFERENCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado**. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977). 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, 1940. **O que é educação**. 33.^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção primeiros passos: 203).

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)** / Iraíde Marques de Freitas Barreiro. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: books.scielo.org/id/q7zxz/pdf/barreiro_9788579831300.pdf. Acessado em: 21 jan. 2015.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. In: _____. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora. Porto. 1994.p. 47-51.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**, 5^a ed. Edição Loyola, São Paulo, Brasil, 1996.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas. In:___ **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Atlas. 6^a edição. 2006 p.41-57.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Vozes: Petropolis. 1996. pp. 9-65

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre currículo : diversidade e currículo / [Nilma Lino Gomes] ; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acessado em 25 de Maio de 2017.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal: Conceito, Campo e Educação Social. In___ **A educação não formal em ação**. Cortez, 2010, p. 7-21.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia y Estrategia Socialista**. Hacia una radicalización de la democracia. Madrid: Siglo XXI, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: **Democratização da Escola Pública** – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. cap 1 .Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CDgQFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.aureliano.com.br%2Fdownloads%2Fdidatica%2Ftexto02.docx&ei=jkEIVaC_KMmWgwSsvlSoAQ&usg=AFQjCNF100vANz-EuZBPJkPRFboT-f1XYQ&sig2=7OHD4AzVO4crivHDx5CONg&bvm=bv.88198703.d.eXY. Acesso em 17mar2017.

NOGUEIRA, Maria Alice, **Bourdieu & e a Educação** - 3ª ed.- Belo Horizonte Autêntica, 2006. ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos/** 11ª edição, Campinas, SP Pontes Editores, 2013.

RICHARD, Robert Jarry. Observação. In: _____. **Pesquisa Social**. São Paulo. Editora Atlas. 3ª ed. (revisada e ampliada) 2008.p.259-263.

SILVA, Joel Severino da. Educação do e no campo como garantia de política pública para os camponeses: uma pauta na luta do MST. Revista. **Linkscienceplace**, v. 2, p. 365-376, 2015.

SILVA, Joel Severino da; OLIVEIRA, Aurenéa Maria de. **Religiões Afro-brasileiras no Ensino de História da África na Rede Pública de Ensino: O Caso de Recife e Olinda/PE**. In: II Simpósio Internacional da ABHR e XV Simpósio Nacional da ABHR, 2016, Florianópolis. Anais do II ASimpósio Internacional da ABHR e XV Simpósio Nacional da ABHR. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016. v. 1. p. 01-12.

SILVA. Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo/** Tomaz Tadeu da Silva – 3. Ed. – Belo Horizonte. Autêntica. 2009. 156.p.

DOMINAÇÃO MASCULINA E ESCOLA PÚBLICA

Alan Isaac Mendes Caballero

DOMINAÇÃO MASCULINA E ESCOLA PÚBLICA

Alan Isaac Mendes Caballero

UNICAMP, Faculdade de Educação
Campinas – São Paulo

RESUMO: O seguinte artigo é de natureza bibliográfica e procura introduzir algumas considerações históricas acerca da construção da oposição masculino/feminino a partir de Pierre Bourdieu (2003) e Simone de Beauvoir (1963;1970) e seus efeitos nos corpos de meninos e meninas para tornarem-se respectivos homens e mulheres. Tentamos desenvolver a ideia de como o sexo biológico é eleito marcador que define o gênero e a sexualidade, incorrendo, em seguida, nos dados apresentados por Bourdieu e Beauvoir para servir de evidências argumentativas para apresentar a escola como uma instituição de função transformadora, apesar de suas contradições em reproduzir as estruturas patriarcais vigentes. Nossa conclusão apresenta um funcionamento do gênero a partir de funções inconscientes, ordem social e de socialização, apesar deste panorama, consideramos que os objetivos de um mundo sustentável às igualdades e às diferenças entre homens e mulheres nas sociedades atuais podem ser alcançadas através da educação com a) investimento simbólico na formação de profissionais de educação, b) no uso da gestão democrática nas escolas para atender as famílias e c) na autorreflexão dos agentes sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Simone de Beauvoir (1908-1986), Pierre Bourdieu (1930-2002), gênero, corpo, escola.

1- INTRODUÇÃO

Este artigo é produto da pesquisa *As desigualdades entre os sexos pelas perspectivas de Pierre Bourdieu e Simone de Beauvoir*, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), com início em Setembro de 2016 e conclusão em Julho de 2017. Os objetivos da pesquisa consistiam em aprofundar os conceitos teóricos dos dois autores franceses para discutir a formação de gênero e a divisão social entre os sexos e possíveis soluções apresentadas pelos autores para essa problemática. Sua importância justifica-se pela tentativa de acompanhar as transformações globais para um mundo sustentável, procurando os entraves que prejudicam uma vida cooperativa, cidadã e equitativa entre os sujeitos sociais, seja nas interações microssociais ou macrossociais.

2- METODOLOGIA

Para esta pesquisa de caráter bibliográfico nos utilizamos de um método comparativo de leitura de *A Dominação Masculina* (2003) e os dois tomos de *O Segundo Sexo* (1963;1970), buscando na argumentação dos autores semelhanças e distanciamentos. A partir de Burawoy (2010), que se propôs a fazer um trabalho comparativo parecido entre os mesmos autores e com objetivos diferentes, encontra

tantas semelhanças entre Bourdieu e Beauvoir que nos aproveitaremos deste fato para construir uma argumentação compensatória entre os textos. Estas leituras consideraram, ainda, a educação não-formal para constituição de gênero, procurando nas considerações que Bourdieu e Beauvoir fazem sobre as culturas masculinas e femininas, as dificuldades (que são também o ponto de partida de uma educação transformadora) de realizar uma distribuição menos sexista desses capitais simbólicos entre meninos e meninas para uma formação visando a igualdade de gênero.

3- MASCULINIDADE E FEMINILIDADE

A partir dos trabalhos de Bourdieu (2003) e Beauvoir (1963; 1970) podemos considerar a existência de uma ordem masculina na constituição das sociedades ocidentais capazes de socializar os indivíduos a partir de diferenças visíveis nos corpos, assegurando uma educação masculina ou feminina capaz de conduzir as práticas sociais desses sujeitos por longos períodos de suas vidas, produzindo identidades masculinas aos homens e femininas às mulheres.

Para estes autores, as instituições são centrais para compreender a diferenciação sexual das práticas entre homens e mulheres. Nelas concentra-se o poder de decidir sobre a formação das condutas, a espacialização dos atores na sociedade, a cultura vivida e as crenças transmitidas. Desta forma, o Estado, a Igreja, a Escola e a Família, por exemplo, determinam, em certo grau, como acontecem as relações entre sujeitos.

Num retorno às sociedades nômades (ou povos primitivos, como consta no texto), a partir de uma extensa bibliografia oferecida pela Biblioteca Nacional de Paris, Beauvoir (1970) encontrará na relação Homem-Natureza os primeiros mitos sobre a mulher a partir das práticas agrícolas. Segundo a parisiense, os homens desconheciam sua participação na fecundação, nos meios de (re)produção da espécie; temem a mulher por sua capacidade de gerar bebês, similar à Natureza, de onde retiravam seus mantimentos.

A mesma Natureza geradora de frutos, grãos, ervas e folhas será aquela dos trovões, das chuvas intensas, dos ventos fortes, por isso os homens temem as mulheres, ela encarna a Natureza. Beauvoir (1970) afirma que na passagem da Idade da Pedra para a Idade do Bronze os homens descobrem o fogo, e com isto passam a modificar os metais na confecção de ferramentas que atendiam as necessidades surgidas entre o ser humano e a Natureza. Com o tempo, ela torna-se propriedade, e a mulher também, graças às semelhanças que compartilhavam.

Os mitos são menos uma história inventada a uma construção coletiva da realidade, a percepção compartilhada de vários indivíduos sobre um mesmo fenômeno. Destes mitos construídos pela necessidade dos homens dominarem a Natureza, surge o do Eterno Feminino para Beauvoir (1970), consagrando as mulheres como férteis, com riquezas abundantes, misteriosas e mágicas.

Bourdieu (2003) constata em sua pesquisa etnográfica com os povos cabilas uma dominação social do masculino sobre o feminino, cuja associação com a natureza pode ser constatada pelo uso da linguagem sobre a fecundidade e os atos

sexuais, por exemplo: o homem como indivíduo cuja potência sexual é capaz de fecundar a terra (a mulher), uma vez que o esperma é representado simbolicamente pelo leite, manifestado por um esquema de preenchimento, “evoca a plenitude, o que está cheio de vida e que enche a vida” (BOURDIEU, 2003, p. 21-22). Estes símbolos remetendo em vários momentos a dicotomias fundamentais para definir uma diferenciação sexual, como duro/mole, alto/baixo, seco/úmido, cheio/vazio, forte/fraco, fora/dentro, direita/esquerda, fecundo/estéril.

À maneira das filhoses ou da massa folhada, que se come no momento dos partos das circuncisões, do nascer dos dentes, ele “cresce”, ou ele “se levanta”. O esquema ambíguo do *enchimento* é o princípio gerador dos ritos de fecundidade que destinados a fazer crescer mimeticamente (o falo e o ventre da mulher), pelo recurso sobretudo a alimentos que inflam e fazem inflar, se impõem nos momentos em que a ação fecundadora da potência masculina deve se exercer, como nos casamentos – e também por ocasião do início das lavouras, tempo de uma ação homóloga de abertura e fecundação da terra. (BOURDIEU, 2003, p. 20-21).

Para Bourdieu, estes são exemplos de mitos fundadores da diferenciação sexual no ocidente, sustentando uma história social de dominação do masculino sobre o feminino a partir da conquista dos espaços públicos pelos homens e da reserva de espaços privados para as mulheres.

A dominação se fortalece conforme a história é naturalizada, em outras palavras, quando as sociedades são aplacadas por uma amnésia coletiva da construção de suas sociedades, culturas, costumes e relações cotidianas. O desconhecimento sobre as formas de produzir as interações sociais legitima estruturas de poder, controladas, sobretudo, pelas instituições, capazes de configurar os agentes num campo de acordo com sua função e posição.

O domínio do homem sobre a produção da história é discutido extensamente por Beauvoir na segunda parte de *O Segundo Sexo*, denominada *História*. Em sua pesquisa, a filósofa discorre sobre como os homens ocuparam posições privilegiadas com relação aos direitos matrimoniais, econômicos, políticos, morais e na produção histórica, a ponto de afirmar que “o presente envolve o passado e no passado toda a história foi feita pelos homens” (BEAUVOIR, 1970, p. 15).

Em suma, esse patriarcado sustentou-se pela negação da propriedade privada à mulher, argumento que se verifica na história pelo direito à herança, raramente um direito da mulher. Ademais, as mulheres, da Grécia Antiga à França revolucionária, com pouquíssimas exceções, estão sob a responsabilidade de um pai, marido ou tutor, respectivos administradores da propriedade, isto quando a mulher não é ela mesma a propriedade a ser administrada.

A negação da propriedade privada à mulher não significa que ela não tinha direito à propriedade, apenas que “Os direitos e os costumes nem sempre coincidiam: e, entre eles, o equilíbrio se estabelecia de maneira que a mulher nunca fosse concretamente livre” (BEAUVOIR, 1970, p. 168).

A mulher, para Beauvoir, não dispõe de uma relação recíproca com o homem, pois a reciprocidade pressupõe que ambas categorias “estão em estado de sustentar

a reivindicação”, seja pela hostilidade ou amizade, a reciprocidade pressupõe tensão (BEAUVOIR, 1970, p. 81). Já a dominação se mantém pela opressão.

No decorrer desta história, os homens também alimentaram fantasias acerca das mulheres devido às associações com o feminino, simultaneamente, produziram suas próprias práticas masculinas entre os homens e tentaram obter controle sobre as capacidades reprodutivas das mulheres.

A partir destas interpretações sobre a história da mulher, Beauvoir encara a mulher como

(...) um *outro*, um escravo, uma companheira dos desejos caprichosos dos homens em busca de autorrealização egoísta, um ídolo de culto, uma simples distração ou recompensa pelas ansiedades provocadas pelo envolvimento deles em uma competição (nobre ou cruel) com os demais homens. (BURAWOY, 2010, p. 141).

A história da mulher, manejada por homens, reduz ela à condição de objeto, enquanto o homem é o sujeito. Para ela, a liberdade é uma censura calcada na sua biologia, em seu corpo capaz de produzir vida. Em Beauvoir (1970), a Existência da mulher desaparece quando ela está entregue ao destino de fêmea, acorrentada à espécie, tornando-se um ser que produz Vida, mas não vive a sua própria. Os homens, por outro lado, transcendem a Vida pela Existência.

“Servindo a espécie, o macho humano molda a face do mundo, cria instrumentos novos, inventa, forja um futuro” (BEAUVOIR, 1970, p. 84), auxiliado pela cumplicidade da mulher, cujos únicos projetos são repetir a Vida; “ela acha no fundo de seu ser as pretensões masculinas” (BEAUVOIR, 1970, p. 85).

Tomando emprestado, aqui, a terminologia bourdieusiana, os homens criaram uma cosmovisão dicotômica entre masculino e feminino, impuseram sua visão de mundo (sua mitologia ou cosmovisão) às mulheres e assim deram continuidade às práticas de dominação, uma vez que os dominados interiorizam na forma de disposições corporais as estruturas objetivas como estruturas subjetivas, adequando sua linguagem, postura, gestos, ações e pensamentos às expectativas do campo social em questão.

Realizadas as considerações históricas, prezando a construção à naturalização, há momentos em Bourdieu (2003) e em Beauvoir (1963; 1970) para sugerir interpretações das divisões sociais entre homens e mulheres a partir de uma divisão sexual das ações.

Encontramos em Beauvoir (1963; 1970) a relação Eu-Outro, destaque neste momento. O Eu será um estado de consciência numa relação de alteridade, sugerindo certa liberdade nas ações de um sujeito, pelas quais desafia o mundo e faz-se reconhecer no mundo. Outra característica do Eu é a relação de intimidade que possui com seu corpo, a partir do qual concretiza suas realizações, age sobre o mundo e faz-se ser percebido como sujeito.

O Outro, todavia, vive um estado quase inconsciente, é aquilo que o mundo e suas relações fazem dele, vive passivamente. Praticamente não possui escolhas, é produzido pelas escolhas de outros seres, seu corpo sobrevive na dependência com o outro: seu corpo não lhe pertence, é um objeto manipulado, utilizado para que outros seres realizem seus sujeitos nele ou a partir dele.

O Eu é a representação do Homem, sujeito absoluto, o Outro, da Mulher, oposição ao Homem. Enquanto o primeiro está voltado à transcendência, o último resigna-se na imanência. Por tratar-se de uma construção histórica, Homem e Mulher devem ser entendidos como arquétipos sociais, as estruturas objetivas a serem interiorizadas pelos agentes no campo.

Como mencionamos anteriormente, as instituições sociais são responsáveis pela orquestração dos corpos na sociedade por um princípio de visão e divisão. A assertiva de Bourdieu (2003) é a de que este princípio identifica na percepção de diferenças corporais (neste caso, genitais) diferenças sociais, criando uma separação prática e simbólica entre os agentes para diferentes atividades. Assim, são legitimadas a divisão sexual do trabalho, por exemplo, propondo que a mulher é mais capaz que o homem em realizar trabalhos domésticos devido ao cuidado maternal do lar, inerente da sua condição de fêmea, ou que o homem possui um dom para a política graças a vontade e impulsos, proveniente do macho.

Os diferentes campos são considerados mais masculinos ou femininos de acordo com a quantidade de homens e mulheres que neles se espera encontrar. Isto vale para profissões, como a das garçonetes, enfermeiras e professoras contra os políticos, pedreiros e cientistas (quem serve comida, faz curativos e têm o cuidado de ensinar as crianças são mulheres; quem decide políticas públicas, carrega peso e produz conhecimento são os homens). O mesmo para as próprias áreas do conhecimento, em que um curso é considerado duro (como engenharias, direito e medicina) pela quantidade de homens, logo, é associado à masculinidade, enquanto o feminino poderia ser encontrado em cursos moles (como pedagogia, letras e dança).

A predominância histórica dos homens para alguns trabalhos conferiu-lhes o *status* de masculinos pelas funções que eles desempenhavam, afastando as mulheres desses tipos de trabalho, pressupondo que o feminino é a natureza da mulher, estando ela encarregada de atividades próprias de uma mulher, geralmente relacionadas à organização, cuidados maternos, beleza, limpeza e comunicação, por exemplo.

Este processo de divisão por características visíveis no corpo (anatômicas) que evocam mitos sobre uma natureza masculina ou feminina, resulta na utilização da mão-de-obra feminina (dentro ou fora de casa) para a realização dos interesses masculinos da sociedade. Com isto, estabelece-se a divisão entre o público e o privado, o primeiro reservado historicamente aos homens, o segundo, às mulheres.

O trabalho histórico de confinamento da mulher nos espaços privados contribui para tornar exclusivo os espaços públicos aos homens, acarretando a exclusão das mulheres desses mesmos espaços sem que os homens precisem interferir com força física, requisitando apenas constrangimentos morais. Nos mais variados regimes, por exemplo, a tradição patriarcal incumbe-se de destinar os cargos políticos aos homens porque eles são ensinados desde meninos a desejá-los, bem como outras posições de prestígio, como juízes, empresários, médicos e outros ofícios igualmente honrosos.

Enquanto isso, as meninas são preparadas para o casamento ou matrimônio. Elas são ensinadas a desejar maridos e fazer disto uma preocupação pessoal, a

maior conquista de suas vidas. Segundo Beauvoir (1970), mesmo que a mulher possua um trabalho, é esperado o casamento.

O homem vive a liberdade de seu corpo e de suas decisões, sua educação contribui para lançá-lo ao mundo dos negócios, do poder, das coisas grandiosas, pois é nelas que o homem alcança o auge de sua virilidade, do seu ponto de honra (BOURDIEU, 2003). Um dos sentidos de ser homem é acumular todo tipo de capital que engrandeça sua virilidade, que, nos mitos (perspectiva simbólica) é o que diferencia os homens das mulheres.

As vivências do corpo no mundo são capazes de produzir *habitus* sexuais, engendrando comportamentos diferenciados entre os sexos e na visão de mundo que possuem. A imagem construída sobre si mesmo contribui para atribuir sentido às relações com esse mundo objetivo e escolher as melhores formas de agir, comunicar-se e pensar as relações. O olhar e o discurso pesam na socialização dos corpos porque a partir deles a existência é percebida: mais do que uma imagem subjetiva do corpo é exigido atribuições objetivas (efeitos sociais) na relação com o outro. Destarte a mulher é um ser-percebido como um ser-para-o-homem porque em sua relação consigo mesma ela é corpo-para-o-outro.

(...) as reações ou as representações que seu corpo suscita nos outros e sua própria percepção dessas reações são elas mesmas construídas sobre tais esquemas: uma reação produzida a partir das oposições grande/pequeno, masculino/feminino (como todos os juízos do tipo “ela é muito grande para uma menina”, ou “é aborrecida para uma menina”, ou “para um menino isto não é grave”, variante da expressão cabila “não há nunca tara no caso de um homem”) é ocasião de adquirir os esquemas referidos que, voltados pelo próprio sujeito sobre seu próprio corpo, produzirão a mesma reação e de experimentar a experiência prática do próprio corpo que eles acarretam. (BOURDIEU, 2003, p. 81-82).

As mulheres, devido à difusão do mito do Eterno Feminino, alienam seus corpos de uma forma particular: esperar que os homens façam algo delas, uma vez que os efeitos de seus corpos (femininos) no mundo social (masculino) são desvalorizados por uma visão patriarcal naturalizada nos *habitus* dos agentes sociais, reforçada por instituições do Estado. Espera-se disto uma organização do mundo social pela separação dos corpos aos arquétipos de Homem e Mulher, socialmente construídos.

4- A ESCOLA E O GÊNERO

Esta educação dos corpos, capaz de permear vários campos distintos de forma implícita, velada e invisível, portanto, naturalizada, acompanha a trajetória dos sujeitos durante todas suas vidas, pela incorporação ou resistência, conduzindo suas percepções a partir de suas posições no campo, demarcando as ações permitidas, os gestos proibidos, as convenções sociais, expressão dos desejos e expectativas institucionais de acordo com o sexo.

Beauvoir, problematizando a educação das mulheres europeias e norte-americanas da década de 1940, alega que

Os pais ainda educam suas filhas antes com vista ao casamento do que favorecendo seu desenvolvimento pessoal. E elas vêm nisso tais vantagens, que o desejam elas próprias; e desse estado de espírito resulta serem elas o mais das vezes menos especializadas, menos solidamente formadas do que seus irmãos, e não se empenham integralmente em suas profissões; desse modo, destinam-se a permanecer inferiores e o currículo vicioso fecha-se, pois essa inferioridade reforça nelas o desejo de encontrar um marido. (BEAUVOIR, 1970, p. 176).

Ainda que a condição de existência de muitas mulheres tenha se aproximado de situações dignidade humana, o tema não foi superado e os direitos à igualdade e diferença entre os sexos não são satisfatórios numa perspectiva global, requerendo como um dos objetivos de desenvolvimento sustentável do planeta “alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres” (ONU, 2015, p. 18). Para sua realização, entende-se a importância da educação e do ensino como, como ressaltadas no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1949).

A diferenciação sexual dos sujeitos, transposta como problemática educacional nos desloca para pensar o gênero nas escolas, das instituições formais de ensino. Vista como oportunidade de transformação social, a escola a serviço das populações, com perspectivas de bem-estar social e justiça, não deve reproduzir as desigualdades sociais ao garantir educação a todos numa perspectiva multicultural (DUBET, 2004).

Entendemos que a narrativa de uma história das mulheres possui um efeito importante: compreender como as sociedades ocidentais mantiveram sua ordem social a partir de práticas miméticas e inconscientes (ou ao menos não-conscientes) a partir das construções dos símbolos masculinos e femininos comunicadas ao decorrer da história, cuja estrutura assenta-se na separação entre as funções do Homem e da Mulher nas sociedades a partir de princípios de oposição naturalizados nos corpos sociais.

A excelência da escola assenta-se num argumento de que ela produz transformações nas condições de vida dos sujeitos pela redistribuição do capital cultural. Para Bourdieu (2003, p. 107-108), a escola é um importante fator de mudanças na “reprodução da diferença entre gêneros” por contribuir com “transformações das estruturas produtivas”, o que significa dizer que ela é capaz de redistribuir também o capital simbólico. Isto é, com a alteração da posição nas mulheres no trabalho

observa-se, assim, um forte aumento da representação de mulheres nas profissões intelectuais ou na administração e nas diferentes formas de venda de serviços simbólicos (jornalismo, televisão, cinema, rádio, relações públicas, publicidade, decoração) e também uma intensificação de sua participação nas profissões mais próximas da definição tradicional de atividades femininas (ensino, assistência social, atividades paramédicas). (BOURDIEU, 2003, p. 108).

Dito isto, a escola possui dispositivos de controle dos corpos (sexo-gênero-sexualidade) a serem repensados pelo currículo escolar, começando pelo Projeto Político Pedagógico

(...) como elemento integrador entre teoria e prática, sujeito e objeto, conhecimento e realidade, sua [Projeto Político Pedagógico] relevância social e pertinência para a instituição escolar, é de suma importância dialogar com pressupostos de uma educação transformadora e crítica, como a inclusão da perspectiva de gênero em sua metodologia (DIAS & OLIVEIRA; 2015).

A escola sob o princípio da gestão democrática, presente na Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional Brasileira, permite à família, comunidade e os próprios alunos construir um ambiente escolar adequado às suas necessidades. Ao invés de uma oferta da educação como mercadoria, é exigido um compromisso do corpo gestor com a construção coletiva desse espaço público de educação (PARO, 2010).

Por este mesmo motivo, é importante que a formação dos profissionais de educação esteja de acordo com os preceitos de uma educação para a diferença e do professor como mediador da aprendizagem e integração dos alunos na escola, rompendo os paradigmas de uma *educação para meninos* e de uma *educação para meninas*, ou simplesmente, rever os tratamentos dados aos alunos a partir de seu trabalho pedagógico, contribuindo para a formação de sujeitos de direito.

Os professores encarregados desta educação, entretanto, são em sua maioria mulheres, lançadas neste mundo do ensino pelos mitos que instigam uma maternidade natural. “(...) A vocação feminina ainda contraria a vocação de ser humano, e impede que as escolhas pessoais e profissionais sejam feitas com liberdade” (ROMBACH, 2016, p. 53). O profissional mistificado possui sua prática pedagógica comprometida por processos de generificação, tendendo a discriminar avaliações de meninos e meninas, supondo que determinados conteúdos curriculares são *naturais* para um ou para outro (FÉLIX, 2015).

Bourdieu (2003) virá a concordar que os professores encorajam mais os meninos do que as meninas a continuarem os estudos. Beauvoir (1963; 1970) numa menção à escola, descreve como as habilidades e capacidades da menina são julgadas pelos professores por uma mediação com os costumes: os professores reproduzem o patriarcado e dirigem a formação da menina para a mulher conformada e submissa.

A família participa igualmente, como visto anteriormente, da formação da subjetividade dos agentes, que antes de serem homens e mulheres são ensinados a serem meninos e meninas: a criança é ensinada a apreciar e se identificar com símbolos sociais relacionados ao seu sexo. A escola contribui para a transformação dessas condições de desigualdade na incorporação do gênero ao currículo e na formação de profissionais da educação comprometidos com essa pauta.

5- CONCLUSÃO

Ainda que as palavras *menino* e *menina* em si não sejam suficientes para delimitar personalidades, ações e pensamentos, cabe lembrar que se a humanidade constitui-se de seres sociais, formam sociedades; sua manutenção explica-se por um princípio de ordem, garantido pela socialização dos sujeitos à cultura, cuja aprendizagem é, inicialmente, inconsciente (bem como a sensação de pertencimento e de existência derivadas dela, isto é, de ser capaz de comparar-se a outro sexo – *sou homem como ele* - ou de reafirmar sua identidade sexual – *sou uma mulher*).

Ser menino ou menina (futuros homem e mulher, respectivamente) possui um sentido histórico, como demonstrado a partir de Bourdieu (2003) e Beauvoir (1963; 1970). Mesmo que tenham existido diferentes formas de ser homem ou mulher no decorrer da história, em diferentes momentos e culturas, demonstramos um princípio de oposição entre masculino e feminino que diferenciou a instrução, formação e educação dos sexos a partir de diferenças anatômicas, possíveis de serem percebidas pelo olhar e comunicadas pelo discurso. Com efeito, as culturas possuem diferentes formas de diferenciar práticas masculinas e femininas, e de forma surpreendente, as diferentes práticas têm em comum privilegiar os símbolos masculinos em detrimento dos femininos.

O sexo biológico, portanto, a partir de normas sociais construídas historicamente, é o ponto de partida para conduzir naturalizações de gênero e de sexualidade. A força dessas naturalizações encontra-se no esquecimento de como os discursos foram criados na história – a tal *amnésia de gênese*, de Bourdieu (2001; 2003). Poderíamos acrescentar, lendo Butler (2017), uma tendência ao sexo ser percebido como binário, impedindo outras manifestações de gênero, outros corpos políticos além de homens e mulheres, de meninos e meninas, e que deveriam estar contidos numa representação de corpos possíveis e desejáveis para um mundo sustentável, como as crianças transexuais (SOLOMON, 2013).

A educação e o ensino, sobretudo nos ambientes escolares públicos e democráticos, são imprescindíveis para a realização da humanidade enquanto sujeitos livres para decidirem sobre si mesmos e iguais em direitos, concebido a partir de princípios de reciprocidade e solidariedade; somos todos capazes de transcender para uma condição de Eu, para isso, o outro (sujeito reconhecido pelo Eu) não deve ser colocado na imanência do Outro (objeto dominado pelo Eu), nem o sujeito deve abdicar de sua liberdade de escolher: deve assumir sua liberdade e fazer algo de si mesmo (BEAUVOIR, 1963).

Este objetivo requer a formação de profissionais da educação preocupados com um currículo no qual prescinde a temática de gênero, da participação da família (responsável pela educação primária da criança) e dos alunos (alvo da educação primária e secundária) na escola (responsável pela educação secundária ou continuação da educação primária) para discutir interesses educacionais entre essas esferas de formação. E, por último, a autorreflexão como um recurso de autoconhecimento de suas próprias funções e posições no campo enquanto agente, ou ainda, de compreender as contradições de si mesmo a partir de seus projetos e sua condição real de existência.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo I: fatos e mitos**. São Paulo, SP: Difusão Europeia do Livro, 1970.

_____. **O Segundo Sexo II: a experiência vivida**. São Paulo, SP: Difusão Europeia do Livro, 1963.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2001.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 13. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BURAWOY. **O marxismo encontra Bourdieu**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

DIAS, A. F.; OLIVEIRA, D. A. *As abordagens de corpo, gênero e sexualidades no projeto político pedagógico em um colégio estadual de Aracaju, SE*. *Holos*, Ano 31, Vol. 3, 2015.

DUBET, F. *O que é uma escola justa?*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, set./dez. 2004, pp. 539-555.

FÉLIX, J. *Gênero e formação docente: reflexões de uma professora*. *Espaço do Currículo*, v.8, n.2, p. 223-231, Maio a Agosto de 2015.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948.

_____. *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável*. Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. 13 de Outubro de 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 04/06/2017.

PARO, V. *A educação a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez, 2010.

ROMBACH, S. *Mulheres e professoras: reflexos de um segundo sexo* (Monografia em Pedagogia). Campinas, SP: UNICAMP, 2016.

SOLOMON, Andrew. **Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ABSTRACT: The following article has bibliography nature and search introduce some historic considerations about the construction of the male/female opposition by

Simone de Beauvoir (1963; 1970) and Pierre Bourdieu (2003) and their effects in the bodies of boys and girls. We tried to develop the idea of how the biological sex is elected a marker that defines the gender and the sexuality, incurring, then, in the datas presented by Beauvoir and Bourdieu to serve as argumentative evidence to showing the school as an institution of transforming function, although its contradictions in reproduce the existing patriarchal structures. Our conclusion present a gender operation by the unconscious functions, social order and socialization, although this landscape, we consider that the objectives of an sustainable world the to the equality and to the differences between man and women in the present societies can be reached through education by: a) simbolic investment in the training of educational professionals, b) in the use of a democratic management in the schools to attend the families and c) in selfreflection of the social agents.

KEY-WORDS: Simone de Beauvoir (1908-1986); Pierre Bourdieu (1930-2002), gender, body, school.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA QUE LEVAM AS ATITUDES DISCRIMINATÓRIAS

**Suely Marilena da Silva
Fernanda Carvalho Guimarães**

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA REFLEXÃO DA PRÀXIS PEDAGÓGICA QUE LEVAM AS ATITUDES DISCRIMINATÒRIA

Suely Marilena da Silva

suely.marilene@gmail.com(UFPE)

Fernanda Carvalho Guimarães

fernandacgcarvalho@gmail.com (UFPE)

RESUMO: Este trabalho de conclusão de curso buscar descrever e analisar alguns procedimentos pedagógicos que levam as atitudes discriminatórias em relação com os alunos negros em sala de aula. Sustento o conteúdo com uma pesquisa cujos fundamentos foram extraídos de grandes autores em suas referências, a partir das considerações destes autores analisei seus procedimentos históricos veiculados em livros investigados e paradidáticos. Espera-se que os procedimentos possam fazer parte do uso em cotidiano de uma transmissão de conscientização do valor do ser humano, enquanto gente, e não por sua cor/raça. Observa-se que a pesquisa demonstrou a valorização do negro e sua origem, fazendo com isso uma ligação entre o trabalho do professor em sala de aula e os métodos pedagógicos para uma socialização entre o branco e o negro, ensinando-os em convivência na escola e sociedade.

PALAVRAS-CHAVES: racismo. sociedade, escola, relações pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira caracteriza-se por uma pluralidade étnica, sendo este o produto de um processo histórico que inseriu num mesmo cenário três grupos distintos: portugueses, índios e negros de origem africana. Esse contato favoreceu o intercuro dessas culturas, levando a construção de um país inegavelmente miscigenado, multifacetados, ou seja, uma unidade marcada pelo antagonismo e pela imprevisibilidade.

Apesar do intercuro cultural descrito acima, esse contato desencadeou desencontros. As diferenças se acentuaram, levando a formação de uma hierarquia de classes que deixavam evidentes a distância e prestígio social entre colonizadores e colonos. Os índios e, em especial, os negros permaneceram em situação de desigualdade situando-se na marginalidade e exclusão sociais, sendo esta última compreendida por uma relação assimétrica em dimensões múltiplo-econômicas, política, cultural. Sem a assistência devida dos órgãos responsáveis, os sujeitos tornam-se alheios ao exercício da cidadania.

Esse acontecimento inicial parece ter de algum modo subsistido, contribuindo para o quadro situacional do negro. O seu cotidiano coloca-o frente a vivência de circunstâncias como o preconceito, descrédito evidenciando a sua difícil inclusão social na escola.

Sendo assim, busca-se por meio deste trabalho compreender como são construídas as relações raciais num dos espaços da superestrutura social do país que é a escola e como ela contribui para a formação da identidade das crianças, adolescentes e jovens negros. Sendo assim, é importante que toda a comunidade escolar esteja atenta para esses problemas considerados corriqueiros e que aparecem de forma sutil, não aconteçam no espaço das salas de aula.

O Multiculturalismo e a identidade multiculturais negra para isso estão utilizando os seguintes autores Munanga (2000), Melucci (2004), Rosenberg (2002), Santos (2005) que para mim são importantes para realidade cultural de nossa sociedade. Neste capítulo também está dividido em três tópicos.

A metodologia foi através de uma pesquisa de campo na abordagem qualitativa (Minayo, 1992, p.22). “Este trabalho foi realizado em duas escolas da rede estadual na cidade de Recife- PE, no ano de 2016, a fim de ampliar os conhecimentos a respeito do tema: educação antirracista: uma reflexão da práxis pedagógica que levam as atitudes discriminatórias” abordado por esta pesquisadora, usando como método de trabalho observação na escola e entrevista, elaborada em questionário com 02 professores e 02 alunos da referida escola.

Este artigo tem sua relevância social, pois a partir de minha pesquisa de campo foi possível levantar informações que podem contribuir para melhoria dos estudantes negros (as) em situação da discriminação nas escolas da cidade do Recife. Os desdobramentos propostos nessa pesquisa é uma tentativa de problematizar como o preconceito racial, assim como o racismo, é determinante na escolha desses jovens negros (as) da cidade de Recife-PE.

DESENVOLVIMENTO

1. Preconceito, rejeição na sociedade escolar

Este estudo visa investigar o processo de produção de práticas pedagógicas preconceituosas envolvendo escolares vitimados pela violência racial no contexto da sociedade capitalista contemporânea.

Consideramos que para se compreender esta questão é necessário inserir a mesma em um contexto maior, ou seja, analisa-lo no âmbito geral da sociedade, pois, acreditamos que tanto a violência como o preconceito são produzidos dentro das relações sociais.

É sabido que a violência sempre esteve na vida dos homens. Como observa Britto e Lamarão (1994): “á medida que o individualismo foi assumindo formas mais agnósticas, a impessoalidade foi, gradativamente, ocupando espaços antes caracterizados por contatos face a face.”

A violência física está se roteirizando, deixando de ser excepcional para tornar-se uma marca do cotidiano. A exclusão social de um modo geral caracteriza-

se por afastar o indivíduo do meio social em que vive. Pode estar relacionado a vários fatores sejam elas, políticos, econômicos, religiosos entre outros.

O preconceito racial é uma forma de exclusão social bastante comum no mundo, porém pode-se observar que no Brasil, apesar de ser um país com população em sua maioria negra, o racismo é uma prática muito frequente, o que nos leva a pensar em qual seria o verdadeiro motivo para tamanha discriminação.

Aos antecedentes históricos mundiais podem ser considerados como prova de que o negro sempre foi discriminado em todos os aspectos, não tinham, por exemplo, direito a escola e até a Lei do ventre livre ser decretada não tinha direitos sem sobre seus filhos, pois, esses na hora do nascimento eram considerados propriedade dos senhores como era chamado os homens de pele branca que tinham condições financeiras de manter sobre seu poder vários escravos e quanto maior o número desses, maior seria seu prestígio perante a sociedade.

É fato que no mercado de trabalho e na sociedade as pessoas de pele negra são menos aceitas que pessoas de pele branca. É óbvio que a cor da pele não pode ser tida como referência para as capacidades pessoais dos indivíduos, bem como a competência de ninguém, mas infelizmente no Brasil, um país negro por natureza ainda não aceita esta realidade.

É preciso que os negros sejam vistos e tratados como pessoas comuns e normais que são, e não como inferiores aos brancos. Esse é apenas o primeiro passo para a sociedade se tornar preconceituosa.

Neste momento, a violência está se apresentando na vida dos homens de forma naturalizada, pois a todo o momento nos deparamos com diferentes tipos de violência, sejam elas nas ruas, nos meios de comunicação, nas escolas, ou nas famílias. Nesta perspectiva Steiner (1986, p.3) afirma:

Nossa sociedade é permissiva para com a violência, incorpora-a a seu cotidiano de forma a que não nos espantemos mais com as notícias de assassinatos e brutalidade cometidas indiscriminadamente contra adultos, velhos e crianças que inundam os jornais e noticiários [...] Esta perda da capacidade de espanto diante da violência, este dar de ombros, indiferente e apressado, acaba nos tornando cúmplices passivos de fatos que são aceitos como fazendo parte dos destinos trágicos da humanidade. Steiner (1986, p.3)

Nesse sentido podemos salientar ainda o estudo feito revela que estudamos negros têm desempenho escolar pior do que alunos brancos.

Uma das conclusões da pesquisa elaborada pela UNESCO sustenta que o baixo rendimento dos alunos negros esta diretamente relacionada a uma forma velada de PRECONCEITO que ganha força no ambiente escolar, disseminado inclusive por professores.

A UNESCO também realizou um estudo qualitativo em 25 escolas de ensino fundamental e médio sobre as relações raciais nas salas de aula, no recreio e no

entorno das escolas. Foram ouvidas 500 pessoas em grupos focais e 132 em entrevistas desempenho escolar entre alunos negros e brancos.

A pesquisa também fez uma avaliação sobre a política de cotas o movimento negro, a lei que institui o ensino sobre África e a cultura nas escolas.

No estudo de casos os pesquisadores encontraram histórias chocantes de Racismo na escola, professores que batem com caderno no rosto de alunos negros, alunos que choram aos cantos, que são vítimas de racismo e até alunos negros que discrimina outro da mesma raça. "mas pior é o racismo velado, aquele que cala, silencia," ressalta Britto.

A escola, sendo parte da sociedade, também sofre e serve como reprodutora da ordem estabelecida, portanto, também produzirá a violência por meio de várias formas, sejam elas a simbólica, física, a inclusão, a elitização do saber ou do preconceito.

Desta forma, a escola faz com que o preconceito seja disseminado na mesma proporção que aquela da sociedade. "A escola reproduz as diferenças sociais, perpetua o status e, portanto, é uma instituição altamente discriminadora e repressiva" (ARANHA, 1989, p.128).

O estudo descrevia ainda que sejam na escola os apelidos pejorativos e diversas formas de preconceito contra estudantes negros. O problema costuma ser marcado, como se o racismo fosse brincadeira. "Tem estudante branco que chama o colega de neguinho e a vítima ainda acha que é uma forma carinhosa de tratar", diz.

Para a escola, o que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria, é transformado em doença, em problema biológico, individual ou social.

Reforçando ainda mais essas colocações, Damergian in Steiner (1986, p.11) explica que a possibilidade de imperfeição está sempre na criança (adolescentes) e nunca na escola:

A mão piedosa também se ergue através do processo educacional. Silenciosa, disfarçada, ela rotula, humilha, denigre, discrimina, estigmatiza, limítrofes e por aí adiante. Muitas vezes, a mão piedosa se encarrega de separar, discriminar, para que se tornem bastante visíveis aquelas crianças que são escolhidas como bodes expiatórios para as falhas da instituição educacional. Damergian in Steiner (1986, p.11)

Depois de rotulada, etiquetada, segregada em classes especiais a criança, adolescentes tem suas possibilidades de crescimento cercados por uma limitação que lhe é imposta de fora. O seu potencial interno, pequeno ou grande, fica estancado por esta restrição. O destino desta criança ou adolescente está traçado: ir se arrastando pelas classes especiais ou pelas "filas dos atrasados", há quem pouco ou nada se dá. Damergian in Steiner (1986, p.11)

No Brasil, pretende-se erradicar o racismo com leis. Só a educação poderá esclarecer a todos, sobretudo aos brancos, o que representou para a raça negra o que

Ihe foi imposto pelo tráfico escravista. A igreja se julgava com direito de catequizar aqueles que nada sabiam da religião católica, O governo nada fez, depois da abolição para dar aos ex-escravos condições de estudar e conquistar um lugar na sociedade. O Brasil está muito longe de ser um país onde todos sejam iguais. O espaço e a visibilidade que o negro tem em nossa, não permite que ele sirva de referência.

2. Discriminação na Educação Escolar

Nas pesquisas feitas a discriminação tem sido promovida e reforçada na educação escolar de diversas formas. As condições que muitos governos vêm dando a escola pública são alguns fatores que fazem com que o próprio educador acabe, sem perceber reproduzindo e reforçando a discriminação e o preconceito, os quais acabem por gerar a violência, Lopes (2002, p.10).

Portanto os educadores discutem sobre o que é o racismo e sobre os seus próprios preconceitos, como se reporta (KRAMER, 1995, p.69).

Defendendo a idéia de que precisamos sempre lembrar a história -a de cada um de nós e a de todos conhecer a história, estudar a história, desatando a linguagem acorrentada por tão diversas mudanças,ameaças,correntes,grilhões. Destaco ainda, que os profissionais da educação precisam discutir o racismo e seus próprios preconceitos, temas que, com frequência, não tem sido reconhecido como legitimamente pedagógica. Encontro racismo e preconceito nas coisas da escola? Sim, e muito; e como poderia ser de outro modo ? Estamos falando de uma instituição que: Busca homogeneidade (remanejamento , etc) tem um perfil de bom aluno, do bom professor; acredito que existe o melhor método, uma única melhor maneira de ensinar isto ou aquilo; que tem especial apego a escolas de desenvolvimento, a padrões de aprendizagem..., que padroniza, que tem nas grades (curricular) a base de seu trabalho: que separa, se agrega, desagrega, valoriza a delação, desunião, a premiação e o castigo.” (KRAMER, 1995, p.69).

No cotidiano de nossa prática observamos que ainda nos falta conhecimento, instrumentos para lidarmos com estas questões, de diversidade de gênero, classe e étnico-social de nossas crianças e adolescentes e de nossa história.

Felizmente são significativos os esforços realizados nas últimas duas décadas, em várias partes do mundo, visando construir um repertório de conhecimentos específicos ao ensino.

Em pesquisas feitas observa-se que levar á pratica uma educação intelectual, implicará que o docente possua uma clara compreensão do mecanismo políticos, sociais, culturais e educacionais que promovem, em maior ou menor escala em todo o planeta, toda a sorte de preconceitos e discriminações com base nas diferenças culturais. Esse professor deveria ser capaz de ajudar a promover reflexões que conduzissem a ações viradas para um diálogo frutuoso com outro, o diferente. Um

ponto importante a ser desenvolvidos, é o da necessidade do professor questionar, conhecer e definir sua identidade social, como assim se afirmar como parte integrante de um grupo social.

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos dos professores, como os de quaisquer, prática, os conhecimentos dos professores, como os de quaisquer outros profissionais necessitam, por conseguinte de uma formação contínua e continuada.

Podemos observar ainda que as relações dos próprios educadores com as crianças e adolescentes mostravam o quanto esta questão permanecia no seu entendimento fazendo com que os educadores não utilizassem o seu senso-critico, a sua sensibilidade e a sua aprendizagem para desfazer essas atitudes rançosas, contribuindo assim para o reforço do preconceito, confirmando preconceito equivocados.

No Brasil, pesquisas têm demonstrado que as relações sociais estão marcadas pela desigualdade, em que o fator cor/raça é determinante para a exclusão ou inclusão dos indivíduos. A exclusão da população negra, por exemplo, é diagnosticada em todos os estudos estatísticos em setores como trabalhos, saúde, educação. Etc., demonstrando a concentração da população negra em situação de desigualdade. Mananga, 1986. Vale ressaltar que a percepção das famílias negras quanto ao tratamento recebido por seus filhos no ambiente escolar por parte dos professores e colegas, bem como questionar como esses pais reagem diante da violência simbólica (Bourdieu) sofria por seus filhos nesse ambiente. Santos (2005, p.42)

Se observarmos podemos que é possível ver claramente expressões do racismo nos livros didáticos brasileiros e também que neste tema tem se encontrado na pauta de discussões de diversas áreas de estudo e recorte disciplinares como: Educação, História e tantos outros, que invadem o mundo do afro no seu contexto de cor/raça.

Evoca-se que o livro didático é um dos primeiros exemplos de desigualdade racial na educação. O discurso racista em livros em livros didáticos brasileiro apresenta um conjunto, tendências preconceituosas compartilhadas e diversificadas, sobretudo os relacionados em trazer a diversidade cultural e o multiculturalismo como algo importante a passar aos alunos.

Com isso analisamos a realidade no convívio escolar, que na grande parte é muito claro o movimento dos livros ao tratado com aluno em sala de aula e no meio ambiente.

Mesmo assim, os livros didáticos brasileiros são considerados não “racistas”, se comparados aos livros dos EUA, não demonstrando de forma tão clara o preconceito e o racismo. No conceito de Skidmore (1991) o brasileiro tem preconceito de ter preconceito. Mas Silva Jr, (2002) coloca ainda que no ativismo contemporâneo e após o processo de abertura política, o movimento negro vem se interessando e denunciando o racismo no livro didático, visando, especialmente, a uma proposta mais ampla de alteração curricular.

Portanto é nesse cenário de tantas contradições que lançarei o meu olhar enquanto pesquisadores para verificar como os alunos negros do 2° e 3° anos da escola de referência sofrem a preconceito, quanto a discriminação sofrida no ambiente escolar, pois, vários estudos acadêmicos tem demonstrado que as escolas são o local onde as crianças e adolescentes tem sofrido preconceito e discriminação refletindo dessa forma o que acontece na sociedade brasileira ,onde as diferenças não são respeitadas ,e que todos devem se encaixar a ele , apesar das diferenças.

Mesmo diante deste quadro desolador, o legislador brasileiro, quanto no presente, basicamente apenas utiliza a lei penal para dar conta do problema da discriminação racial, sendo óbvio que não tem alcançado o sucesso desejado, "pois a eficácia das leis anti discriminatória é muito precária "-argumenta uma juíza de Direito (SILVA 2001, p.13)

3. Prática pedagógica do professor em combater a discriminação

Compreender a ascensão social do universo pesquisado através da obtenção de maiores níveis de escolaridade implicou conhecer as trajetórias escolares de alguns estudantes negro-descendentes que conseguiram atingir o ensino público. Neste sentido, a pesquisa teve como objetivo investigativo o negro em situação de mobilidade ascendente, via educação.

Quanto ao termo negro-descendente, utilizamos para expressar o grupo caracterizado como sendo negro e mestiço, o mesmo foi inspirado por Teixeira (1998), de acordo com ela, há uma linha que separa aquelas pessoas consideradas como brancos e negros, por outro lado, a não fixidez dentro de uma escola de classificação racial para as que estão entre um grupo e outro, que, portanto, reivindicam uma mistura racial.

As desses conjuntos de autores, desenvolvidas para pensar a escola macro das estatísticas colhidas através de pesquisas quantitativas ou amostragens, parecem ser também úteis em escola cotidiana, qualitativa. Esse enfoque permite uma ênfase especial na produção de significados associados a características fenotípicas e a atribuições raciais, assim como nas inter-relações através das quais emergem as classificações de cor e de raça. Diferentemente da perspectiva da maioria desses estudos, porém, não se trata aqui de encontrar "a verdadeira cor" de uma criança ou adolescente, nem de minimizar a discrepância entre diferentes classificações, mas ao contrário, o interesse maior é localizar e qualificar essas diferenças e tentar aprender os significados escolares e de gênero que se articulam á categorização racial, sem perder de vista, ao mesmo tempo, as determinações socioeconômicas.

Para Teixeira (1998) Discriminação racial é algo que no discurso da sociedade brasileira não existe, porém o que se observa é uma postura totalmente contraria, que se apresenta de forma mascarada, encoberta em atitudes inocentes e casuais que trazem disfarçadas uma forte carga de exclusão racial. Com isso cabe ao

professor a esclarecer através de trabalhos claros e de palestras para conceituar e interagir o valor do negro em sala de aula, para que assim seja feito um trabalho de reabilitação social no convívio escolar.

A sociedade brasileira vive com vendas nos olhos, com uma cegueira a este respeito, sem querer discutir o problema. É preciso que se trate o assunto de frente pois o racismo está de forma sutil, entranhado nos segmentos fundamentais da sociedade, escola e na cultura brasileira e, conseqüentemente, o sistema educacional está incluído neste assunto.

Estes fatos retratam que existe uma violência “encoberta” e “normalizada” que impossibilita o exercício democrático e, conseqüentemente, a gestão democrática, pois é notório que o princípio fundamental da democracia é a igualdade de direitos, sejam brancos, negros, amarelos, mulatos, etc. Isso nos mostra a conscientização dos direitos humanos que devem ser por igual.

O entendimento melhor do preconceito em sala de aula reporta-se a um passado longínquo, ao período colonial, pós-abolicionista, pois alguns fatos da época terão que ser considerados, fatos estes referentes a especificidade da origem racial no Brasil.

Afirma APLLE, que a escola dentro da sociedade, tem o papel e combater o preconceito, preocupando-se em não reproduzir estereótipos que rotulem para desqualificar grupos raciais e étnicos, sendo um espaço democrático onde todos possam ser iguais tendo os mesmos direitos.

Sua função ter sentido no momento em que fosse capaz de preparar o aluno “ para viver no meio de culturas diferentes, compreendendo as situações das facetas culturais do convívio social, e a preparação do aluno branco e a vivência com negro construindo se o mesmo mundo humano.

[...] depois de um período de anos de experiências em instituições, nas quais os significados de raça e poder desempenham um papel tão importante, é quase destruído no processo. (APLLE, 1999, p. 14)

Desta forma, o compromisso dos educadores no processo educativos deve ser o de desenvolver, entre diferentes e iguais, a prática da tolerância, pois para Aquino (1998, p.33) “é preciso admitir que o outro exista, enquanto tal, reconhecendo-o como é, e diferente de mim”

E contando com a contribuição de todos, conscientizando os alunos da necessidade de conviver com as diferenças, proporcionando assim a mudança e desenvolvendo a possibilidade para os “diferentes” perceberem que calar nunca mais.

Portanto é de suma importância, neste processo, que a efetivação de práticas democráticas, na qual todos tenham o mesmo direito e sejam respeitados independentemente da cor ou raça, comece dentro das salas de aula, pois:

[...] a luta por democracia na educação não tem lugar apenas 'la fora'. Deveríamos estar profundamente preocupados com o que está acontecendo em nossas escolas elementares e secundarias [...] parte de nossas tarefas é questionar o que está de errado nessas instituições e fazer articulações com professores/as [...] que tentaram ensinar a toda uma comunidade de educadores/as , sozinhos ou coletivamente, desafiarem e ultrapassarem estas relações.(APLLE, 1999,p.27)

Assim de maneira sutil, o racismo vem sendo construído e colocado o negro em posição inferiorizada, sem voz, com o peso da pobreza. Estes são significados simbólicos, mediadores nas relações de poder de grupos e classes, e uma das causas das desigualdades entre negros e brancos na sociedade competitiva e de classe as quais pertencentes, esvaziando assim, o discurso de uma sociedade igualitária e justa.

Dessa forma podemos observar que é papel do educador como mediador fazer a interligação do negro, no convívio em sala de aula e sociedade, para que assim seja feita a interação, deixando de lado o preconceito e o racismo e a discriminação.

Conduzindo os passos de um trabalho a qual é papel nosso como educadores e mestres, usara métodos que possam interagir de uma forma clara e objetiva, quando sabemos que existem professores preconceituosos e discriminantes, assim compreende-se que a escola não cumpre o seu real papel, o de promover a igualdade, trabalhando o respeito e os valores culturais sem diferenças.

Ao contrário, ela reproduz toda e qualquer cultura dominante de determinada sociedade. Desta forma, a escola deixa de assegurar a democracia, dando lugar ao preconceito e a violência, esquecendo o caminho que deve tomar aquele que:

[...] Portanto significará a vida humana, reconhecerá os aspectos lúdicos e criativos das pessoas e verá os outros, não como objetos a serem manipulados ou 'libertados'para seguir os ditames da 'mão invisível' do mercado no processo de deliberar democraticamente sobre os fins e os meios de todas as suas instituições. (APLLE, 1999, p.15)

Ai compreende-se que o professor ele tem que abordar diversos métodos, para com isso trabalhar em sala de aula a interação entre o branco e o negro, de fato se a escola viabilizar este caminho estará abrindo um espaço para construção da democracia. Entretanto, é preciso que reverta a reprodução existente do preconceito, seja ela qual for, mais especificamente o racial (entre brancos e negro).

Este trabalho foi realizado através de uma pesquisa de campo na abordagem qualitativa (Minayo, 1992, p.22). Este trabalho foi realizado em duas escolas da rede estadual na cidade de Recife- PE, no ano de 2016, a fim de ampliar os conhecimentos a respeito do tema: "Educação Antirracista: O Preconceito Racial" abordado por esta pesquisadora, usando como método de trabalho observação na escola e entrevista, elaborada em questionário com 02 professores e 02 alunos da referida escola.

Atuações do Campo de Pesquisa

Pesquisa feita em duas escolas na cidade de Recife-PE através de entrevista realizada com 02(dois) professores e 02 (dois) alunos, para vivenciar o mundo real do preconceito em escola e sociedade.

Amostra

A amostra para realização deste trabalho foi coletada através de pesquisa, observação e visita a 02 escolas, com 02 professores e 02 alunos.

Instrumentos de Pesquisa

Neste estudo opto por uma postura de análise qualitativa. Essa opção reflete o meu entendimento de que esse enfoque é o mais adequado para interpretar os dados coletados.

Portanto é de fundamental importância a aplicação da entrevista e questionário focalizando os grandes temas do meu objeto de estudo: Racismo e Sociedade.

Análise e coleta de Dados

A análise foi feita pelo acolhimento de respostas ao questionário a qual abrange alguns fatores de grande preocupação pelo tema abordado. Preconceito Racial, na indiferença de cor/raça entre adolescentes em sala de aula e conviver em sociedade, onde observei que o racismo ainda prevalece com muita frequência no meio da sociedade e no convívio escolar.

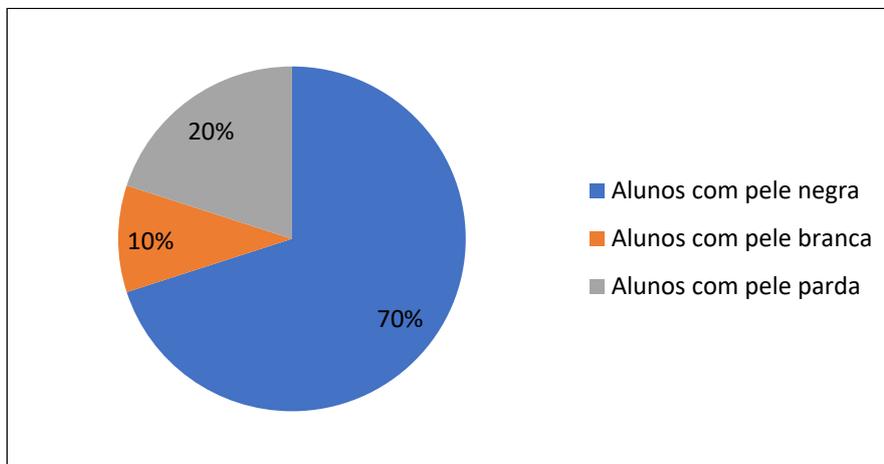
Discussões e resultado de Dados

Conclui-se este trabalho junto á fundamentação teórica que se faz necessário a que venhamos mergulhar na imensidão devastadora da metodologia para levarmos o conhecimento e a interação das diversidades em sala de aula e na família.

De acordo com os relatos dos professores o preconceito ainda existe com muita frequência, mesmo de um modo oculto e camuflado, na forma de agir em suas atitudes em questão de condição financeiras de forma nítida quando os discriminam, pois com isso demonstra o preconceito racial, sócio cultural e discriminatório por

conta de sua cor/raça. A partir de dados coletados e dispostos em gráficos como se pode analisar em seguida:

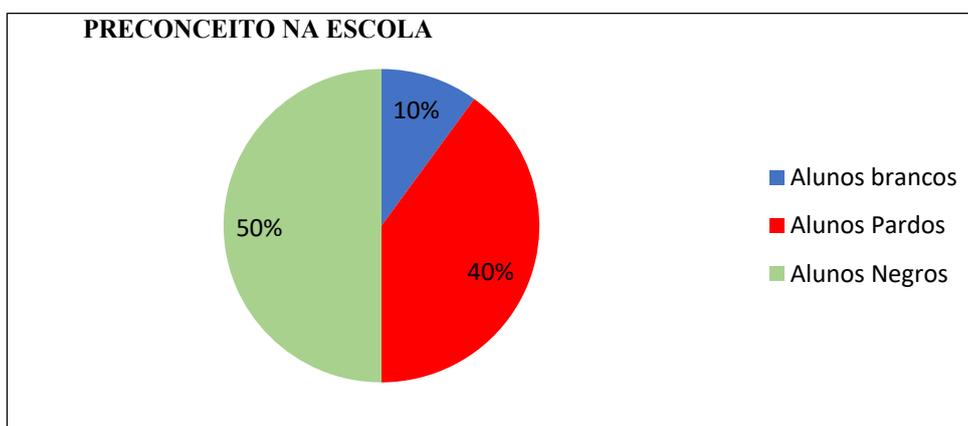
PRECONCEITO ENTRE ALUNOS



O Gráfico acima demonstra a realidade de uma escola na rede estadual que tem matriculados 70% de alunos com pele negra, enquanto os de pele branca corresponde apenas 10%, e alunos Pardos apenas 20%. Num estudo feito por Edward Telles e Nelson Lim (1998), que incluía a auto-classificação por Cor quanto a classificação pelo entrevistador, cuja análise foi retomada e ampliada posteriormente por Telles (2003). Estes autores argumentam e enfatizam o quanto critérios “não-físicos” afetam as características raciais dos brasileiros, que deve ser tomadas não como fatos objetivos e questionáveis, mas como um sistema cambiante, sujeito à percepção social, na qual o status socio-econômico tem um peso considerável.

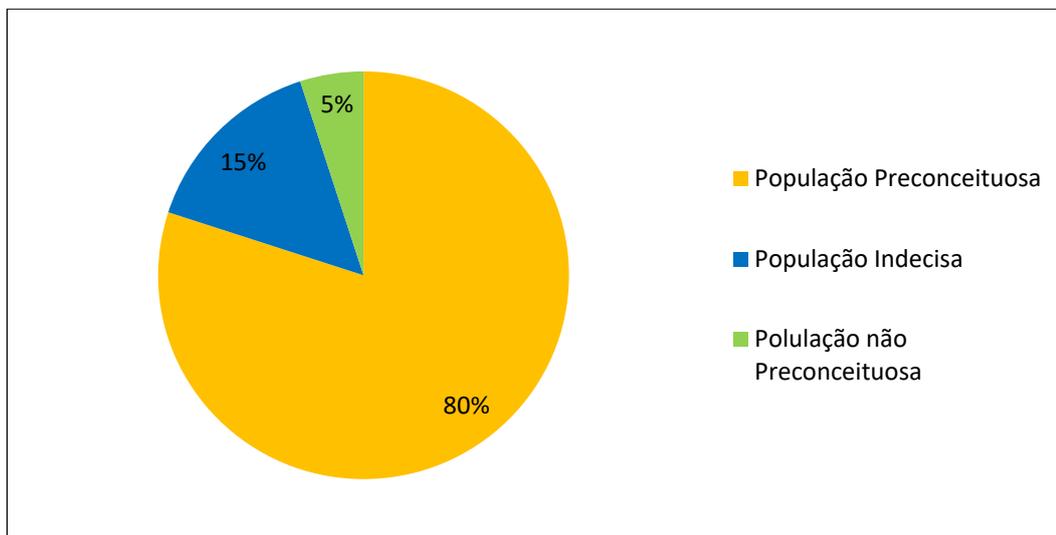
Para as pessoas entrevistadas: pais, professores, funcionários e alunos a formação dos alunos da escola é feita, ou pelo menos, vista da seguinte maneira:

PRECONCEITO NA ESCOLA



Alunos brancos 10%, alunos Pardos 40%, alunos negros 50%. Neste sentido, a escola possui uma clientela de alunos negros, oriundos da periferia, de classe pobre, são sujeitos que na sua grande realidade precisam ser orientados sobre a formação do nosso país e a contribuição do povo negro.

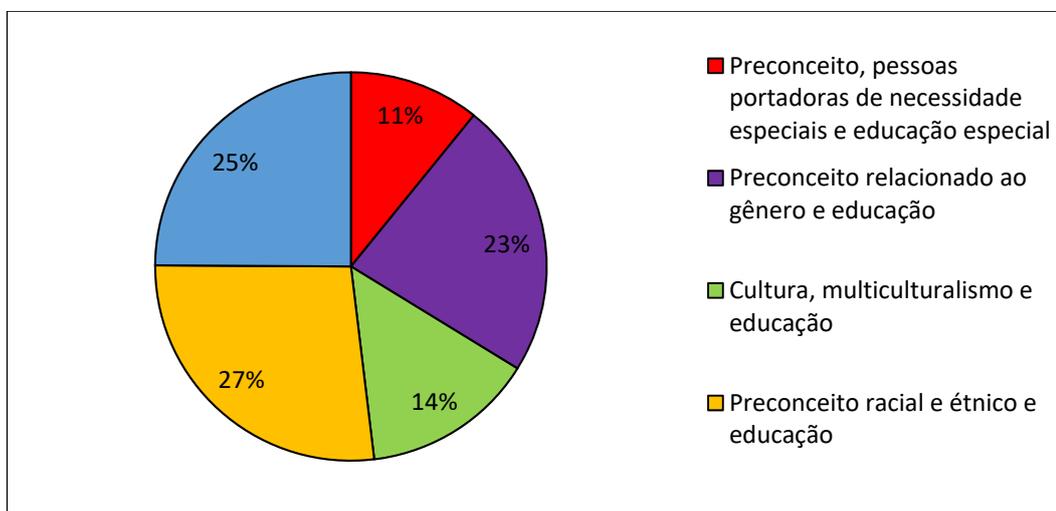
PRECONCEITO NA SOCIEDADE



De acordo com o gráfico 80% da população acredita que há preconceito da sociedade em relação ao negro e apenas 5% acreditam que não existe preconceito.

A princípio, eles acreditam no preconceito racial e na discriminação, pois, em sua grande maioria, eles sentiram na pele o racismo dentro e fora da escola. Porque em nossa sociedade o racismo é feito de forma sutil.

PRECOCEITO E EDUCAÇÃO



11%- Preconceito, pessoas portadoras de necessidade especiais e educação especial.

23%- Preconceito relacionado ao gênero e educação.

14%- Cultura, multiculturalismo e educação.

27%-Preconceito racial e étnico e educação.

25%- Exclusão social, marginalização, educação e sociedade.

A questão racial, entretanto não pode ser pensada no cotidiano da escola, somente através da especificidade da cultura negra. Será necessário também considerar o estudo da diversidade racial, religiosa e cultural que caracterizam a sociedade. Falar das relações raciais e preconceitos implica numa nova postura profissional, onde os educadores sejam entendidos e se entendam como sujeitos histórico-sociais, capazes de intervir nos constituintes da dinâmica social, da nossa escola e da nossa prática social.

CONCLUSÃO

O presente artigo buscou trazer para a reflexão subsídios teóricos e práticos para repensarmos a formação de alunos, professores e funcionários que atuam na escola, considerada uma organização multicultural. Não é possível esgotar o assunto, contudo, é possível levantar questões e reflexões que remetem à importância de levarmos em conta a prática pedagógica e o multiculturalismo na formação das identidades dos sujeitos que atuam no cenário escolar, no caminho da escola como organização social e multicultural.

Para isto, situamos a questão do preconceito racial na escola e sociedade, multiculturalismo com isso abordado a perspectiva da identidade negra no horizonte da escola como uma organização sócio cultural, tendo como ponto de partida episódio de discriminação no ambiente escolar e os relatos de experiências de professores na atuação com a desigualdade em sala de aula.

A partir das entrevistas cedidas pelos entrevistados, fica evidente que a escola ainda está um pouco distante de desempenhar o seu papel como uma organização multicultural, visto que muitas vezes é nela que encontramos situações que reforçam o preconceito e não valorizam o outro como ele é. Em relação à formação dos professores, percebe-se que ainda há muito o que fazer, principalmente quando falarmos ou relatarmos no currículo dos cursos de formação e adaptação para interação dos negros na escola. Como desejar o sucesso de professores e alunos negros que foram perdendo sua identidade devido a um perverso processo de sua história e de cultura.

Pensar na escola como organização multicultural e interativa, a partir dos aportes teóricos e do estudo de caso, parece passar por aspectos tais como: Construção coletiva de um projeto político pedagógico que configure a identidade institucional da escola como valorizadora da pluralidade e questionadora do preconceito racial; tornar a pesquisa multiculturalmente orientada como processo

de formação inicial e continuada de professores no sentido de problematização do racismo e dos preconceitos e da elaboração de projeto e estratégias curriculares e avaliativas desafiadoras do mesmo, tornar a interdisciplinaridade a partir de situações problema e temáticas raciais e indenitárias mais impactantes no currículo escolar, contratar maior número de professores negros, garantindo sua representação no espaço escolar, articular temas e assuntos nos diversos campos disciplinares ao questionamento de relações desiguais frutam de discriminação e construção de diferenças; trabalhar com os alunos da escola e a comunidade mais interativa e participativa, incluindo a família no sentido pró ativo do multiculturalismo, desafiando a construção das diferenças fortalecendo clima institucional aberto á diversidade.

Nesse sentido, é necessário que a escola caminhe para seu reconhecimento como uma organização multicultural, educando as novas gerações na convivência, respeito e valorização das culturas plurais, a educação em seus diversos contextos, é chamada a desempenhar um papel relevante na preparação da intolerância. Fazendo assim um trabalho consciente e educativo instruindo a criança no direito de respeitar e interagir branco e negro.

REFERENCIAS

APPLE, Michael. **Política Cultural e Educação**. São Paulo. Cortez, 2000.

AQUINO, Júlio (org.). **Diferenças e Preconceito na Escola**. São Paulo: Summus, 1998.

ASSIS, M. D.P., CANEN, A. **Identidade negra e espaço educacional: vozes, história e contribuição do multiculturalismo**. Cadernos de pesquisas, nº 34, p.709-724, set/dez 2004.

ARAÚJO, Tereza Cristina N. **A Classificação de Cor nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão**. Caderno de pesquisa, São Paulo, nº 63, p. 14-15, nov.1987.

ARANHA, M.L de A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ABRAMOVAY, M. **Violência nas escolas**, Brasília: UNESCO, DST/AIDS do Ministério da Saúde, sec. de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME,2002.

BAULMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida; tradução de Plinio Dentzien**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar. Ed, 2004.

BRITO R.C. de C.& LAMARÃO, M. L. **Criança, violência e cidadania**. Belém; UNAMA/FCBIA/ASIPAG. 1994.

CANEAU, Vera Maria (Coord.) **Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro; DP&A, 2003.176 p.

CANEN, A. G.; CANEN, A. **Organizações multiculturais**. Rio de Janeiro; Ed. Ciências Moderna, 2005ª

D'ADESKY, J. **Racismo e antirracismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Pallas,2001.

FERREIRA, R.F. **Afrodscendentes, Identidade em construção**. São Paulo EDUC, Rio de Janeiro: Pallas,2000

FLEURI, Reinaldo Matias (org.) **Educação Intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A. 2003, 156p.

GUIMARÃES, A.S.A. **Raça e os estudos de relações raciais no Brasil**. Novos Estudos CEBRAP. São Paulo, n° 54, p.147-156, jul.1999.

_____ **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de apoio à universidade de São Paulo; Ed.34.1999.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra**/ Nilma Lino Gomes. Belo Horizonte, Autêntica,2006.

Gonçalves, L.A.O.; Silva, P.B.G. **O Jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 3 Ed. Reimp. Belo Horizonte: autentica 2004.

GONÇALVES E SILVA. P.B. **Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania**. In: Abramowioz, A.& Silvério, V.R. **Afirmando diferenças montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. São Paulo: Papirus Editora, 2005, pp.27-54.

“HELLER, A.” **Sobre os Preconceitos** “In: Cotidiano e a História. São Paulo: paz e terra,1988.

KRAMER, Sonia. **“Bicho Bandido” e “Pedaço de Pão”**. In: Por entre as pedras armas e sonho na escola. São Paulo: ática,1993.

KALOUSTIAN, Silvio M. (org) **Família Brasileira, a base de tudo**. São Paulo: Cortez; 4ª edição São Paulo, 2000.

LOPEZ, Jose de Souza Miguel. **Diversidade Etnocultural na Escola**. Jornal a página da Educação, v.11, n° 118, p.10. Dez 2002b. Disponível em: <HTTP:// [www.a-pagina - da -educação. pt/arquivo/artigo.asp? Id 2165](http://www.a-pagina-da-educacao.pt/arquivo/artigo.asp?Id 2165)>

MELUCCI, Alberto. O Jogo do Eu: Mudança de si em urna sociedade global. ° Rio Grande do Sul, EditoraUnisinos, 2004.

_____, (2000), uma abordagem Conceitual das Nações de Raça, Racismo, Identidade e Etnia, Cadernos PENESB. N° 5 pp.15-34.

MOREIRA. Aisele. Salvador (BA) - 24/05/2007. **Cultura e Sociedade-Racismo-Exclusão Social - Brasil**.

MORAES, Regis de. **Violência e Educação**. Campinas. São Paulo. Papyrus, 1995.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das nações de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3° Seminário nacional Relação Raciais e Educação, n°03. Porto Alegre, 1991.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto Branco. Estudos de relações raciais**. São Paulo: T.A Queiroz, 1979.

OLIVEIRA. Kiusam Regina de. **Duas histórias de Autodeterminação: a construção da identidade de professores afrodescendente**. Dissertação (mestrado). Instituto de psicologia da universidade de são Paulo. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, 2001.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural: orientação sexual/Ministério da Educação. Secretária da Educação Fundamental. -3 ed.- Brasília: A secretária, 2001.

RODRIGUES, Jose Carlos. **Tabu do Corpo**. Dissertação (mestrado). Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1975. Silvia, Tomaz Tadeu. **Teoria cultural e educação- um vocabulário crítico**. Belo horizonte, autêntica, 2000.

ROMÃO, J."O Educador e a Construção de Uma autoestima positiva no educando negro" in: Cavalheiro (org.) **Racismo e antirracismo na educação**. São Paulo: Summus, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia/Piza, Edith. **Cor nos censos brasileiros**. IN: CARONE, I. / BENTO, M. a. s. (orgs) **Psicologia social do racismo: estudo sobre branquitude e branqueamento no Brasil**, Petrópolis, vozes, 2002.

SERRANO, G.P. **Educação em Valores: como educar para Democracia**. 2. eds. Porto alegre: Artmed,2002.

SILVA, jr. Hélio. **Discriminação Racial nas escolas: entre as leis e as práticas sociais**, Brasília: UNESCO, 2002, p.94.

SANTOS, Ângela Maria, **Das Vozes e Silêncio do Cotidiano Escolar**; análise das relações raciais entre alunos negros e não negros em duas escolas públicas no município de Cáceres-MT. Cuiabá: UFMT/IE,2005.

TELLES, E. **Racismo á Brasileira: uma perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fundação Ford, 2003

TEXEIRA, Moema de. **Relações Raciais na Sociedade brasileira**; In: Oliveira, I. SISS, A.; (orgs) **População Negra e Educação Escolar**. Cadernos PENESB. 7; EDUFF, Niterói, RJ_Brasil,2006.

_____, **Negros e Universidade, Identidade e trajetória de Ascensão Social no rio de janeiro**. Rio de Janeiro, 175p. Tese de Doutorado, (mimeo)

WOODWARD, K. **“Identidade e Diferença: Uma introdução e Conceitual”** In: Silva. **Identidade e Diferença**. A perspectiva de estudos culturais. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2000.

CAPÍTULO XII

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ENFOQUE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL EM MURITIBA/BA

**Oydi Barbosa dos Santos Ribeiro
Grasiela Lima de Oliveira
Maria Juliana Chaves de Sousa
Alessandra Alexandre Freixo**

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ENFOQUE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL EM MURITIBA/BA

Oydi Barbosa dos Santos Ribeiro

Universidade Estadual de Feira de Santana
Feira de Santana – Bahia

Grasiela Lima de Oliveira

Universidade Estadual de Feira de Santana
Feira de Santana – Bahia

Maria Juliana Chaves de Sousa

Universidade Estadual de Feira de Santana
Feira de Santana – Bahia

Alessandra Alexandre Freixo

Universidade Estadual de Feira de Santana
Feira de Santana – Bahia

RESUMO: O presente artigo parte de reflexões e do entendimento sobre a Educação do Campo como uma proposta educativa voltada a atender a especificidade do estudante camponês, na busca de propiciar uma formação de maneira integral. Diante disso, tem como objetivo analisar o Projeto Político Pedagógico de uma escola pública dos anos finais do Ensino Fundamental no município de Muritiba, Bahia. A pesquisa se configura de natureza qualitativa, do tipo documental e descritiva, sustentada via um diálogo com Roseli Caldart et al. (2012), Dermeval Saviani (2005), Paulo Freire (2013), entre outros autores, com a finalidade de trazer esclarecimentos sobre o tema e refletir acerca da possibilidade de consolidação da educação oferecida no campo, em uma relação participativa de respeito e valorização às especificidades educacionais dos sujeitos, constituindo-se, assim, em um trabalho de relevância sociocultural. Os resultados constataram que a proposta político-pedagógica efetivada na escola não atende às especificidades dos estudantes, permitindo perceber ainda um distanciamento entre a proposta e a vivência dos sujeitos no contexto rural muritibano, também revelaram a falta de ações, referentes à consolidação da educação citada, abarcadas pela política pública nacional da Educação do Campo. Os achados apontam para a necessidade da construção de um Projeto Político Pedagógico voltado à contextualização das realidades dos estudantes camponeses, de modo que se efetive paulatinamente o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem propício a atender as suas singularidades. Nesse sentido, podemos afirmar que a pesquisa possibilitou discutir aspectos relevantes acerca do tema, bem como pensar na continuidade de estudos futuros.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Projeto Político Pedagógico. Ensino e Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo se configura de maneira significativa no aparato legal brasileiro, uma vez que consiste em um direito conquistado nos movimentos e organizações sociais, além da academia científica. De acordo com a Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) a educação compreende os processos formativos desenvolvidos em diversos âmbitos, seja, “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Reconhecendo que a educação é um processo dinâmico, de igual importância nos diferentes contextos, a Educação do Campo busca paulatinamente se legitimar a partir das lutas dos movimentos sociais, provindas dos grupos minoritários que defendem ideais de igualdade de condições, ao entenderem a relevância da educação de qualidade nas suas vidas. Esses aspectos consolidam as conquistas voltadas para essa especificidade, de acordo com a sua realidade social e cultural.

Nesse sentido, há uma nova demanda na sociedade – a classe trabalhadora do campo – desejosa pelo acesso ao conhecimento histórico acumulado e sistematizado. Nessa esfera, as demandas históricas dos movimentos de luta por uma educação inclusiva buscam um ensino que atenda à classe citada, considerando suas vivências e conquistas, primando pela intencionalidade de formar cidadãos críticos.

A essência da Educação do Campo consiste em uma ação educativa capaz de contemplar as reais especificidades do estudante camponês por meio da problematização do saber sofisticado, ou seja, sistematizado. Sua eficiência se confirma quando concebe possibilidades de o aluno compartilhar experiências, dando sentido à apropriação de novos conhecimentos. A proposta da escola precisa garantir esse espaço de interação e produção histórica. Assim, situa-se o presente estudo, tendo como problema esclarecer a seguinte questão: a proposta do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola municipal de Muritiba está de acordo com as reais necessidades dos sujeitos camponeses?

No intuito de responder a esse questionamento, propõe-se, como objetivo, analisar o Projeto Político Pedagógico de uma escola municipal dos anos finais do Ensino Fundamental, em Muritiba, Bahia. A relevância acadêmica concerne em contribuir para o incentivo de reflexões e novos estudos de pesquisadores, acadêmicos, educadores e outros interessados nessa temática. Em termos sociais, o trabalho é subsidiado nas universidades, assim como nos pedagógicos, no intuito de colaborar com a efetivação da Educação do Campo de qualidade com um olhar mais atento e sensível às reais necessidades dos estudantes camponeses.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa se embasa no Projeto Político Pedagógico de uma escola municipal dos anos finais do Ensino Fundamental, situada em uma localidade rural do município de Muritiba, Bahia. Com isso, a pesquisa qualitativa e documental possibilitou atender aos almejos deste estudo, quanto em seus objetivos, se caracterizou como descritiva. Para Creswel (2014), a pesquisa qualitativa consiste em uma construção social que estuda os significados de um problema, compreendendo-o como uma produção de conhecimento por meio da interpretação de uma realidade investigada.

Para subsidiá-la, admitiram-se as contribuições de estudiosos e especialistas na área, além das documentações cedidas pela escola pesquisada. Esses documentos possibilitaram o aprofundamento do conhecimento, bem como reativaram a memória de vivências no referido espaço de pesquisa. Assim, foram fundamentais para possíveis esclarecimentos das questões elencadas neste trabalho.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 BREVE DISCUSSÃO SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os conhecimentos históricos da Educação do Campo propõem abordagens do tema em estudo e um breve passeio no tempo. Iniciamos refletindo sobre a intencionalidade de se criar uma escola condizente com a realidade do campo. As pessoas trabalhavam e não sentiam necessidade do ato educativo formal, da tecnologia, para atender suas necessidades de lidar com a terra, com os animais, entre outras atividades ligadas ao campo. Eram suficientes os conhecimentos compartilhados no espaço e passados de geração a geração. A família conduzia o aprendizado, aprendiam os primeiros conceitos e práticas com as próprias experiências de vida – a cultura das gerações.

No entanto, surge a possibilidade de a escola utilizar esses saberes prévios para construção de saberes mais elaborados, uma vez que esses conhecimentos se complementam na educação formal. A escola do campo manifesta o desejo de uma educação que possibilite ao educando camponês pensar e refletir sobre a sua realidade. Uma oportunidade de conhecer cientificamente a terra, a partir do saber sistematizado e construído historicamente no trabalho, vinculado aos saberes de luta e resistência dos camponeses e das organizações – a necessidade das tecnologias e das técnicas tradicionais no desenvolvimento do trabalho, do aprendizado e da interação com a terra.

Desde a década de 1930, com o movimento dos pioneiros da educação em defesa da implementação de uma escola pública, gratuita, laica e obrigatória, o sistema educacional concentrou-se na cidade. A prioridade voltada a esse local, em específico, levou em detrimento a educação que contemplasse as demandas no rural brasileiro. Desse modo, surgiram os movimentos em torno dessa causa, pautados na discussão em defesa do campo como espaço de vida e mudanças, onde existe a produção de trabalho, como também, os anseios voltados à produção de conhecimento, reconhecimento e valorização das culturas da população do campo. Esses aspectos registraram, na história, a contribuição de muitos trabalhadores organizados, dentre eles o Movimento dos Trabalhadores sem Terra, que consolidou o sentido dessa luta (GOHN, 2001).

Conforme Caldart et al. (2012), a educação camponesa nasce da formação dos movimentos sociais, na luta de enfrentamento dos grupos minoritários em contraponto/divergências aos anseios do governo. Desse modo, os debates, as discussões e as lutas por uma Educação do Campo capaz de atender às reais necessidades dos trabalhadores camponeses foram iniciativas do povo.

Ribeiro (2009, p. 424) considera que esse movimento do camponês “ocupa a cena pública com demandas de reforma agrária, política agrícola e educação do campo e, mais do que isso, cria e administra uma modalidade de educação voltada aos seus interesses, alternando tempos/espços”. Diante disso, nos últimos 30 anos no Brasil, os trabalhadores camponeses, sobretudo, organizados nas redes sociais, começaram a questionar sobre a educação, expressando seus anseios por mudanças no processo histórico da educação para que a escola do campo tivesse o valor merecido.

A Constituição Federal (BRASIL, 2016) conceitua a função social da escola no artigo 205, destacando sua importância para o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Considerando esses elementos, a função social da escola apresenta uma dimensão diferenciada em relação ao contexto em que os sujeitos estão inseridos, uma vez que formar cidadão consciente de seu papel na sociedade possui, a cada dia, novos desafios e impasses, sentidos na forma como a sociedade vivencia as representações sociais nos espaços educativos e a necessidade de que suas incumbências sejam exercidas de modo pleno nessa conjuntura de formação.

Por meio da educação, há uma sistematização de valores acerca dos conhecimentos tácitos construídos com base na cultura e no convívio social dos sujeitos partícipes da instituição escolar. Tais conceitos são importantes, uma vez que subsidiam os estudos e permitem ao pesquisador refletir acerca de novas possibilidades de investigação sobre a Educação do Campo. Saviani (2005) conceitua a educação como um fenômeno, uma produção de conhecimentos e uma ação própria do humano, logo, o professor faz a conexão entre o saber elaborado e o senso comum. Os processos educativos do campo vão além dos muros escolares mediante a sua dinâmica socioeducativa. Acontece em diversos contextos, formais ou informais, que o sujeito convive, atua, participa e aprende.

A defesa de educação de qualidade para todos, nessa linha de pensamento, compreende a especificidade da Educação do Campo, a partir dos conhecimentos descritos após a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, destacando que:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana (BRASIL, 2002, p. 1).

A Educação do Campo apresenta conceitos e significados relevantes, contudo, para que de fato seja consolidada, é preciso efetivar seu papel na formação dos cidadãos camponeses. Para Caldart (2004, p. 17), a Educação do Campo é compreendida como “processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações”. Logo, entende-se que os princípios metodológicos da escola do campo precisam condizer com o contexto

social e cultural que os sujeitos camponeses estão inseridos.

Percebe-se que a formação da classe trabalhadora necessita ser materializada com a presença, também, de conteúdos. A formação, apenas com os conteúdos, não é suficiente, é preciso construir conhecimentos possíveis de dialogar com os anseios do camponês, com os saberes no cotidiano da vida destes estudantes, reconhecendo o campo como um lugar de trabalho e de cultura. Segundo Freire (2013), os conteúdos, para surtirem o efeito de transformação, precisam tanto partir de situações concretas como ser problematizados, considerando o contexto e os sujeitos neles envolvidos.

Dessa forma, “a matriz formativa” sustentadora das possíveis ações de transformação da escola tem como base o “desenvolvimento omnilateral ou da educação integral do ser humano, que inclui a cognição, o desenvolvimento corporal, artístico, a dimensão organizativa, a formação de valores” (CALDART, 2011, p. 20). Nesse contexto, é preciso compreender a Educação do Campo com intencionalidade, propondo ações diferenciadas, educativas, reflexivas, algo socialmente viável e ecologicamente sustentável de produção tanto de conhecimento quanto de prática dentro e fora do âmbito escolar.

3.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM MURITIBA

Dentro da escola do campo, a realidade discursiva, muitas vezes, está distante, seja do PPP, da matriz curricular, do planejamento dos professores, dos ensinamentos ou das discussões em sala de aula. Partindo desse pressuposto, foi proposta a análise do PPP de uma escola municipal do município de Muritiba, sendo imprescindível considerar os aspectos ressaltados nesse estudo de acordo com a amostra representativa.

O município está localizado na mesorregião metropolitana de Salvador, especificamente no Recôncavo Baiano, situado a três quilômetros da rodovia BR 101, possuindo uma área de 89,311 Km². De acordo com o censo demográfico, realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Muritiba possui uma população de 28.899 habitantes, desses, 10.859 se concentram na zona rural, tendo como base econômica a agricultura familiar com a produção de mandioca, fumo, laranja e limão. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal é 0,660.

Segundo o IBGE (2012), o sistema municipal de educação atende 24 escolas de Ensino Fundamental, sendo 18 escolas rurais. Os dados também apresentam que a população alfabetizada é de 22.237 pessoas, portanto, podemos concluir 6.662 não são alfabetizadas. Não se obteve dados exatos do número de alfabetizados residentes no campo, mas os índices dos censos anteriores apresentavam grande percentual de pessoas sem escolaridade ou com Ensino Fundamental incompleto nas áreas rurais.

A escola pesquisada está localizada em um distrito do referido município, construída em 1992, oferece os anos finais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, atendendo aproximadamente 820 alunos. Organizada pedagogicamente em quatro bimestres letivos anuais, funciona no turno matutino,

vespertino e noturno. O lócus em estudo atende aproximadamente 90% de sujeitos camponeses, moradores de comunidades e localidades circunvizinhas do próprio município e de outros próximos.

De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2013), a escola apresentou bons resultados em relação às metas projetadas para os anos de 2011 (2.3), 2013 (2.6) e de 2015 (2.9), quando ela ficou em 2011 com a média 2.5, 2013 com 2.7 e 2015 com 2.7. Embora a escola esteja atingindo os resultados em relação às metas previstas pelo Ministério da Educação para o município, nos anos de 2011 e 2013, quando se reporta em nível de Brasil, o resultado exige atenção dos educadores, gestores e secretaria municipal de educação, pois é considerável a fragilidade no que se refere às possibilidades e limites de aprendizagem.

Para efeito pedagógico-administrativo, a escola da amostra possui o Regimento Escolar fundamentado nos princípios da Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), consolidados nos escritos do PPP, tendo como concepção a importância do contexto histórico-cultural ou sociocultural, esclarecendo que o homem não nasce pré-determinado, ele é um ser social, produto e também produtor da história, capaz de lidar com a dialética social, transformando, compreendendo e administrando conflitos.

No entanto, a escola não possui um PPP diferenciado, correspondente a às necessidades de aprendizagem dos estudantes camponeses. Notamos que, a partir da leitura do documento, tanto na construção, elaboração e aplicabilidade, como nas definições de metas e estratégias, não foram pensadas, salientadas ou direcionadas nenhuma ação a respeito da Educação do Campo, afinal, esse tipo de educação não faz parte das discussões, nem foi mencionada como uma possibilidade de concepção de aprendizagem. Apesar de o documento expressar que foi construído objetivando atender às necessidades da comunidade escolar. Os projetos desenvolvidos também não direcionam ações para essa finalidade. O PPP construído em 2012 não foi (re)avaliado ou (re)planejado até o dado momento.

A escolarização no âmbito rural apresenta uma situação preocupante, no que se refere à assiduidade e permanência do aluno da escola, percebemos claramente a distorção idade-ano escolar, acarretando um grande número de alunos que desistem de estudar diante desse cenário, assim como, também, por não verem sentido nos conhecimentos sofisticados apresentados pela escola. A Educação do Campo deve integrar, “na base curricular, a memória das lutas e das experiências produtivas em que se entrelaçam a produção da vida, dos alimentos, da sociedade, da ciência e da técnica” (RIBEIRO, 2013, p. 675).

De acordo com Veiga (1997), a construção do PPP por si só não possibilita mudanças imediatas, contudo, com envolvimento e comprometimento dos partícipes, existem possibilidades de diagnosticar as reais necessidades e investir nas potencialidades. A essa questão ainda recorreremos a Santos (2013, p. 93 apud TAFFAREL, 2010) que considera importante pensar em “como vincular a vida escolar com um processo de transformação social, fazendo dela um lugar de educação do povo, para que este se assuma como sujeito da construção de uma nova sociedade”.

A escola pesquisada foi criada com o intuito de proporcionar mais comodidade para os moradores locais, uma vez que antes tinham de se deslocarem

para os centros urbanos com o intuito de continuar os estudos. Esse movimento de saída proporcionava um desconforto para estudantes e familiares, além do custo ou investimento em transporte. Para tanto, se há escola, agora é preciso investir em um olhar mais atento a essas singularidades, a fim de contribuir para a formação de sujeitos, que possam se posicionar criticamente na sociedade em que estão inseridos.

Nesta perspectiva, Saviani (2010) sinaliza o trabalho educativo como um ato de produzir, direta ou intencionalmente, em cada indivíduo singular, o que é produzido histórico e coletivamente pelo conjunto de homens. Ou seja, esse conceito direciona a ideia da educação como uma atividade intencional, fazendo cada sujeito, com sua peculiaridade e especificidade, se apropriar do que sociedade organizada produziu.

Para que essa educação constituída de intencionalidade faça sentido, Santos (2013) propõe um trabalho com base na Pedagogia Histórico-Crítica, uma teoria pedagógica da prática educativa, nascida justamente na década de 1980, momento de ênfase dos manifestos dos trabalhadores, mulheres, juventude, entre outros movimentos sociais na luta pela garantia de direitos. Nesse sentido, é preciso considerar a escola do campo como um movimento social formada por sujeitos camponeses que participam, constroem histórias de vida e produzem conhecimentos.

A proposta pedagógica da instituição pesquisada se fundamenta no pensamento sociointeracionistas, defendendo a ideia de Vygotsky, para quem a aprendizagem acontece numa relação social fundamental, pela qual os indivíduos interagem, aprendem e se desenvolvem. Para isso, é preciso garantir uma educação que faça sentido, a fim de que o conhecimento construído socialmente pela comunidade científica resulte de fato na apropriação do saber sistematizado a todos os educandos dessa instituição.

A proposta de Ribeiro (2013, p. 675) consiste em que a produção de conhecimento na Educação do Campo parte “das experiências camponesas, articulando-as com o conhecimento científico e tecnológico socialmente produzido”. Considerando que essa articulação pode possibilitar uma contraposição à concepção de ciência quando subordina os saberes camponeses, bem como, que a educação faça sentido para os trabalhadores camponeses.

De acordo com Freire (2013) a forma como os conteúdos são trabalhados apresenta a realidade de forma estática, distante das experiências de cada um, impossibilitando o educando aprender de maneira dinâmica. Logo, o ensino, por não ter uma conexão com as situações reais de transformação, continua perpetuando uma aprendizagem imposta e sem sentido.

Por sua vez, quando o ensino ocorre de maneira adequada, com uma boa mediação docente, promove o desenvolvimento intelectual do estudante e oferece-lhe possibilidades de construir seu conhecimento, adquirindo capacidades, competências e habilidades tão necessárias para sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Nessa observância, Santos (2013) destaca a importância da existência de um movimento, no qual o professor, que deseja fazer a transformação na escola, precisa aos poucos se apropriar de teorias – leituras críticas –, o que implica dizer,

compreender as relações e as determinações, esforça-se para conhecer o motivo das permanências, resistências e/ou mudanças, entendendo o seu poder de transformação na ação educativa.

A Educação do Campo precisa ser refletida com a intenção comum fundamentada na construção e desenvolvimento da proposta pedagógica, na validação dos conhecimentos propostos pelo currículo, por meio de uma releitura comprometida com a luta pela transformação e com a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo. Desse modo, Freire (2000) concebe a educação como de fundamental importância no processo de transformação de uma sociedade.

Nessa abordagem em defesa da escola do campo, conta-se com a existência de políticas educacionais diferenciadas, porém é perceptível a ausência de sua aplicabilidade, tanto no PPP, como também na matriz curricular, no material didático, nos planejamentos e nos procedimentos em sala de aula. Dessa forma, fica evidenciada a falta de incentivo à Educação do Campo que reconheça a real necessidade do homem do campo e prime por sua formação. Penin e Vieira (2001, p. 17) afirmam que “assim, é preciso ousar construir uma escola onde todos sejam acolhidos e tenham sucesso”.

Numa abordagem reflexiva acerca da Educação do Campo, verifica-se a importância do PPP voltado a percepção dos elementos filosóficos da escola, na busca de construção e valorização de suas identidades por meio do processo prático, administrativo e pedagógico. Portanto, implica dizer que a escola precisa planejar coletivamente sua ação educativa estabelecendo uma proposta política, social e educativa possível de contemplar e consolidar a formação dos sujeitos camponeses na luta pela transformação social.

É interessante ressaltar que a Secretaria de Educação também não possuía documentos direcionados para a efetivação da referida educação no município. Para Santos (2013), repensar o PPP das escolas do campo, baseado Pedagogia Histórico-Crítica, ajuda a pensar a proposta pedagógica por meio da prática educativa, refletindo de forma crítica a situação da escolarização rural.

No mesmo sentido, Caldart et al. (2012) direciona a reflexão sobre como são elaborados e desenvolvidos os projetos educativos e pedagógicos, sem pensar efetivamente na realidade e lutas dos camponeses. Esses estudiosos trazem a perspectiva de priorizar uma educação que humanize, utilizando o saber sofisticado produzido pela sociedade, uma vez que esse conhecimento faça sentido e tenha continuidade com a participação e a atuação de cada sujeito camponês.

Contudo, consolidar as concepções teóricas à práxis educativa não se trata de tarefa fácil, pois a participação efetiva, crítica e compromissada de todos implica mudanças de padrões culturais, sobretudo da cultura assistencialista e clientelista, criando canais de diálogo, participação e transparência, para que a população se torne agente no desenvolvimento local, readequando a distribuição do poder da escola, por meio da institucionalização de mecanismos participativos, como Colegiado Escolar, PPP e Regimento Interno da escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as discussões realizadas nesse estudo, consideramos que os resultados da análise realizada apontaram a necessidade de construção do PPP voltado para a contextualização das realidades dos estudantes camponeses, considerando a intenção de efetivar paulatinamente o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem na escola do campo.

Nessa esfera, operacionaliza a educação abordada como necessária na referida escola, de modo que o processo de formação oferecido considere o saber sistematizado, mas também promova a conscientização, permitindo que os sujeitos camponeses tenham a possibilidade de entender as relações sociais e culturais, vinculando-as as suas ações e conhecimentos, assim como a valorização identitárias e seu modo de vida.

Nessa observância, não se pretende questionar o saber institucionalizado, até porque os estudantes camponeses necessitam dele, mas, o que se coloca em evidência, ou se propõe, é uma contextualização e problematização de tal conhecimento.

Pensar a Educação do Campo nas escolas supõe uma operacionalização do processo de formação política e pedagógica que precisa estar presente na elaboração, organização, aplicabilidade e avaliação do PPP. Nesse processo, é fundamental construir vínculos com a comunidade, promovendo meios que possibilitem a articulação e envolvimento de todos os partícipes na construção e desenvolvimento de um projeto que contemple as questões do campo e considere tais sujeitos.

Considerando a educação como direito que se concretiza quando contempla as reais necessidades do estudante camponês, coloca-se em evidência que não basta ter política pública para que a Educação do Campo se configure no município de Muritiba. Para sua efetivação, é preciso que os movimentos sociais, as comunidades, o Fórum de Educação do Campo do Recôncavo, a Secretaria de Educação, enfim, todos os envolvidos estejam atentos à realidade do campo e dos sujeitos que nela vivem, de forma que haja uma reorganização, junto ao setor público, a fim de repensar o papel da referida escola.

Considerando os achados acerca da realidade em estudo, sugere-se pensar a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica utilizada paulatinamente nas discussões atuais em Educação do Campo, apontando essa pedagogia como uma possível referência na revisão e estruturação do PPP, por representar um avanço no processo de formação humana e transformação desta Educação.

Essa pesquisa obteve como fruto a reflexão e apreensão de como vem ocorrendo a Educação no Campo na zona rural muritibana, uma vez que possibilitou discutir aspectos relevantes sobre o tema e inferir que é necessário a continuidade dos estudos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara Dos Deputados. Legislação . **Constituição da República Federativa**

do Brasil. 37. ed. Brasília: Edições Câmara, 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: DF, 1996.
Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 05 set. 2016.

_____. **Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo**.
Resolução CNE/CEB n° 1, de 03 de abril de 2002.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, n. 5, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Caminhos para transformação da Escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. **Cadernos do ITERRA**, ano X, n.15, jun. 2011.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CRESWEL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010 e 2012**. Disponível em: <www.cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 21 nov. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores demográficos e educacionais**. Disponível em: <<http://ide.mec.gov.br/2011/municipios/relatorio/coibge/2922300>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/ideb>>. Acesso em 28 mar. 2016.

PENIN, Sônia Teresinha de Souza; VIEIRA, Sofia Lerche. **Progestão: como articular a função social da escola com as especialidades e as demandas da comunidade?** Módulo 1. Brasília: CONSED, 2001.

SANTOS, Cláudio Félix dos. **O “aprender a aprender” na formação de professores do campo.** São Paulo: Edições UESB, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico Crítica.** 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

RIBEIRO, Marlene. Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, jul./set., 2013.

RIBEIRO, Marlene. Trabalho e educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação? **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 42, set./dez., 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papyrus, 1997.

ABSTRACT: This article is based on reflections and understanding about the Field Education as an educational proposal aimed at meeting the specificity of the peasant student, in the search to provide a comprehensive education. In view of this, it has as objective to analyze the Pedagogical Political Project of a public school of the final years of Elementary School in the city of Muritiba, Bahia. The research is of a qualitative nature, documental and descriptive, sustained through a dialogue with Roseli Caldart et al. (2012), Paulo Freire (2013), among other authors, with a purpose of trainer clarification on the subject and reflection on the possibility of consolidation of education, not field, in a participatory relationship of respect and appreciation to the educational specificities of the subjects, thus constituting a work of sociocultural relevance. The results showed that the political-pedagogical proposal carried out at the school doesn't meet the specifics of the students, allowing us to perceive a distance between the proposal and the experience of the subjects in the rural context of muritibano, also revealed the lack of actions related to the consolidation of education cited, covered by the national public policy of Field Education. The findings point to the need to construct a Pedagogical Political Project focused on the contextualisation of the realities of the peasant students, so that the improvement of the teaching and learning process conducive to attending to their singularities becomes effective. In this sense, we can affirm that the research made it possible to discuss relevant aspects about the subject, as well as to think about the continuity of future studies.

KEYWORDS: Field Education. Political Pedagogical Project. Teaching and Eearning.

**EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: REFLEXÕES
CRÍTICAS SOBRE A INCLUSÃO DOS POVOS CIGANOS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA DO ENSINO BRASILEIRO**

Maria Raquel Alves da Rocha

EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE A INCLUSÃO DOS POVOS CIGANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ENSINO BRASILEIRO.

Maria Raquel Alves da Rocha

Universidade Federal do Piauí – UFPI
Teresina - PI

RESUMO: Considerando a importância que questões como identidade cultural e interculturalidade tem apresentado para pensarmos o papel da escola nos dias atuais, procuramos, neste trabalho, fazer reflexões críticas sobre a inclusão dos povos ciganos na educação básica do ensino brasileiro. O Brasil possui uma grande diversidade de povos, existindo uma vasta população cigana em seu território, por esta razão, se faz necessário entender aspectos relevantes desses povos para compreendermos suas configurações perceptivas sobre o mundo. Os ciganos são discriminados por suas características culturais específicas em muitas escolas e buscam defender seus direitos, entretanto, como podem culturas diferentes dialogarem no âmbito da escola? A opção por discutirmos tal questão justifica-se pela relevância de se atentar a necessidade de atendimento escolar que compreenda as diferenças da identidade cultural dos povos ciganos. Temos por objetivo, analisar e refletir sobre as condições de acesso ao ensino ofertado aos povos ciganos. Como metodologia, optamos por técnicas de etnografia para termos uma visão mais abrangente sobre a temática, já que se trata de se analisar uma cultura particular como a dos ciganos nômades. partimos da pesquisa bibliográfica e depois fomos a campo, buscando escolas municipais e estaduais de Teresina, capital do estado do Piauí, que recebem alunos em situação de itinerância. A pesquisa nos levou a concluir que adotando um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença por parte da equipe escolar e adotando novas propostas educacionais é possível a existência de um processo dialógico intercultural que beneficie as comunidades ciganas.

PALAVRAS-CHAVE: interculturalidade, educação, povos ciganos, reflexões, inclusão.

1- INTRODUÇÃO

O Brasil possui uma população cigana considerável em seu território. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) constatou mais de 800 mil ciganos no país, no ano de 2013. Sabemos que os ciganos possuem uma cultura peculiar e única, de característica nômade, realizando sua peregrinação em vários países do mundo. Portadores de uma identidade étnica específica, os ciganos integram na sua formação identitária alguns aspectos da modernidade, mas preservam as características idiossincráticas de sua cultura. Este sincretismo originou múltiplas identidades ciganas. Na verdade, existe uma diversidade de identidades ciganas no Brasil, entretanto a existência de vários clãs não desconfigura os aspectos peculiares de sua cultura.

A construção identitária do cigano se dá em meio a lutas, lutas pelo reconhecimento positivo de suas práticas culturais e religiosas que ainda são tratadas de forma estigmatizante pela sociedade brasileira ainda mergulhada em intolerância religiosa. Calderash, Sinti, Boiash, Roma, Calón são nomes designados

por povos tradicionalmente nômades chamados no Brasil de "Ciganos". Os ciganos receberam diferentes nomes em diferentes lugares e tempos. A palavra, "Cigano", foi influenciada por sua história na Espanha, especialmente pelos povos da Catalunha, chamados de Gitanos.

A teoria mais aceita é que os ciganos sejam originários do norte da Índia e hoje vivem espalhadas pelo mundo, sendo sempre uma minoria étnica nos países onde vivem. Para os ciganos seu local de origem não é uma preocupação, mas sim seu estado de nomadismo. As perseguições portuguesas aos ciganos teriam sido uma das causas da vinda de alguns grupos para o Brasil. Não há dúvida alguma que os primeiros ciganos que chegaram ao Brasil foram oriundos de Portugal e que não vieram voluntariamente, mas por terem sido expulsos daquele país.

Segundo Moonen (1996), ciganos portugueses foram deportados para o Brasil, em 1686, ao que tudo indica. O trabalho do autor, fala de intolerância cultural historicamente associadas aos ciganos, incluindo informações sobre a existência de documentos de 1760 acusando os ciganos de não possuírem nada que não fosse roubado, incluindo até mesmo roubo de escravos. Estes documentos, dessa época, eram mais parecidos com páginas policiais nas quais os ciganos são apresentados como ladrões, criminosos, charlatões e as mulheres ciganas como bruxas e trambiqueiras. por apresentar apenas velhos estereótipos sobre os ciganos, estes registros em nada acrescentavam a ciganologia brasileira, que estava dando seus primeiros passos no país.

Os ciganos banidos de Portugal, alojavam-se em barracas. Trabalhavam com metais, eram ourives, ferreiros, caldeireiros, latoeiros, etc. As notícias verdadeiras é que trabalhavam como qualquer trabalhador honesto. Eram, no entanto, acusados de ladrões e trapaceiros em suas transações comerciais, que segundo o autor, parecia mais que os ciganos eram perspicazes em negociar.

Os documentos analisados pelo autor, que incluíam artigos de jornais de 1936, não deixam dúvida sobre os dotes artísticos dos ciganos, principalmente nas suas habilidades na música e na dança. Os ciganos foram até mesmo convidados para alegrar a festa de casamento de D. Pedro I com D. Leopoldina, conquistando aplausos de todos. Como prêmio lhes foram concedidos patentes militares e joias para as mulheres.

Infelizmente, os dados históricos são relativamente poucos, pois os historiadores brasileiros nunca deram grande importância à história cigana, e mesmo as informações que se tem se tratam de dados distorcidos pela visão etnocêntrica dos informantes e de alguns dos próprios historiadores e antropólogos, em épocas anteriores. A antropologia assumiu como seu foco os chamados grupos de pequena escala, entretanto os estudos desenvolvidos ao longo do século XX privilegiou os indígenas, e só recentemente, as comunidades negras e outros povos como as quebradeiras de coco babaçu, imigrantes, judeus e outros, dos quais os ciganos estão incluídos.

Estes povos também necessitam de assistência escolar para que tenham acesso à educação. O presente trabalho visa identificar as condições da inclusão de povos ciganos em situação de itinerância em escolas de educação básica do município de Teresina, no estado do Piauí. A investigação nas escolas da localidade

referida conduz a reflexões críticas acerca do ensino brasileiro ofertado aos povos ciganos.

O trabalho justifica-se pela necessidade de despertar um olhar mais cuidadoso no que se refere a etnoeducação e a interculturalidade dentro do ambiente escolar brasileiro. A etnoeducação indica uma análise a partir do gênero de ensino e sua articulação com o estilo de aprendizagem. A interculturalidade tem espaço quando duas ou mais culturas entram em interação de uma forma horizontal e sinérgica. Este tipo de conexão implica ter respeito pela diversidade. Nesta perspectiva, verificamos a deficiência pela qual, na prática, o processo de escolarização dos povos ciganos no estado do Piauí tem sido inserido nestas duas instâncias.

A relação intercultural indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem. Entretanto, analisando tal situação no ambiente escolar brasileiro fomos indagados a refletir: podem culturas diferentes conversarem entre si? Como podem culturas diferentes dialogarem no âmbito escolar? Segundo o Ministério de Educação do Brasil, a educação, em particular a escola, tem o dever de agenciar a relação entre culturas com poder imparcial.

Temos por objetivos analisar as condições de inclusão dos povos ciganos em situação de itinerância em escolas de educação básica do município de Teresina, estado do Piauí. Também temos por objetivo refletir sobre o acesso ao ensino brasileiro ofertado aos povos ciganos, bem como os desafios da requalificação dos educadores e ainda objetivamos identificar a relação intercultural gerada no ambiente escolar entre educadores e estudantes ciganos, com a proposta de fomentar o diálogo entre culturas.

Como metodologia, optamos por técnicas de etnografia para termos uma visão mais abrangente sobre a temática, pois tratando-se de analisar uma cultura particular como a dos ciganos nômades, se faz necessário entendermos os aspectos peculiares desta cultura. A antropologia nos conduz a analisarmos as culturas em sua amplitude tendo como base a observação participante. Partimos da pesquisa bibliográfica e depois fomos a campo, buscando escolas que recebem alunos em situação de itinerância. Iniciamos a pesquisa bibliográfica para confrontar autores que pesquisam processos identitários e contemporaneidade. Analisamos, no presente trabalho o aporte teórico de autores importantes para a sustentação teórica da pesquisa em questão. Verificamos que todos eles expunham conceitos e reflexões que proporcionam conexões com particularidades da cultura cigana. Ainda fizemos pesquisa em jornais, revistas e internet sobre escolas com alunos ciganos em situação de itinerância para investigar sobre as relações étnicas e cidadania no sistema educacional.

Após a pesquisa bibliográfica, procedemos a pesquisa de campo em visita a acampamentos temporários de ciganos na cidade, para obtermos mais familiaridade com o problema. A pesquisa também se estendeu a escolas municipais e estaduais do município de Teresina, capital do estado do Piauí. A observação da quantidade de ciganos matriculados foi de suma importância e ainda fizemos entrevistas com ciganos locais.

Analisamos sistematicamente e observamos como os alunos ciganos são recebidos nas escolas pesquisadas e como se dá a relação dicotômica professor-

aluno em sala de aula. Mediante tal análise entrevistamos a direção e a coordenação de duas escolas municipais e uma escola estadual do município de Teresina, capital do Piauí, conhecidas por receber matrículas de alunos em situação de itinerância, dentre estes, constatamos alunos de origem cigana. As direções das três escolas analisadas pediram sigilo aos nomes das referidas escolas e comentaram que os alunos ciganos recebem tratamento igual aos demais alunos matriculados, o que notamos drástico contraste nestas afirmações, pois ao experienciarmos as aulas em sua práxis, constatamos intensos conflitos com os alunos ciganos. Verificamos ainda como são encarados pela comunidade circundante. Sistematizamos, em seguida, todos os dados coletados. Continuamos a fazer constantes visitas nas comunidades ciganas com aplicação de questionário.

2- CULTURA DE DOMINAÇÃO E CULTURA DE SUBORDINAÇÃO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A complexidade das relações sociais e interculturais no mundo contemporâneo requer novas formas de se produzir conhecimentos no campo da pesquisa e da educação. Isto se tem configurado em um desafio da educação intercultural no Brasil. O Decreto Nº 4739 de 26 de junho de 2015 dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de Teresina (PME) onde uma das metas bem claras é colaborar com a implantação de políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão. Entretanto o que constatamos na maioria das escolas do município de Teresina são atitudes que desrespeitam a diversidade cultural.

Observamos uma barreira intercultural por parte dos professores de educação básica em algumas escolas do município de Teresina, barreira configurada pelo preconceito etnocêntrico, que muitas vezes levaram ao confronto direto de diferenças. Segundo relatos, alguns professores referiam-se as crianças ciganas como “meninos mal-educados e bagunceiros”, e algumas escolas descumprem lei, dificultando o recebimento destes estudantes ciganos.

Sobre isso Gilberto Velho faz um comentário interessante:

A complexidade e a heterogeneidade da sociedade moderno-contemporânea tem como uma de suas características principais, justamente, a existência e a percepção de diferentes visões de mundo e estilos de vida. Uma das questões mais interessantes e polêmicas é verificar até que ponto a participação em um estilo de vida e em uma visão de mundo, com algum grau de especificidade implica uma adesão que seja significativa para a demarcação de fronteiras e elaboração de identidades sociais. (VELHO, 2013, p.62).

O que Gilberto Velho (2013) nos conduz a refletir é que uma das características da atual sociedade é a coexistência de diferentes estilos de vida e visões de mundo. Grupos coletivos e bem organizados sustentados em crenças e valores compartilhados, como os povos ciganos, continuam atuando sobre uma

sociedade que os veem com indiferença, desenvolvendo uma capa protetora contra uma ameaça de fragmentação da sociedade, como destruidores da harmonia social. Este desequilíbrio entre as culturas é uma marca da modernidade.

Sabemos que esta situação não ocorre somente no Brasil, mas também em muitas regiões do mundo. Raquel Rolnik, relatora da ONU, menciona a precária situação dos ciganos no mundo, particularmente na Europa. Os ciganos são historicamente discriminados e marginalizados. Sua condição nômade e sua forte especificidade cultural de seu modo de vida, têm marcado a inserção ambígua desses grupos nos países que habitam ou por onde passam. Essa inserção no continente europeu não é bem aceita e gera dificuldades em toda parte, com algumas exceções como a Espanha. Existem assentamentos ciganos em vários países em condições bastante precárias. No Brasil, os ciganos ainda continuam com certa invisibilidade, por isso não é de admirar que haja falta de compromisso entre os estados para o enfrentamento de questões relacionadas a área da educação, junto a essa população.

Casa-Nova (2005), levanta a hipótese de que ainda há um longo caminho a percorrer para que se construa uma educação intercultural onde as culturas das minorias étnicas, possam ser oficialmente reconhecidas, tanto na prática, como no currículo escolar. A compreensão da complexidade e dialeticidade de poder existente entre a cultura de dominação e a cultura de subordinação é aplicável nesta esfera da vida social e por isso é necessário refletir e buscar meios para se entender e respeitar as minoridades para que estas sejam respeitadas dentro da sociedade que deve ser igualitária, ou seja, que dê as condições necessárias para haver igualdade entre seus membros.

Consideremos a importância da ideia de existência da diversidade. A diversidade prioriza a identidade e a diferença, que são dados da vida social e que a pedagogia recomendada é que se tenha respeito e tolerância para com estas. Nesta ótica, Silva (2014), faz questionamentos pertinentes:

Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser neutralizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. Mas será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal? E, sobretudo: essa perspectiva é suficiente para servir de base para uma pedagogia crítica e questionadora? Não deveríamos, antes de mais nada, ter uma teoria sobre a *produção* da identidade e da diferença? Quais as implicações políticas de conceitos como diferença, identidade, diversidade, alteridade? O que está em jogo na identidade? Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como um processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las? (SILVA, 2014, p.73-74).

O autor considera que o problema reside no fato de que esta abordagem não questiona as relações de poder e os processos de diferenciação que produzem a identidade e a diferença, que simplesmente tem como resultado as novas produções

do dominante tolerante e o dominado tolerado, entretanto, tratar as diferentes culturas envolve não vê-las como uma questão de consenso, mas abrange relações de poder. De acordo com Silva, anteriormente citado, a cultura dominante e a cultura subordinada, centram-se em uma visão do “nós” e “eles”. Isto implica demarcação de fronteiras, que por sua vez, supõe afirmação e reafirmação das relações de poder. De acordo com o autor, questionar a identidade e a diferença como relações de poder conduz a problematizar os entornos em que estas se organizam.

Silva afirma que identidade e diferença são inseparáveis, pois uma depende da outra, estão em uma relação de estreita dependência. Como exemplo, o autor menciona a afirmação “sou brasileiro”, esta expressão só é necessária porque existem outros seres humanos que não são brasileiros, portanto, as afirmações sobre diferença só fazem sentido se forem compreendidas em sua relação com a identidade. Fora dos sistemas de significação, que por meio destes adquirem sentido, a identidade e a diferença não podem ser compreendidas. O problema crucial está na normalização.

A normalização acontece quando se fixa uma determinada identidade como norma, privilegiando-a e elegendo-a como parâmetro em relação as outras e assim produz-se uma forma hierarquizante das identidades e diferenças. Uma abordagem em que a pedagogia e o currículo tratassem a identidade e a diferença como questões políticas seria de relevante importância, pois estaria priorizando como a identidade e a diferença são produzidas. Segundo o autor citado, antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é necessário explicar como ela é produzida ativamente.

Pardo (1996), indica uma possibilidade de abertura para um mundo que necessita da diferença para que tenha dinâmica e que pode ser pensado na pedagogia como diferença.

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu *não sou*, deixar que ele seja esse outro que *não pode* ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença *da* identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade. (PARDO, 1996, p.159).

3- CIGANOS E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E SUPERAÇÕES

Os Ciganos trazem uma cortina de mistério em sua cultura sendo que sortilégios e encantamentos fazem parte de seu conhecimento. Muitas vezes, isso faz com que os não ciganos os vejam com um olhar discriminante, por não conhecerem seus costumes e tradições, além disso, os ciganos ainda carregam os velhos chavões de feiticeiros, trapaceiros e ladrões de criança. Buscar um entendimento sobre a configuração cultural destes povos, desprovidamente de achismos e prejulgamentos, seria o fio condutor para se abrir uma nova perspectiva

epistemológica na compreensão do hibridismo e da ambivalência, ambos constituintes das identidades e relações interculturais.

Segundo Spradley (1970 apud KEESING; STRATHERN, 2014, p. 518), a cultura nômade urbana é caracterizada pela mobilidade, pobreza e um conjunto peculiar de estratégias de sobrevivência, o que se aplica favoravelmente a situação a que passam os ciganos. Percebemos as dificuldades destes nômades urbanos, pois os ciganos integram-se nas cidades que transitam, são condenados pela rejeição da sociedade. Embora nômades, o fato de continuar se mudando, os prende aos mesmos cenários aonde quer que vão.

No Brasil, os próprios ciganos listam algumas situações desafiadoras que impedem colocarem seus filhos para estudarem. Eles reclamam do preconceito da sociedade, alguns não veem muito sentido na educação formal para seus filhos, uma vez que vivem em comunidades fechadas. Além disso, a vida itinerante de muitas dessas comunidades dificulta para as crianças seguirem o calendário letivo tradicional.

A educação é outra questão complicada para a mulher cigana. Há grandes diferenças para os grupos ciganos itinerantes e as comunidades que fixaram residência. A cigana nômade sofre mais dificuldades de acesso à educação e aos serviços de saúde. Apesar das leis assegurarem o acesso ao ensino, a própria assiduidade tem impedimentos devido a sua condição de ter que mudar de cidade constantemente e ter que cuidar dos filhos que chegam logo em sua juventude, pois as ciganas casam muito cedo. Contudo, algumas ciganas se encontram com formação universitária, mas em alguns casos a continuação dos estudos se deu a um preço alto equivalendo o rompimento com a família. Ademais, as ciganas ainda carregam os velhos chavões estereotipados de mulheres vagabundas, feiticeiras trapaceiras, falsas, ladras, entre outros, dados a elas pela sociedade não-cigana.

Estes são problemas que devido a transformações sociais impostas pela modernidade começam a mudar. Os ciganos concluíram que precisavam de educação formal para poderem conviver em sociedade, para se locomoverem nas cidades, pegando um ônibus, por exemplo. Além disso, o Ministério da Educação (MEC) reuniu-se com líderes ciganos para traçar metas de atendimento escolar e discutir a implementação das diretrizes definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu diretrizes para o atendimento escolar de crianças em situação de itinerância – caso de famílias ciganas e que trabalham em circo, por exemplo. A Resolução CNE/CEB nº 3/2012 instituiu tais diretrizes as populações ciganas, entre as quais a de assegurar a matrícula em qualquer época do ano.

O próximo passo foi o de decretar a todos os municípios que fizessem vistas ao cumprimento da lei e que os sistemas de ensino brasileiros recebessem orientações para o atendimento dessas populações ciganas. Os pais ciganos poderiam dirigir-se a secretaria de educação da localidade e obterem uma declaração que ordena a matrícula de seus filhos em qualquer escola pública ou privada e quantas vezes for necessário, ou seja, em quantas escolas diferentes a criança precisar por migrar de uma cidade para outra. Segundo o Ministério da

Educação (MEC), nenhuma unidade pode negar uma matrícula, ainda que o aluno não tenha documentos ou certificados de escolas anteriores.

De acordo com Nanni (1998), é possível haver mudanças viáveis no sistema escolar para que se alcance alguns benefícios, a qual podemos incluir estes povos itinerantes, dentre elas, ele cita a formação e a requalificação dos educadores. Desta mudança depende o sucesso ou fracasso da proposta intercultural. O autor aponta que o que está em jogo na formação dos educadores é a superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica que configura os modos tradicionais e consolidados de educar, seu modo de pensar e de se relacionar com os outros, de atuar nas situações concretas.

Uma escola brasileira do estado de Goiás, tem feito um trabalho elogiável no que diz respeito a facilitar o acesso dos ciganos a escola. Ao observar a necessidade de melhorar a inclusão dos ciganos em seu espaço a equipe da escola municipal Dom Velloso foi até a Secretaria de Educação e levou a proposta de uma turma separada para melhor dar assistência a esses povos, o que foi aprovado pelo Conselho de Educação.

Imagem: ciganos com seus filhos na carroça



Foto: Adriano Zago/G1

A escola municipal Dom Velloso criou uma classe específica para atender os alunos ciganos com o objetivo de adequar os conteúdos escolares aos costumes destes povos. A escola contou com a iniciativa dos professores e coordenadores para que isto fosse possível. Para assegurar que os alunos cumpram a carga horária escolar, há um grande esforço dos educadores em evitar que se falte as aulas. A imagem acima mostra que diariamente, famílias de ciganos levam filhos para escola em carroças.

Um dos motivos mais comuns para as faltas são as tradições ciganas, como o casamento, cujas comemorações duram vários dias. Sempre que necessário, os professores deslocam-se para os acampamentos dos ciganos para aplicarem provas, quando existem tais situações. Logicamente, para entender essas e outras

particularidades da cultura cigana, a direção e os professores da referida escola tiveram que estudar os costumes do povo ciganos. Esforço que resultou em ricas recompensas.

A iniciativa da escola goiana pode servir como exemplo a outras escolas sobre como adaptar seu sistema a outras culturas. Neste contexto, a educação passa a ser entendida como processo construído pela relação de respeito e igualdade de oportunidades, ou, mais simplesmente, educação intercultural. Não é uma tarefa fácil para muitos professores, especialmente se tiverem uma formação centrada em uma perspectiva monocultural, com práticas que desconsideram as diferenças, no entanto, sabemos que ser um profissional docente representa não apenas transmitir conhecimentos, mas requer que se tenha motivação que possibilite a transcendência no ensino com o desejo de atuar em um contexto complexo e diversificado como é o escolar.

4- CONCLUSÕES

Os ciganos com sua cultura específica e caracterizada pelo nomadismo necessitam de assistência especializada para ter contínuo acesso à educação escolar. Embora ainda haja certa resistência a continuação dos estudos por parte dos ciganos, a escola precisa ser oferecida independente de ser usada ou não. Por isso é necessário refletirmos sobre estas questões que se caracterizam como espinhosos problemas do nosso tempo, o da responsabilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, que haja respeito as diferenças étnicas e culturais, a serem acolhidas na escola e na sociedade. O reconhecimento do outro a partir dos complexos processos que constituem sua subjetividade permite compreendê-lo em sua alteridade. Pensando a educação brasileira, nesta perspectiva intercultural de educação, é primordial se repensar e ressignificar a concepção de educador, pois este é importante agente mediador de conhecimentos.

A educação, na perspectiva intercultural, deixa de ser concebida como um processo de formação de atitudes baseadas numa relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzidas por procedimentos verticais e hierarquizantes. A educação que leva em conta a importância das relações étnicas, é entendida como o processo construído pela simetria intensa entre sujeitos diferentes, criando contextos interativos que se conectam dinamicamente com os diferentes contextos culturais em que seus respectivos sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, tornando-se um ambiente criativo e estruturante de movimentos identitários.

Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem, acontece pela compreensão do contexto que construído pelos próprios sujeitos em interação, configura o sentido de seus atos. Desta forma, promove-se o desenvolvimento de contextos educativos que permitem uma articulação entre os diferentes contextos socioculturais. A medida que os diferentes sujeitos elaboram autonomia e consciência crítica, na relação com o outro sujeito, desencadeia-se um processo de transformação, em que os conflitos podem ser redimensionados ou transformados positivamente.

A diferença pode ser construída negativamente, através da marginalização ou da exclusão daqueles que são definidos como “outros”. Por outro lado, pode ser visibilizada como fonte de diversidade e hibridismo e desta forma ser vista como enriquecedora. A escola Dom Veloso, citada neste trabalho, encontrou, dentro de suas possibilidades, a melhor maneira de promover a interculturalidade em sua comunidade escolar. Este exemplo abre oportunidades de se refletir como a instituição escolar pode procurar ou melhorar o acolhimento ao outro como outro de forma que estes possam conservar a afirmação que lhe é própria.

A territorialidade cigana se manifesta em diversas escalas, a tenda, a cidade, os itinerários, a região, mas é na cidade que essa territorialidade ganha status de conflitos. Os povos ciganos no Brasil, chamados de ciganos de estrada, detêm uma cultura singular, dividindo com aqueles que os acolhem um grande número de seus aspectos culturais. Em tempos de globalização, este encontro de culturas proporciona conceber que todas as culturas são agentes de diversidade, recriando o sentido da humanidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. **Relatório Executivo Brasil Cigano**. Brasília: SEPP/PR. 2013.

BRASIL. Resolução 03/2012 da CEB/CNE, que define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. Brasília, DF.

BRASIL. Decreto n.4739, de 26 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de Teresina. – PME. **Lex**: Diário Oficial do Município (DOM-THE), pub. 03 de julho de 2015, p. 2-12.

CASA-NOVA, M. J. M. **Etnografia e produção de conhecimento: reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses**. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. 2009. p. 224.

MOONEN, Franz. História esquecida dos ciganos. **Revista Saeculum**. Paraíba, n. 02, p. 123-138, jul. 1996.

NANNI, A. **L'educazione interculturale oggi in Italia**. Brescia: EMI

PARDO, J.L. El sujeto inevitable. In: CRUZ, M. (org). **Tiempo de subjetividade**., Barcelona: Paidós, 1996. p. 133-154.

SILVA, T. T. da. A produção social da diferença. In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-101.

KEESING, R. M.; STRATHERN, A. J. **Antropologia Cultural – uma perspectiva contemporânea**. Trad. Vera Joscelyne, 3ª ed, Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p. 518.

VELHO, G. “Memória, Identidade e projeto”. In VIANNA, H, et al (orgs.) VELHO, G. **Um Antropólogo na cidade – ensaios de antropologia urbana**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. p. 62-68.

ABSTRACT: Considering the importance that issues such as cultural identity and interculturality have presented in order to think about the role of the school in the present day, we seek, in this work, to make critical reflections on the inclusion of the gypsy people in the basic education of Brazilian education. Brazil has a great diversity of peoples, there being a vast gypsy population in its territory, for this reason, it is necessary to understand relevant aspects of these peoples to understand their perceptual configurations on the world. Gypsies are discriminated against because of their specific cultural characteristics in many schools and seek to defend their rights, however, how can different cultures dialogue within the school? The option to discuss this issue is justified by the relevance of attending to the need for school attendance that understands the differences of the cultural identity of the gypsy people. We aim to analyze and reflect on the conditions of access to the education offered to the Roma people. As a methodology, we opted for ethnography techniques in order to have a more comprehensive view on the subject, since it is a question of analyzing a particular culture such as that of the nomadic gypsies. we started from the bibliographic research and then went to the field, searching for municipal and state schools in Teresina, capital of the state of Piauí, which receive students in a situation of roaming. The research led us to conclude that adopting a new point of view based on respect for the difference on the part of the school team and adopting new educational proposals is possible the existence of an intercultural dialogical process that benefits the gypsy communities.

KEYWORDS: interculturality, education, gypsy people, reflections, inclusion.

EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE: UMA FRONTEIRA QUE NECESSITA SER DESFEITA

**Anna Carla Ferreira de Araújo
Anna Cristina Ferreira de Araújo**

EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE: UMA FRONTEIRA QUE NECESSITA SER DESFEITA

Anna Carla Ferreira de Araújo

Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Biociências
Recife – Pernambuco

Anna Cristina Ferreira de Araújo

Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Biociências
Recife – Pernambuco

RESUMO: O presente artigo propõe uma reflexão da temática sexualidade vinculada ao processo educativo, visto que o tradicional ambiente de ensino tende a limitar a discussão dessa transversalidade. As transformações associadas ao desenvolvimento humano são de fundamental importância na construção da identidade dos membros sociais, tendo em vista os fenômenos presentes na sociedade hodierna, principalmente quando se trata de temas transversais, ou seja, relacionado às questões emergentes da modernidade, faz-se necessário a aplicação de práticas de cunho pedagógico a fim de explanar esses assuntos em salas de aula. A metodologia utilizada nesta pesquisa foi exclusivamente bibliográfica, onde se buscou exibir os fatores que isentam o setor escolar a trabalhar tais assuntos inerentes à curiosidade e às necessidades dos alunos. Sabe-se ainda que as escolas aparentam não estarem preparadas para a dimensão da sexualidade, visto que tendem a se apoiar em tabus que norteiam ambientes de ensino, propagando assim, a ideia de homogeneidade no contexto escolar. Com a conhecida história de repressão que acomete os diversos grupos de gêneros existentes socialmente, é imprescindível a aplicação de práticas pedagógicas condizentes com tal pluralidade para que se concretize o respeito às diferenças e também o aprimoramento e aplicação de métodos para se evitar as infecções sexualmente transmissíveis. Portanto, o ambiente escolar pode possibilitar a mudança, na medida em que rompe com os estereótipos sexuais construídos culturalmente e se dispõe a interpretar as informações advindas da indústria midiática, contribuindo, dessa forma, para a formação do indivíduo enquanto ser crítico.

PALAVRAS-CHAVE: Sexualidade; Ambiente Escolar; Diversidade de Gênero.

1. INTRODUÇÃO

Diante da diversidade de grupos existentes na sociedade, é evidente a necessidade de uma pedagogia cuja finalidade seja associar a sexualidade ao processo educativo. A visibilidade de novos grupos de gêneros proporciona o balanço de movimentos sociais, caracterizados pelo desejo de equidade entre os membros culturalmente formados. Discutir sexualidade dentro da sala de aula suscita questões delicadas de serem dialogadas, já que há uma monotonia quanto a este assunto, considerado um tabu em ambientes de ensino. Além disso, "a cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas" (BRITZMAN, 2010, p. 85). Sendo assim, há uma limitação na exposição dos conteúdos de maneira mecanizada.

Então, um modelo autoritário de ensino reduz a possibilidade de debate vinculado ao tema gênero e sexualidade, visto que a comunidade docente tende a ser norteadada por um cronograma cuja finalidade é cumpri-lo no prazo determinado, sem levar em consideração as reais necessidades dos alunos. Com isso, há uma restrição desses conceitos no campo da educação, adquirindo assim uma leitura superficial das diferenças sexuais. Portanto, nota-se um negligenciamento considerável por parte das instâncias superiores, nas quais são responsáveis pela elaboração de estratégias de ensino capazes de agregar valores próprios de uma sociedade em constante transformação no que se refere à temática abordada.

Cada cultura possui uma maneira própria de atribuir valores e significados aos corpos dos indivíduos que a constitui. Por vezes, submetendo-se aos paradigmas sociais e favorecendo uma repressão ao modo de ver os corpos que são ressignificados por ela; acrescentando-se a isso, idealizam um modelo de estética que tende a desqualificar sujeitos que não se encaixam no padrão, imperado por uma indústria cultural que tende a homogeneizar os indivíduos sociais.

Diante disso, a escola deveria ter como uma de suas principais atribuições, o engajamento dos variados tipos de alunos, considerando suas diferenças, de modo que se priorize a aquisição de conhecimento através de um processo ensino-aprendizagem que alcance todos os discentes. Dessa maneira, “a educação sexual tornou-se o lugar para trabalhar sobre os corpos das crianças, adolescentes e professores” (BRITZMAN, 2010, p. 95). Sendo assim, subtende-se que há uma necessidade de desmistificar certos conceitos que levam ao preconceito de gênero, sobretudo em uma cultura predominantemente machista e patriarcal que torna a masculinidade como um fator superior na sociedade, inclinando-se a uma ideia de inferioridade de gênero.

A ausência de abordagens pedagógicas ou mesmo debates esporádicos em disciplinas específicas nas escolas referentes à sexualidade pode deixar de gerar uma consciência crítica nos alunos, privando-os, por exemplo, de compreender as formas de se prevenir doenças e evitar gravidez indesejada. Sabe-se até mesmo que para alguns estudiosos, trabalhar conceitos de âmbito sexual é considerado como não-sadio, visto que fomentaria precocemente a sexualidade da criança e do adolescente (CAMARGO; RIBEIRO, 2000).

O presente trabalho foi realizado a partir de pesquisas de caráter bibliográfico exploratório, por meio de artigos, livros e revistas na base de dados do Google Acadêmico e do Portal de Periódicos CAPES/MEC, para que se pudesse fundamentar as afirmações aqui apresentadas através de argumentos compatíveis com as questões suscitadas. Dessa forma, buscou-se as falas de autores da atualidade que tratam da temática gênero e sexualidade, assim como também sobre as questões relacionadas a educação, higiene e saúde.

Diante dessas discussões, pretende-se com essa pesquisa explorar conceitos visivelmente reprimidos no contexto social, a fim de colaborar na disseminação de informações acerca desse assunto e romper com tabus aparentemente institucionalizados nas escolas. Além disso, há uma intenção de mostrar como a educação escolar pode trabalhar com tais questões de forma satisfatória, analisando-se metodologias capazes de superar os desafios do ensino em relação à saúde da criança e do adolescente. Desse modo, objetiva-se também apresentar

estratégias de ensino que possam englobar as questões de higiene e saúde no contexto educacional, relacionando-as com as reflexões sobre gênero e sexualidade.

2. UMA SOCIEDADE QUE “FABRICA” INDIVÍDUOS PARA ESTAREM EM EQUILÍBRIO COM O SISTEMA

Desde a infância, somos bombardeados com normas que definem o que devemos fazer, como se comportar, como se vestir e, principalmente, quem devemos ser. A princípio, tem-se a indústria cultural como dominante na imposição de imperativos, ejetando, por exemplo, um padrão de beleza que prevalece sobre os indivíduos. Termos como masculinidade e feminilidade são historicamente definidos, e, com isso, modelos comportamentais e morais são a eles atribuídos como premissa de construção dos membros sociais, a fim de uniformizá-los.

Evidencia-se, portanto, uma escolarização do corpo conferido à ideia de gênero. Seres esculpidos por tradições e construídos com normas que carecem de ser cumpridas. Por um lado, o fato de ser definida como mulher sugere um corpo com curvas confinado à sedução, a ideia de indivíduo sensível, e, além disso, papéis sociais são concedidos como sendo inerentes do sexo feminino; por outro, concentra-se um tabu de insensibilidade relacionado aos homens apoiados em uma estrutura corporal rude. Isso implica na formação artesanal desses membros.

Através de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros - feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres - também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2010, p.11)

Toda esta construção social tem na escola um dos fulcros das problematizações relacionadas à formação psicossocial do aluno, levando-se em consideração as transformações ocorridas nos corpos e nas formas de pensar das crianças e adolescentes, em se tratando de desenvolvimento sexual. É no contexto escolar que os estudantes recebem suas primeiras lições de vida e passam a construir elementos que podem nortear suas escolhas, fazendo-os corresponder com os padrões e conhecimentos que são transmitidos.

Neste ambiente de aprendizagem também se encontra na relação professor-aluno a possibilidade de se construir o saber de forma bilateral, onde o aluno tem na figura do professor a pessoa na qual ele pode confiar, estabelecendo uma relação de proximidade mútua. Dessa forma, sabe-se que o processo de ensino-aprendizagem flui mais eficientemente, quando professor e aluno se unem na elaboração das metodologias apropriadas para a formação de um ideal emancipatório, igualitário e libertador.

As transformações sociais acontecem em todos os âmbitos, e a educação escolar deve acompanhar tal dinâmica, possibilitando aos alunos que se apropriem de termos e conceitos que emanam dos discursos, mais especificamente aqui tratados, os que se relacionam às questões de gênero, sexualidade, higiene e saúde; pois sabe-se que, sobretudo os adolescentes, se encontram em uma fase vulnerável do desenvolvimento humano, ficando propensos a infecções sexualmente transmissíveis, o que pode gerar problemas de ordens mais gerais, socialmente falando, como o aumento de crianças abandonadas pelos pais, e por consequência, estas se tornando seres marginalizados e vulneráveis à criminalidade e à violência.

3. A ESCOLA FRENTE À HETEROGENEIDADE

A crescente visibilidade dos diversos grupos de gênero supõe uma reestruturação nas normas vigentes da sociedade atual, assim como também exige uma reformulação de estratégias pedagógicas capazes de evitar os preconceitos nas suas variadas formas. A problematização se evidencia a partir do momento em que os segmentos da sociedade definem a sexualidade como “normal” e “anormal”, produzindo, com isso, a desigualdade das suas linhas de gênero. Para a comunidade tradicional, sujeitos como gays, lésbicas, bissexuais e queers – o homossexualismo em geral – são considerados seres “desviantes” quando se trata de a diversidade sexual somente ter uma ligação lógica no momento que se pensa em uma ordem natural das relações humanas, quer dizer, aparentemente dada pela natureza, firmada na heterossexualidade.

Além disso, a mídia, por sua vez, posiciona-se de forma negativa diante dessas questões na medida em que mostra o homossexualismo como sendo um grupo suscetível a atitudes vinculadas ao preconceito de gênero, transformando certa realidade em puro entretenimento vazio de conteúdo, enfatizando assim, preceitos tradicionais sobre a sexualidade – como a homofobia. A crescente notícia nas mídias sociais a respeito da violência que acomete esse grupo apenas reitera estereótipos sobre ele e, por consequência, as generalizações são levadas a ambientes de ensino. Isto implica que a escola se torna a principal responsável pela interpretação dos fatores midiáticos que tentam controlar comportamentos e ditar normas sem nexos e mascaradas; sendo necessário que a mesma possa desenvolver métodos para que os assuntos em evidência nos meios sociais se propaguem diante de um entendimento de respeito ao próximo e de aceitação das condições que diferenciam todos os seres humanos.

A escola se vê na obrigação de intervir na elaboração e adequação do projeto político pedagógico, de forma que se possa criar um planejamento que se apresente como interdisciplinar, transversal e inovador, considerando-se a importância das questões aqui pesquisadas. Se faz necessário, com isso, um repensar nas estratégias didáticas por parte do professor que deve trazer elementos do cotidiano dos alunos, elucidando conceitos necessários para uma melhor compreensão do que se passa tanto na comunidade quanto dentro do contexto escolar, uma vez que existem muitos alunos em sala inseridos em tais conceitos, fazendo parte dos variados grupos de gênero.

Na medida que esta abordagem é feita de forma interdisciplinar, passa a gerar efeitos altamente positivos na aprendizagem, pois “pode contribuir para a busca de resoluções fundadas em raciocínio crítico e conhecimento na problematização dos temas referentes à sexualidade por parte dos adolescentes, de uma forma integrada e não alienada ao contexto em que vivem” (TONATTO; SAPIRO, 2002, p.171). Tal estratégia favorece tanto o aprendizado quanto o respeito às diferenças de gênero existentes entre os alunos, sem que haja a exclusão dos que são vistos como fora dos padrões. O método interdisciplinar permite o envolvimento de quantidade maior de professores na elaboração do currículo, fazendo com que o aluno se sinta mais acolhido e confiante.

4. O AMBIENTE ESCOLAR E SEUS OFÍCIOS PARA A QUEBRA DE ESTERÉOTIPOS SEXUAIS

Se o ambiente escolar se comporta como sólidas localizações de aprendizagens, e a sociedade o concede como única institucionalização do saber (BRANDÃO, 2007), infere-se, com isso, que o processo educativo é norteado pela ideia da responsabilidade fundamental de moldar os indivíduos nele incluído. E para moldar tais indivíduos é necessário que escola, professor e sociedade juntem esforços neste sentido. Daí a importância de se ter um professor que adote uma pedagogia relacional, pois, o docente como facilitador da aprendizagem dinamiza e dá sentido ao processo educativo e, além disso, “o professor não deve preocupar-se somente com o conhecimento por meio de informações, mas também com o processo de construção da cidadania do aluno através do relacionamento entre os sujeitos aprendentes” (SILVA, NAVARRO, 2012, p.96).

Significa que, para que o aluno absorva tanto os conhecimentos próprios das disciplinas curriculares, como se aproprie dos conhecimentos inerentes da transversalidade no contexto escolar, fazendo-o adotar uma postura crítica da realidade, é primordial que se tenha a construção do conhecimento bilateral, no qual professor e aluno sistematizem o saber. Sendo assim, percebe-se que ao tratar de uma temática tão marginalizada nas academias, a aplicação de tal pedagogia que torna próximo o professor e o aluno, é mais que adequada, mesmo porque o discente tende a se sentir mais confortável em fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, gerando no mesmo a sensação de pertencimento. Portanto, “não há dúvida que a participação, o diálogo, a afetividade são aspectos imprescindíveis, mas não suficientes para a educação integral das crianças, considerando que uma dimensão quase sempre é negada e renegada: a sexualidade” (CAMARGO et al, 2000, p.128).

Se o processo educativo se isenta de eixos temáticos que possivelmente fomentem a curiosidade dos alunos e também não revela uma nítida preocupação diante da diversidade de gênero e sexualidade, aparentemente pode-se notar um desvio de sua principal função – direcionar os indivíduos a uma profunda reflexão frente aos acontecimentos que os rodeiam, o que de acordo com Saito (2000), a escola se constitui como o ambiente principal de formação e/ou transformação dos

membros sociais sendo, portanto, necessário a discussão da sexualidade nesse espaço pedagógico.

Então, a inclusão de métodos interdisciplinares nas salas de aula pressupõe uma dinâmica de ensino compatível com a dimensão social alcançada atualmente e sugere o afastamento de estereótipos que normalmente é associado ao modo como esse assunto é abordado. Se isso não acontece, a escola admite um ensino mecânico sobre os conteúdos e tende a formar sujeitos à margem das mudanças associadas ao referido tema. Na medida em que assuntos dessa proporção – considerados emergentes no contexto atual – são negados ao debate em ambientes de ensino-aprendizagem, pode-se observar a evidente banalidade dada pelos discentes em salas de aula.

Num contexto desses, as discussões morrem, todo mundo começa a olhar para o relógio e os/as estudantes saem da aula sem ter obtido qualquer compreensão sobre suas preocupações, sobre seus desejos, sobre relações sexuais. Os/as estudantes tendem a esquecer qualquer aula que seja vista como algo que tenha a ver apenas com a autoridade da escola e com a autoridade do professor (...) Isso fica evidente na forma como a discussão é organizada; na forma como o conhecimento é concebido apenas como a expressão de respostas certas ou erradas e, portanto, apenas como o conhecimento de fatos; na forma como docentes e estudantes parecem esconder suas próprias questões e interesses com a justificativa de que têm de cumprir a matéria determinada pelo currículo oficial. (BRITZMAN, 2010, p.86).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Articular sobre sexualidade em ambientes de ensino contribui no desenvolvimento de crianças e adolescentes, já que ambas se inserem em uma faixa etária vulnerável a mudanças de âmbito social e, com isso, auxilia na sua formação enquanto indivíduo crítico, capaz de discernir as informações adquiridas da comunidade. Assim sendo, cabe à escola o papel de anexar em seu currículo didáticas de cunho interdisciplinar, vinculadas à demanda presente dessas questões, a fim de discutir esse assunto. Na medida em que há um debate acerca dessa temática dentro da sala de aula, conseqüentemente mais alunos se tornam conscientes das variadas formas de se prevenir infecções sexualmente transmissíveis e desenvolvem o respeito às diferenças.

É notável que em meio a regras socialmente estabelecidas, o aparecimento de grupos novos de gênero acarreta na negação da diversidade sexual até então vista como uniformizada. Logo, a formação de docentes capazes de se adequar a públicos visivelmente distintos, propõe práticas pedagógicas que envolve o englobamento dessa heterogeneidade existente no contexto escolar, a fim de que não prevaleça a marginalização dos mesmos. A aquisição de novas metodologias de ensino associadas à temática que se encontra latente na sociedade pressupõe distanciar a visão deturpada que permeia nas instituições educacionais.

Então, o debate sobre o referido tema no processo de ensino-aprendizagem presume sair das fronteiras da sala de aula e se conectar à comunidade com o

propósito de enfrentar seus desafios. Sendo assim, a inclusão de temas transversais - como a sexualidade - em espaços pedagógicos denota formar indivíduos visivelmente aptos a conviver com a diversidade de membros que constitui a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C.R. **O que é educação**. 49ª reimpressão (Coleção primeiros passos; 20); São Paulo: Brasiliense, 2007.

CAMARGO, A. M. F. et al. **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna; Campinas, 2000, p.144.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e Sexualidade: Pedagogias Contemporâneas**. Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2>>.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educativo: pedagogias da sexualidade**. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MARTINS, F. A. S. **Análise de perfil de informação em saúde sexual do Ensino Médio de uma escola pública em Suzano** [trabalho de conclusão de curso]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas; 2012. Acesso em: 03 Set. 2017. Disponível em: <<http://www.ime.unicamp.br/~laurarifo/alunos/TCCFabianaMartins.pdf>>.

SAITO, M.I. et Al. **Educação sexual na escola**. Rev. Artigos originais, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39242838/Educacao_sexual_na_escola.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1517200081&Signature=Gu4zscumjtxThOVONGIwrbXJNqc%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEducacao_sexual_na_escola.pdf>.

SILVA, O.G.; NAVARRO, E.C. **A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem**. Rev. Eletr. Inter. [Internet]. v. 2, n. 8, 2012. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/16366275-A-relacao-professor-aluno-no-processo-ensino-aprendizagem.html>>.

TONATTO, S; SAPIRO, C.M. **Os novos parâmetros curriculares das escolas brasileiras e educação sexual: uma proposta de intervenção em ciências**. In: Psicologia & Sociedade. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/psoc/v14n2/v14n2a09.pdf>>.

VASCONCELOS, A.A. et Al. **A presença do diálogo na relação professor-aluno.** In: V Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, 19 a 22-setembro, 2005. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/59397469/A-PRESENCA-DO-DIALOGO-NA-RELACAO-PROFESSOR-ALUNO>>.

ABSTRACT: The present article proposes a reflection on thematic sexuality linked to the educational process, seeing as the traditional school environment tends to limit the discussion about transversality. The associates transformations of human development are of fundamental importance in the construction of identity of social members, taking into account the present phenomena in today's society, especially when it comes to cross-cutting themes, or rather, related to the emergent questions of modernity, makes necessary the application with pedagogical purpose practices in order to explain these subjects in classrooms. The methodology utilized in this research was exclusively bibliographical, where it was sought to show factors that encourage the school sector to work on subjects such as the curiosity and needs of the students. It is also known that schools don't seem prepared for the dimension of sexuality, since they tend to lean in taboos that guide classroom environments, propegating the idea of homogeneity in a classroom context. Given the known history of repression that affects various groups of socially existing genres, it is essential that we apply pedagogical practices consistent with such plurality for that solidifies a respect for diferences and also the improvement and application of methods in order to avoid sexually transmitted disease infections. Therefore, the school environment may allow for change, insofar as it breaks with culturally constructed sex stereotypes and prepares to interpret the information coming from the media industry, contributing to the formation of the individual as a critical being.

KEYWORDS: Sexuality; School environment; Gender Diversity

JOGOS COOPERATIVOS E O PROBLEMA DA COEDUCAÇÃO – REFLEXÕES DE GÊNERO NA ESCOLA

**Cynthia Nery da Silva
Jéssica Dayane da Silva Martins
Rayane dos Santos Borges
Silvana Nóbrega Gomes
Lígia Luís de Freitas**

JOGOS COOPERATIVOS E O PROBLEMA DA COEDUCAÇÃO – REFLEXÕES DE GÊNERO NA ESCOLA

Cynthia Nery da Silva

Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ, cynthianery@outlook.com

Jéssica Dayane da Silva Martins

Rayane dos Santos Borges

Silvana Nóbrega Gomes

Lígia Luís de Freitas

RESUMO: O jogo cooperativo em aulas mistas é o ponto de partida para observação do presente estudo, observou-se a relação competitiva que permeia as relações sociais, em especial, entre meninas e meninos. A problemática se deu no momento em que nós precisávamos trabalhar com o tema Jogos Cooperativos, e identificamos em turmas mistas que as aulas se dividiam automaticamente em grupos de meninas e de meninos, dificultavam os procedimentos da aula por não aceitarem a cooperação dos sexos opostos. Foram abordados vários jogos e brincadeiras cooperativas para a realização do tema e para discussão da problemática. Todas as atividades abordadas nas aulas tinham como foco a cooperação, a união, e o trabalho em equipe, evitando-se todos os tipos de eliminação e discriminação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; jogos cooperativos; relações de gênero; coeducação.

1- INTRODUÇÃO

O jogo, universalmente manifestado em diversas culturas, traz representações características do seu povo. Um mesmo jogo ganha forma, regras, e diferentes significados em diferentes regiões pelo mundo. O caráter lúdico do jogar e a manifestação dos seus participantes são apontados por Huizinga, (1938, p. 58) como uma característica que visa a competição para ganhar à frente dos demais, buscando uma afirmação de superioridade ou poder por parte do jogador/a que se sobrepõe aos demais. “Sobre essa base, sustento a ideia da aproximação entre o Jogo e a Vida, compreendendo ambos como reflexo um do outro - Eu Jogo do jeito que Vivo e Vivo do jeito que Jogo”. (BROTTO, 1999, p. 28).

O jogo cooperativo em aulas mistas é o ponto de partida do presente estudo, observou-se a competitividade que permeia as relações sociais, em especial, entre meninas e meninos. A coeducação, que é a educação que ocorre de forma conjunta, foca na igualdade em aulas mistas, porém dentro da educação física essa relação é ainda mais desafiadora. Culturalmente é reforçada a ideia de que meninos, ditos mais habilidosos, irão participar mais das aulas que as meninas. Nas aulas observa-se que os meninos buscam preencher mais espaços na quadra que as meninas, e isso acontece, muitas vezes, pela própria condução do professor/a, que reproduz a ordem machista e androcêntrica de organização da vida.

A divisão social de gênero revela que, desde a primeira infância, os meninos, são considerados mais fortes, habilidosos e, por isso, motivados a “desbravar” o mundo a sua volta, sendo representados, por exemplo, por seus objetos de brincar como carros, espadas, navios, capas mágicas, etc. Noutra direção, as meninas, com suas bonecas e fogões, começam ao longo da primeira infância a serem culturalmente condicionadas para o lar, por aprenderem que são frágeis, sensíveis, compreensivas, medrosas e etc.

Essa divisão de gênero na primeira infância, que começa na vida privada vai sendo reproduzida na vida pública. Com isso, as mulheres que tradicionalmente consideradas frágeis são orientadas para casar, cuidar da casa, reproduzir e cuidar dos/as filhos/as. Entretanto, em algumas situações a força de trabalho feminina foi acionada, por exemplo, se passearmos pela história durante os períodos das duas grandes guerras vamos encontrar as mulheres convocadas para o mercado de trabalho, para realizar ocupações que tinham sido tradicionalmente restritas aos homens. Após as guerras, elas invariavelmente perderam seus empregos na indústria e tiveram que voltar para seus papéis domésticos, para o confinamento das atividades de educar e cuidar, na vida privada. Não sem resistência e muitas lutas, cujo reflexo afirma-se na conquista de direitos.

Com isso, entendemos que trabalhar a coeducação é um exercício desafiador para os/as docentes. É fundamental enxergar que a realidade sociocultural ultrapassa as paredes do lar e chega até o âmbito escolar, essa relação entre privado e público nos faz deparar com crianças cheias de restrições de condutas preconcebidas pela ideia da separação histórica dos gêneros. Isto posto, este estudo objetiva apresentar as reflexões feitas com base em intervenções realizadas durante as aulas de educação física por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, a fim de provocar no alunado de uma escola pública uma mudança de atitude capaz de levá-los/as a compreender que as regras e os ditames sociais repetidos ao longo de gerações não são, de um todo, mais relevantes aos dias atuais, em particular pelas conquistas das mulheres em diferentes campos, na educação em geral e na educação física em particular, que tem procurado atuar com base na equidade de gênero.

2- METODOLOGIA

Esta proposta trata-se de um relato de experiência, que apresenta reflexões sobre como as questões de gênero em aulas de educação física a partir do tema de Jogos Cooperativos, o que nos impõe o desafio de, na atualidade, trabalhar com a perspectiva da coeducação.

Nossa experiência ocorreu a partir da convivência com alunos/as de uma escola pública, na região metropolitana de João Pessoa, onde fomos atuar como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. E tivemos como participantes amostra crianças de ambos os sexos, com idades entre seis e onze anos.

A problemática se deu, no momento em que nós precisávamos trabalhar com o tema Jogos Cooperativos. Já no início das atividades com o tema, notamos que

embora as aulas da escola fossem orientadas para a organização das turmas de forma mista, durante as aulas as crianças se dividiam automaticamente em grupos de meninas e de meninos, apresentando dificuldade de seguir os procedimentos da aula por não aceitarem a união dos sexos em grupos.

Durante o período de trabalho com o tema foram feitos os seguintes jogos e brincadeiras cooperativas:

FUTEBOL DE DUPLA

Assim como o futebol tradicional este jogo tem como objetivo a realização de gols, contudo, deve acontecer com formação de duplas, que devem ficar na mesma formação durante todo o desenrolar do jogo, com uma das mãos segurando a do colega. Sabe-se que o futebol em si é um esporte coletivo, porém competitivo. Por isso, de maneira adaptada, visamos trabalhar a cooperação, já que esse era o objetivo do tema.

PEIXINHO NA REDE

Essa brincadeira, visa a reunião de crianças dispostas em um círculo, formando assim uma “rede”, e outra parte das crianças espalhadas pela quadra como “peixinhos” com o objetivo de passar pela rede sem ser capturado. Assim trabalhando a percepção em conjunto, só com interação de todos do grupo “rede”, é possível capturar todos os peixinhos, fazendo desse o objetivo da brincadeira.

VOLENÇOL

Com as turmas despostas em alguns grupos e com posse de lençóis, o volençol tem como objetivo trabalhar o passe da bola de um grupo para o outro, usando apenas o lençol, tanto para lançar, quanto para receber a bola. Assim, os alunos precisam estar bem integrados sobre movimentos, e decisões para atingir o objetivo.

CIRCUITO COOPERATIVO

Nessa proposta de atividade os alunos começaram dispostos em duplas, onde era colocada uma bola no meio da dupla, que não deveria ser apoiada com os membros, apenas com a compressão dos troncos, assim eles passavam por diversos obstáculos tentando não deixar a bola cair, a cada rodada era acrescentada uma criança a equipe, que passava de dupla para trio e depois quarteto.

COELHINHO NA TOCA

Em dupla, ao comando ‘coelhinho na toca’, os alunos tinham que correr para um dos círculos dispostos ao chão, e realizar alguns movimentos falados pelo professor. Os círculos estavam em um número a menos que a quantidade de duplas, fazendo assim que uma dupla sempre ficasse sem ‘toca’. O objetivo era que a dupla corresse e chegasse junta a sua toca. O jogo era recomeçado a cada rodada, sem eliminação.

TOCA GELO

Trabalhamos a proposta do toca gelo devido a insistência, por parte dos alunos, de se vivenciar um “pega”. Então o adaptamos para que houvesse a colaboração entre os participantes, adotamos o toca gelo onde o aluno que fosse tocado seria congelado e só descongelaria e voltaria ao jogo se fosse abraçado por um colega. Fazendo assim, haver um trabalho cooperativo, onde ninguém ganha ou perde.

Todas as atividades abordadas nas aulas tinham como foco, a cooperação, a união, e o trabalho em equipe, evitando-se todos os tipos de eliminação e discriminação. Os jogos propostos foram realizados sempre em equipes mistas, de meninos, meninas, deficientes e não-deficientes, alunos e professores.

O jogo cooperativo elucidava a ideia que os desafios devem ser superados coletivamente. Estimula a partir do jogar uma prática social colaborativa. Incentiva a reflexão onde mostra que todos podem ganhar e para isso, o ideal é jogar uns com os outros, e não uns contra os outros. Ao olhar para o contexto sociocultural que estamos inseridos, com forte resistência do androcentrismo, analisamos o comportamento das crianças durante o trabalho com a temática citada. A inquietação seguiu-se ao observarmos forte resistência por parte dos alunos que relutaram em cooperar com colegas do gênero oposto, em especial, quando os meninos precisavam colaborar com as meninas. Com dificuldade em mediar esses conflitos, nós como docentes em formação sentimos a necessidade de intervenções diretas durante as aulas e um estudo mais aprofundado sobre a resistência do cooperar e as questões de gênero.

3- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico passamos a discutir os resultados do trabalho com a temática. Observamos, a partir do relato de algumas crianças, o desafio do trabalho nas aulas mistas, em particular porque nestas situações emergiram as marcas de gênero, a expectativa dos estereótipos comportamentais de meninos e meninas, ou a inquietação com quem rompe com os padrões de gênero. Através das atividades, jogos e brincadeiras, eles mostravam, por vezes, até certo repúdio pelo sexo oposto, impondo barreiras que dificultavam a realização das tarefas, alguns por não se sentirem a vontade com interação entre meninos e meninas. Na maioria das vezes,

era recorrente o discurso de que *meninas não sabem jogar e são muito frágeis*, ou que *os meninos são violentos e só querem mandar*.

Essas querelas infantis acabam se tornando o nosso primeiro desafio. Diante de situações alguns questionamentos emergiam entre nós: Como a aprendizagem do ser menina e menino da educação familiar, fundamentada em valores e crenças chega até a escola e atravessa o currículo escolar? Como desconstruir certos mitos, de maneira a levar a turma aprender a aceitar o/a outro/a como ele é respeitando-o/a? Em que situações os meninos são frágeis e as meninas só querem mandar? Essas e outras perguntas pululavam as nossas cabeças, a cada encontro.

Dessa caminhada selecionamos algumas falas encontradas numa avaliação feita após algumas vivências. Para não revelar a identidade das crianças, doravante utilizaremos as letras A e B para indicar a fala de duas crianças, acompanhadas das letras F para feminino e M masculino. Cerca de 40 crianças responderam a avaliação, escolhemos para esse texto as respostas que de certa maneira fazem menção as questões que nos propomos a discutir.

FA- *“jogos cooperativos é legal, mas jogos com os meninos é chato, querem fazer tudo sozinho ai fica chato.”*

MB- (...) *“não foi fácil brincar com as meninas no futebol, ficavam chutando as canelas da gente e também a gente ia para um lado e elas iam para o outro”* (...) Na perspectiva de analisar e compreender como se relacionam e expressam na linguagem, nos gestos, nos corpos e signos que identificamos a reflexão de Scott (1995, p.86) quando ela afirma que *“Gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, baseado nas diferenças percebidas entre os sexos. É a forma primária de dar significado as relações de poder”*. Essa forma de organização da vida social que hierarquiza as relações entre homens e mulheres e que se reproduz por toda a sociedade, se revelando em diferentes desigualdades que marcam a vida de homens e mulheres vai se reproduzindo também na escola em diferentes situações curriculares, entre as quais, as aulas de educação física.

Durante nossas aulas buscávamos observar como se davam as relações de gênero no contexto dos jogos cooperativos. Houveram diversos questionamentos por parte da turma quanto à *“obrigatoriedade”* em fazer parte de um grupo formado por meninas e meninos. Foram abertos espaços e momentos para reflexão das práticas comportamentais, durante os diálogos mediados pelas docentes em formação, existiam discursos que diferenciavam as habilidades motoras e capacidades de resolução de problemas, como sendo característico mais de menino ou de menina, isso era discutido entre os/as alunos/as, fazendo com que eles/elas mostrassem suas opiniões refletindo sobre elas. Logo, a diferença que enxergavam era meramente biológica.



Foto 1- Corrente humana

Fonte: Acervo produzido pelas autoras

A partir desses desafios, nos vimos na obrigação de intervir e contribuir de alguma maneira para a formação para equidade de gênero das crianças, como o tema que tinha nos sido proposto era os jogos cooperativos, partimos para trabalhar o tema focando numa condução que problematizassem as relações de gênero. Portanto, ficou como regra que os jogos fossem realizados em equipes mistas, assim todas as aulas ministradas eram conduzidas de tal maneira que sempre fosse levantada a discussão, a crítica, e por fim, a resolução dos problemas.

Levamos o tema às professoras de sala de aula, que conheciam mais a fundo as questões de cada um/a deles/delas, a fim de perceberem o quanto os problemas de gênero também afetavam o desenvolvimento de aulas harmoniosas na sala, nas quais todos/as pudessem participar. Dessa maneira, o tema foi debatido não só nas aulas de educação física, mas também ao longo da semana em outras aulas. E de volta à quadra de esportes, nas aulas práticas, os/as alunos/as tinham a responsabilidade de lidar com as suas diferenças e com as dificuldades de cada um/uma, e de maneira respeitosa solucionar os desafios que lhes apresentávamos.

Ao longo das aulas, a partir das rodas de discussões e na condução mista das atividades fomos percebendo percebidas algumas mudanças no agir e nas opiniões por parte de alguns/algumas, encarando as situações que revelassem desigualdade de gênero e buscando outros caminhos mais equitativos da participação de ambos os sexos durante as aulas práticas.

Essa mudança de postura pode ser encontrada na fala de um garoto do 4º ano, sobre o futebol com as meninas:

(...)“eu gostei do futebol com as meninas, porque eu ensinei a elas” (...)



Foto 2 – Futebol de Dupla
Fonte: Acervo produzido pelas autoras

Ao escrever sobre o tema Candau, et al (2006, p.24) afirma que:

A instituição escolar representa um microuniverso social, que se caracteriza pela diversidade social e cultural e por, muitas vezes, reproduzir padrões de conduta que permeiam as relações sociais fora da escola. Desse modo, as formas de se relacionar com o outro, na escola, refletem as práticas sociais mais amplas. Podemos dizer que, ainda que valores como igualdade e solidariedade, respeito ao próximo e às diferenças estejam presentes no cotidiano da escola, outros mecanismos, talvez mais sutis, revelam que preconceitos e estereótipos também integram o cotidiano escolar

4- CONCLUSÃO

A experiência das docentes elucidada a ideia da escola como subproduto da sociedade. E se ela é um subproduto que reproduz as mazelas sociais pode ser também, sem dúvida, o lugar ideal para se trabalhar, se refletir, e se questionar sobre a hegemonia cultural, o machismo e o sexismo, ou seja, um lugar importante de questionamento das regras e comportamentos sociais excludentes. Nesta direção, enquanto espaço da diversidade de gênero, de raça/etnia, de crenças, de geração, de classe, de cultura, a escola deve pautar seu trabalho no acolhimento e no respeito as diferenças.

A respeito da problemática de relação de gênero, enxergamos que a partir do estímulo mediado pelas professoras nas aulas de Educação Física, o trabalho em equipes mistas tornou-se mais flexível, entendendo assim que a coeducação deve ser persistida diariamente, com a intenção de se manter uma relação de respeito e equidade entre os sexos.

Por fim, a temática jogos cooperativos foi trabalhada com sucesso e os objetivos foram se consolidando no decorrer das aulas. As crianças compreenderam de fato o que significa cooperar e qual a importância de se trabalhar em equipes, mistas ou não.

REFERÊNCIAS

BROTTO, Fábio Otuzi et al. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência.** 1999.

FINCO, Daniela F. **Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil.** Pro-posições, v. 14, n. 3, p. 89-101, 2003.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** Editora da Universidade de S. Paulo, Editora Perspectiva, 1971.

JESUS, Mauro Louzada de; PRIES DEVIDE, Fabiano. **Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes.** Movimento, v. 12, n. 3, 2006.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. **Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar.** Cadernos Cedes, ano XIX, n. 48, 1999.

VIANNA, Claudia; RIDENTI, Sandra. **Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito.** Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, v. 1, p. 93-106, 1998.

ABSTRACT: In mixed classes, the cooperative game is the starting point for looking into this study. It was noticed a competitive relation that spreads through social relations, unfarrilly noticed between girls and boys. The problem happened when we needed to work with Cooperative Games, right away we identified in mixed classes that it was automatically divided into groups of girls and boys. This separation hardened the class procedures because they did not accept the cooperation of the opposing sexes. A number of cooperative games and plays were approached for the theme and discussion of the problem. All the activities covered in the classes focused on cooperation, union, and teamwork, avoiding all types of elimination and discrimination.

KEYWORDS: Physical Education, cooperatives games, gender relations; co-education.

CAPÍTULO XVI

O SILENCIAMENTO DAS TEMÁTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE: O AVANÇO DO CONSERVADORISMO NO BRASIL E NO RECIFE

Isabella Nara Costa Alves

O SILENCIAMENTO DAS TEMÁTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE: O AVANÇO DO CONSERVADORISMO NO BRASIL E NO RECIFE

Isabella Nara Costa Alves

Faculdade dos Guararapes

Jaboatão dos Guararapes – Pernambuco

RESUMO: Este trabalho tem como escopo uma pesquisa qualitativa, através de um levantamento bibliográfico, acerca do conservadorismo da direita e extrema-direita política presente no âmbito legislativo do Brasil e de Recife que barram e vetam programas, documentos e leis que visam a discussão de gênero e sexualidade nas escolas. Na introdução, apresento recortes históricos, sociais e políticos que fundamentam os estudos de gênero e sexualidade no âmbito educacional, evidenciando documentos, teóricos e teóricas que norteiam e legalizam sua importância. Como caminho metodológico, apresento uma pesquisa qualitativa e bibliográfica. Posteriormente, apresento os resultados, em que são investigados (as) e examinados (as) grupos organizados e legisladores (as) responsáveis pelo silenciamento das temáticas de gênero e sexualidade nos documentos de educação no macro (Brasil) e no micro contexto (Recife), identificando suas estratégias e atitudes acerca da temática. Nas discussões, evidencio o caráter discriminatório da direita e extrema-direita do Brasil e de Recife, que resultam na violência no machismo e LGBTfobia dentro e fora das escolas, forças essas que fomentaram o golpe político no Brasil. Como conclusão, considero esses/as parlamentares enquanto responsáveis pela disseminação simbólica das relações de dominação e exploração das mulheres, do público LGBT e outros grupos marginalizados e evidencio a importância da escola de transgredir essas normas, com a finalidade de promover o respeito, a solidariedade e uma cultura de paz.

PALAVRAS-CHAVE: Conservadorismo, sexualidade, diversidade, educação.

1- INTRODUÇÃO

“Temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferiorize, e o direito de ser diferente sempre que a igualdade nos descaracterize” (Boaventura de Sousa Santos)

Estamos vivendo um momento de retrocesso político e econômico em nosso país, fomentado pelo golpe do Governo Temer (2016), que teve e ainda tem como premissa o ataque aos direitos trabalhistas, previdenciários, das mulheres, do movimento negro, da população rural e de outros grupos, objetivando mais privilégios à elite brasileira. O governo atual tem como aliado um Congresso Nacional em sua maioria conservador e moralista da direita e extrema-direita, que barra de forma deliberada e acelerada as conquistas dos movimentos sociais, fundamentando também um golpe na educação, que já estava em crise, influenciando âmbitos federais, estaduais e municipais, inclusive em Recife.

Um dos principais ataques desses reacionários são as políticas públicas e educacionais referentes às temáticas de gênero e sexualidade, resultando no

aumento das desigualdades sociais de mulheres, público LGBT, entre outros grupos marginalizados. Este artigo tem como objetivo analisar esse cenário, sobretudo em Recife, que vetam/barram projetos que visam a discussão dessas temáticas nas escolas.

O conceito de gênero é amplamente difundido, apesar de sua complexidade, como categoria social e cultural que pensa e discute a (re) construção das feminilidades e masculinidades nos seres humanos. Sua categoria foi apropriada pelo movimento feminista, em especial na segunda e terceira “onda” (ou seja, os levantes/motins promovidos pelas mulheres) correspondendo ao propósito de colocar em xeque as diferenças entre os sexos no interior das agendas políticas e acadêmicas, retirando o essencialismo biológico de forma a abranger a produção cultural, social, histórica e política (CAETANO, 2016).

O termo gênero surge na proposta de problematizar as produções culturais de “ser mulher” e de “ser homem”, com a finalidade de desestabilizar convicções secularmente naturalizadas e socialmente hegemônicas, que resultam nas desigualdades, como o sexismo⁵, machismo⁶ e a misoginia⁷, baseando-se no modelo de mulher “bela, recatada e do lar”, e no padrão de masculinidade viril, agressiva e detentora de poder.

Enquanto gênero se configura na “performatividade”⁸ do sujeito - termo cunhado por Butler (2015) - a sexualidade é entendida como relacionamento humano. Também ultrapassando o caráter biológico, a sexualidade é definida por Bonfim (2012) como uma dimensão humana que envolve nosso corpo, nossa história e nossa cultura, atravessando dimensões éticas e estéticas. É importante diferenciar do conceito de genitalidade, uma vez que a sexualidade consiste em uma experiência de corpo todo.

O termo sexualidade foi amplamente discutido pelo movimento LGBT, visando a pluralidade de expressões e práticas: “as sexualidades” (TORRES, 2010). Os *gay and lesbians studies* uniram forças com os demais movimentos sociais, como o movimento negro e o feminismo, tendo como ápice o tumulto ocorrido em 1969, no bar Stonewall, na cidade de Nova York, que ficou conhecido como o primeiro movimento em defesa do público LGBT (SANTOS, 2016).

Dentro do contexto acadêmico dos *gay and lesbians studies*, nasce a teoria *queer*, no início da década de 90, caracterizada como grande marco na desconstrução da família mononuclear burguesa e nos binarismos culturalmente construídos.

Os estudos *queer* têm, portanto, um vínculo forte com a descentralização da heterossexualidade e a despatologização das sexualidades, trazendo para o campo de gênero necessariamente as perspectivas do movimento

⁵ Sexismo é o tipo de preconceito que tem como base o sexo da pessoa (FURLANI, 2011).

⁶ Machismo é a ideia de que os homens são superiores às mulheres (FURLANI, 2011).

⁷ Misoginia é o ódio, aversão ou horror em relação ao que vem das mulheres e/ou do feminino (FURLANI, 2011).

⁸ Butler (2015) nos propõe ao conceito de performatividade, criticando radicalmente a noção de identidade. Para ela, se as identidades são migratórias e mutáveis, então ela se torna uma fantasia, resultando assim a “performance” do sujeito.

LGBT (com suas múltiplas possibilidades LGBTTTIQA... na chamada “sopa de letrinhas” e as temáticas da orientação sexual (DESLANDES, 2015, p. 26).

Os estudos de gênero e sexualidade tem como propósito problematizar e diminuir a violência, exclusão e discriminação contra as mulheres e contra o público LGBT. O Brasil ocupa - vergonhosamente - a primeira posição em assassinatos de homossexuais e transgêneros, também com altíssimos índices de feminicídio, chegando a 13 mulheres mortas por dia no país, sendo o Brasil o 7º entre 84 países (ROSENO, 2016; HERNANDES, 2016).

Diante deste cenário de crueldade e quebra de direitos substancialmente humanos, se faz necessário (re)pensar sobre o papel da educação escolar no debate das temáticas de gênero e sexualidade em nosso país, uma vez que a escola se configura enquanto espaço privilegiado para a desconstrução de preconceitos e discriminações, tendo “por obrigação legal, moral e ética somar esforços no combate às desigualdades” (ROSENO, 2016, p. 235). Contudo, pela falta de políticas públicas e educacionais e formação especializada de docentes em gênero e sexualidade, esses grupos são marginalizados, ocorreram agressões e evasão escolar.

Conforme Torres (2010) e Deslandes (2014), as temáticas de gênero e sexualidade nas escolas sustentam-se a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do princípio do Estado e escola laicos, a Declaração de Direitos Humanos, os Princípios de Yogyakarta (documento encaminhado à Organização das Nações Unidas por ativistas e estudiosos/as que definem a identidade de gênero e identidade de gênero como direitos de cidadania), na Declaração de Salamanca (documento que oferece subsídios à educação inclusiva), nos temas transversais de Orientação Sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), além de especialistas da educação que pensam na escola como um local que, tendo como proposta o respeito às diferenças, (re)significa a dignidade humana, com a finalidade de emancipar os sujeitos, instrumentalizando-os a atingir uma cidadania ativa.

2- METODOLOGIA

A partir de um breve histórico dos estudos de sexualidade e de gênero e do contexto político e educacional atual, podemos perceber que, para entender o cenário governamental de Recife, é preciso compreender como o nível macro conservador que o Brasil vive, possibilitando uma visão abrangente de como o aparelho repressivo a pluralidade de gênero e sexualidade forma suas concepções. Portanto, este trabalho visa expor essas relações de poder, revelando a necessidade de outros artigos que abrangem novas reflexões e explorem outras pautas.

O método quanto a abordagem de investigação da problemática é qualitativo, apresentando uma análise bibliográfica, possibilitando três etapas, propostos por Gil (2008): redução (processo de seleção de dados), apresentação (organização dos dados selecionados) e conclusão (resultados finais). A fonte primária para a coleta de dados são autores/as que discutam e apresentem a direita e a extrema-direita na

política brasileira e sua retórica quanto as políticas de gênero, sexualidade e educação, como Löwy (2016), Deslandes (2015) e Hernandes (2016).

É importante ressaltar que apresento uma noção de política e educação conforme os ensinamentos dos teóricos/as pós-estruturalistas, que segundo Furlani (2011), criticam o sujeito universal, representado como homem, branco, cristão, ocidental, heterossexual, cisgênero e burguês, detentor de poder e dos privilégios sociais e culturais.

3- RESULTADOS

O golpe de Estado militar de 1964 e o golpe de Estado de 2016 - que notoriamente partilham um ódio à democracia - foram movimentados por parlamentares reacionários e evidentes corruptos que derrubaram um governo democraticamente eleito. O principal grupo desse acordo da direita política, conforme o sociólogo Michael Löwy (2016), é o conjunto de legisladores de vários partidos conhecido como “bancada BBB”: da “Bala” (parlamentares conectados à Polícia Militar, às milícias privadas e aos esquadrões da morte), do “Boi” (grandes possuintes de terra, produtores de gado) e da “Bíblia” (fundamentalistas religiosos-radical). Na votação da abertura no processo de impeachment, esses parlamentares dedicaram sua posição a favor evidenciando que estavam em nome “de Deus e da família”. Nota-se a facilidade de abrangência deste tipo de bancada tanto em âmbito nacional, quanto estadual e municipal, incluindo a realidade de Recife e zona metropolitana.

Em âmbito nacional, temos como principais figuras reacionárias da extrema-direita os deputados federais Hidekazu Takayama⁹ (PSC-PR), Eros Biondini (PROS-MG), Pastor Marco Feliciano (PSC-SP), Erivelton Santana (PEN-BA), Eduardo Bolsonaro (PSC-SP), Jair Bolsonaro (PSC-RJ), entre outros da chamada “bancada evangélica”¹⁰, grupo conservador responsável por aprovar, por exemplo, o Estatuto da Família (que constitui como modelo familiar o padrão homem-mulher-filhos) e a exclusão dos termos gênero e sexualidade do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, que permanecerá até 2024. Vale ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Governo Temer em 2017, também excluiu os termos, novamente por pressão da bancada evangélica conservadora e moralista (ALVES *et al*, 2016; DESLANDES, 2015).

Conforme nos ensina Deslandes (2015), estes mesmos políticos conservadores foram responsáveis por barrar, em 2011, o Projeto Escola sem

⁹ Presidente da bancada evangélica desde abril de 2017, o deputado anunciou que a prioridade da bancada é defender os preceitos cristãos e a família tradicional, com um Projeto de Lei que visa suspender o decreto sancionado por Dilma Rousseff que possibilitou o uso do nome social pela comunidade transgênero (FERNANDES, 2017).

¹⁰ Um outro nome, que apesar de não ter mandato parlamentar, mas que é um grande entusiasta dessa bancada é Silas Malafaia, pastor e líder da Igreja Vitória em Cristo, em São Paulo. Em maio deste ano, Malafaia propôs um boicote à Disney por exibir um desenho com um beijo entre dois rapazes (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 2017).

Homofobia, material pedagógico de combate à LGBTfobia nas escolas. A bancada evangélica apelidou o programa de “kit gay”, pressionando a presidenta Dilma Rousseff ao veto do material, que consumiu cerca de dois milhões de reais. Jair Bolsonaro, deputado federal ultraconservador, acusou o projeto de fazer “apologia ao homossexualismo e à promiscuidade”.

Jair Bolsonaro, por sua vez, foi reeleito em 2014, para o seu sétimo mandato consecutivo, desde o ano de 1991, na Câmara Federal. “Detalhe” importante de sua vitória: recebeu 464.565 votos, tendo sido consagrado como o mais bem votado deputado do estado do Rio de Janeiro naquela eleição. E, ainda, passou a ocupar o cargo de titular da Comissão de Direitos Humanos e Minorias (CDHM), na legislatura 2015-2019. E a bancada evangélica igualmente se revigorou, elegendo diversos candidatos para a legislatura 2015-2019 e multiplicando os ataques contra a adoção da “ideologia de gênero” na escola [...] (DESLANDES, 2015, p.51).

No que se refere ao golpe de 2016, Jair Bolsonaro (PSC-RJ) foi um dos mais entusiasmados na saída de Dilma, dedicando seu voto na Câmara dos Deputados na abertura do processo de impeachment ao notório torturador, oficial do regime militar Coronel Brilhante Ustra. Vale ressaltar que Dilma Rousseff foi uma das vítimas do Coronel Ustra nos anos 70, época que ela era militante da resistência armada. É importantíssimo lembrar que a extrema-direita se aproveitou do atual caos político para apresentar Jair Bolsonaro como um sério candidato à Presidência da República, que também recebe boa parte dos votos da classe média conservadora que antes votaram em Aécio Neves (este implicado na Lava-Jato e acusado de crimes de corrupção). Caso isso aconteça, o pouco que nos resta de esperança irá desaparecer por completo (LÖWY, 2016).

Conforme Deslandes (2015), o deputado federal Eros Biondini assina o Projeto de Lei 2.731/2015, que prevê a proibição de qualquer debate de gênero e sexualidade nas escolas - acarretando, em caso de descumprimento, na perda do cargo ou do emprego docente - e também o Projeto de Lei 477/2015, propondo que, na Lei Maria da Penha, que coíbe violência contra a mulher, o termo “gênero” seja modificado por “sexo”. Já o deputado Pastor Marco Feliciano foi autor e/ou coautor de pelo menos oito documentos que preveem a criminalização de iniciativas relacionadas à “ideologia de gênero”.

Nesse cenário, ganham força os projetos e discursos de grupos nacionais e internacionais identificados como Pró-Vida e Pró-Família. Trata-se de grupos formados por pessoas da sociedade civil, de diversos segmentos profissionais e classes sociais e, majoritariamente, cristãos. Lutam, principalmente, contra a descriminalização do aborto e declaram-se a favor da vida e da instituição família (heteronormativa). [...] os movimentos repetem e afirmam que Deus teria criado homem e mulher e não sujeitos trans, por exemplo. Sendo assim, qualquer política pública e/ou direitos sociais e civis para esses públicos seria uma afronta à ordem social estabelecida (HERNANDES, 2016, p. 31 e 32).

No que se refere ao âmbito estadual e municipal (levando em consideração Recife e região metropolitana), temos como principais expoentes conservadores o

pastor da Assembleia de Deus Cleiton Collins (PP) e sua mulher, a vereadora missionária Michele Collins (PP), sendo os dois os mais votados em sua câmara (ele na estadual e ela na municipal). A bancada evangélica de Recife, criada em 2015, formada por sete deputados, tanto da base aliada ao Governador Paulo Câmara (PSB) como da oposição, unidos pela “defesa da família” (AMARAL, 2015). Sobre a entrada do pastor Cleiton Collins na Câmara dos Deputados:

O parlamentar não escondia a satisfação antes de entrar no Parlamento antes de entrar no plenário da Casa no dia em que os deputados rejeitaram a criação da Frente GLBT, de autoria do deputado Edilson Silva (PSOL). A expressão sapeca do político e religioso, que foi um dos primeiros a chegar, escondia uma articulação nos bastidores para barrar a proposta (AMARAL, 2015, p. 1)

Como parlamentares moralistas e conservadores, Cleiton e Michele Collins¹¹ dizem ser a favor da preservação dos “valores do passado”. Encabeçam projetos de lei que visam a proibição de festas *open bar* e *raves*, assim como o consumo de bebidas alcoólicas em estádios de Pernambuco. Michele Collins reitera a cada sessão plenária que defende “valores da família tradicional”, chegando a falar: “Defendo os princípios bíblicos e da civilização humana, porque desde o Mundo é Mundo que o homem só pode procriar com mulher e mulher com homem”, “Homem com homem e mulher com mulher não é família. É uma invenção que fizeram agora e querem que a gente estimule, aceite, ache bonito. É muita modernidade. Eu prefiro ser chamada de medieval e garantir os ‘bons costumes’ e o progresso da família” e “o fato de uma mulher estar aqui na tribuna não muda o fato de ela ser submissa ao marido. Também está errada a mulher que, após conquistar seu direito e seu espaço, ela deixa de ser submissa ao homem. O homem está sim acima da mulher” (SOARES, 2013).

A parlamentar, notoriamente, parece desconhecer a luta das mulheres na história da humanidade contra os processos misóginos e repressivos, reproduzindo o tipo de violência que ela mesma é atingida, a violência simbólica. Isso explica porque ela reproduz o machismo em que ela é subjugada (BOURDIEU, 2012). Nota-se que Michele Collins ignora que, para ela ocupar o cargo em que está atualmente, milhares de mulheres tiveram que morrer no passado para ela ter o direito de votar e ser votada, fruto da luta feminista e não da obra de Deus.

Sobre a realização de uma grande evento LGBT em Recife, o Annual Global da International Gay and Lesbian Travel Association (IGLTA), Michele Collins frisou: “O que se vê de bom nas cidades que já receberam essa convenção, como Amsterdã? Vamos transformar Recife em uma capital homossexual? Esse evento não tem nada de intelectual”. A vereadora integra atualmente, de forma paradoxal, a presidência da Comissão de Direitos Humanos da câmara como interina (CANTARELLI, 2013).

Além dos Collins, conforme Amaral (2015) outros parlamentares foram escolhidos como representantes religiosos, como o Bispo Ossésio Silva (PRB, da Igreja Universal do Reino de Deus) e o presbítero Adalto Santos (PSB, da Assembleia

¹¹ Vale ressaltar que os Collins utilizam nomes sociais, mas repudiam o decreto de Dilma que possibilita o uso do nome social por pessoas transgêneros (MIRANDA, 2016).

de Deus), conhecidos por pautas conservadoras, como a criminalização do aborto e a abominação ao casamento homossexual. Também fazem parte da bancada evangélica de Pernambuco o político André Ferreira (PMDB, membro da Assembleia de Deus), Odacy Amorim (PT, membro da igreja adventista), Professor Lupércio (SOLIDARIEDADE, membro da Assembleia de Deus) e Soldado Joel da Harpa (PROS, ligado à Igreja Batista). No que se refere ao âmbito educacional, esses políticos desejam proibir o debate de gênero e sexualidade nas escolas.

4- DISCUSSÃO

Podemos perceber que, em reação à agenda política dos movimentos sociais, como o movimento feminista, LGBT, entre outros, os grupos conservadores e de extrema-direita sentem-se no direito de expor em público suas concepções segregadoras e antidemocráticas, tanto em âmbito nacional, quanto estadual e municipal. Eles usam do discurso religioso para legitimar suas escolhas políticas. A “presença do ideário de extrema-direita coloca-se como desafio ético-político fundamental àqueles que recusam o irracionalismo, os discursos e práticas racistas, xenofóbicas, homofóbicas, sexistas e opressoras” (SILVA et al, 2014, p. 409).

Os recortes não dão conta da amplitude desta realidade, nem em escala nacional, nem na estadual ou municipal, mas proporcionou a visibilidade dessas práticas fundamentalistas e antidemocráticas e o quanto elas impossibilitam a emancipação dos sujeitos subjugados pelo gênero e pela sexualidade. Portanto são extremamente perigosas. Baptista (1999) nos ensina que essas pessoas são “os amoladores de faca”, que justificam seus preconceitos genocidas como “pontos de vista”.

O fio da faca que esquarteja, ou o tiro certo nos olhos, possui aliados, agentes sem rostos que preparam o solo para esses sinistros atos. Sem cara ou personalidade, podem ser encontrados em discursos, textos, falas, modos de viver, modos de pensar que circulam entre famílias, jornalistas, prefeitos, artistas, padres, psicanalistas etc. Destituídos de aparente crueldade, tais aliados amolam a faca e enfraquecem a vítima, reduzindo-a a pobre coitado, cúmplice do ato, carente de cuidado, fraco e estranho a nós, estranho a uma condição humana plenamente viva. (BAPTISTA, 1999, p. 46).

Nota-se, majoritariamente, conforme Hernandez (2016), os termos “homossexualismo” e “ideologia de gênero” presentes no discurso desses parlamentares conservadores. O sufixo “ismo” para se referir às práticas homossexuais reforça o caráter patologizador dado pelo discurso jurídico e médico ainda presente em nossa sociedade. Já o termo “ideologia de gênero” tornou-se popular na elaboração do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e, posteriormente, nos planos estaduais e municipais. Evidentemente, a expressão não possui qualquer vínculo com os estudos de gênero, mas trata-se de uma forma pejorativa na tentativa de desqualificar os/as que defendem o debate de gênero e sexualidade nas escolas, apresentando-os/as como doutrinadores/as e/ou portadores/as de um discurso contra humano e destruidor de famílias.

5- CONCLUSÕES

A escola é, conforme nos ensina Saviani (2005) primordialmente, aparelho ideológico do Estado. É dentro dela que se constituem os sujeitos, sobretudo no que se refere à educação formal e, por esse motivo, ela é território peculiar das relações de poder. Pensar em gênero, sexualidade e educação é atrever-se a adentrar o núcleo dos jogos políticos, tanto do ideário opressor, conservador e moralista, tanto dos movimentos sociais e os movimentos pela educação.

Segundo o pensamento marxista, o poder político é aquele que oprime uma classe e favorece outra, sendo uma complexidade de relações de poder em torno de interesses e necessidades singulares. A direita se estabelece em um campo opressivo, vinculada às vantagens da dominação das riquezas sociais, reproduzindo a ordem do capital. Já a extrema-direita, ideário debruçado neste artigo, notadamente, está associada às tragédias do nazi fascismo, defesa de valores tradicionais, intolerância à diversidade - cultural, racial, étnica, sexual - ao machismo e violência, sobretudo por se considerar uma comunidade/raça superior, organizadas em partidos e associações (SILVA *et al*, 2014).

É importante ressaltar o que Chauí (2016) nos ensina: esses/as parlamentares foram fomentados/as a partir dos pensamentos e interesses da classe média. Prova disso foi a participação intensa desta camada nos movimentos pró-impeachment de 2014 a 2016, dizendo-se contra a corrupção. Conforme a autora, o sonho dessa classe é fazer parte da parte dominante e seu pesadelo é tornar-se proletária: portanto, defende uma ordem ideologicamente reacionária e conservadora, assegurando a hegemonia da classe dominante.

A caça às bruxas no período da inquisição da Idade Média e os regimes nazifascistas ficaram conhecidos na história da humanidade como momentos de crueldade e barbárie, sendo compreendidos como processo irrepetíveis. No entanto, podemos perceber que ainda hoje seu discurso não foi ultrapassado diante do caos político e da crise de valores brasileira e mundial, em que suas práticas e matizes ainda podem ser percebidos em nossa realidade.

Prova disso são as discursividades dos/as parlamentares analisados/as neste trabalho, uma vez que passamos por um momento de golpe político promovido por essas mesmas forças, que foram as mesmas à induzir a Ditadura Militar em 1964. Percebemos ainda hoje uma “caça às bruxas”, em especial às mulheres (sobretudo negras, pobres e nordestinas) e às “sexualidades desviantes”, como gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros, entre outras. Desta forma, é necessária uma ruptura da hegemonia, e a educação tem um papel fundamental neste processo.

Um sociedade mais igualitária e uma educação para o respeito às diferenças só será alcançada a partir de um cenário democrático. Portanto, se torna imprescindível a construção de um Brasil que elege seus/suas próprios/as governantes, o que significa a reconstrução da democracia. A escola precisa deixar de ser um espaço ambíguo, presa à ideologia dominante, para finalmente se opor à tirania e criticar essas estruturas tradicionais, que tomarão corpo na instrução de crianças, adolescentes e pessoas adultas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Isabella Nara Costa. MARQUES, Bianca Silveira. MORAIS, Edinilza Maria de Oliveira Silva. MORAIS, Jennyfer Paloma de Oliveira Morais. OLIVEIRA, Dayse Rodrigues de. **A inclusão do modelo de família homoafetivo nos livros didáticos**. Anais II Cintedi - Congresso Internacional de Educação Inclusiva. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA9_ID1475_13102016110707.pdf>. Acesso em: 28 maio 2017.

AMARAL, Tércio. **Quem são e o que pensam os deputados da bancada evangélica de Pernambuco**. Diário de Pernambuco. Disponível em: <http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/politica/2015/03/20/interna_politica,567284/quem-sao-e-o-que-pensam-os-deputados-da-bancada-evangelica-de-pernambuco.shtml>. Acesso em: 27 maio 2017.

BBC BRASIL. **O estupro coletivo que chocou Índia e mudou a lei**. Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/internacional-36400156>>. Acesso em: 1 junho 2017.

BONFIM, Cláudia. **Desnudando a educação sexual**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2012. 11 ed.. Rio de Janeiro. 2012.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 8ª ed.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CAETANO, Márcio. **Performatividades reguladas: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação**. Curitiba: Appris, 2016.

CANTARELLI, Andrea. **Michele Collins critica evento homossexual em Recife**. Diário de Pernambuco. Disponível em: <http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/politica/2013/10/08/interna_politica,466783/michele-collins-critica-evento-homossexual-em-recife.shtml>. Acesso em: 27 maio 2017.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. **Silas Malafaia propõe boicote a Disney por beijo gay**. 2017. Disponível em: <http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/viver/2017/03/02/internas_viver,691880/silas-malafaia-propoe-boicote-a-disney-por-beijo-gay.shtml>. Acesso em: 2 junho 2017.

FERNANDES, Marcella. **'Homem não foi feito para atividades de casa', diz presidente da bancada evangélica**. Huffpost Brasil. 2017. Disponível em: <<http://www.huffpostbrasil.com/2017/06/16/homem-nao-foi-feito-para->

atividades-de-casa-diz-presidente-da_a_22140743/?ncid=fcbklnkbrhpmg00000004>. Acesso em: 20 junho 2017.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual em sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 2 junho 2017.

HERNANDES, Margareth da Silva. **O silenciamento da discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas: a inconstitucionalidade da omissão.** TCC - Especialização. Universidade de Santa Catarina. Centro de Filosofia de Ciências Humanas. Gênero e Diversidade na escola. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/173782>>. Acesso em: 26 maio 2017.

CHAUÍ, Marilena. A nova classe trabalhadora brasileira e a ascensão do conservadorismo. *In: Por que gritamos golpe?: Para entender o impeachment e a crise política no Brasil.* 1. ed.. São Paulo: Boitempo, 2016.

MIRANDA, Amanda. **Michele Collins diz que é uma mulher à frente de seu tempo e já pensa em 2018.** Blog de Jamildo. 2016. Disponível em: <<http://blogs.ne10.uol.com.br/jamildo/2016/10/04/michele-collins-diz-que-e-uma-mulher-frente-do-seu-tempo-e-ja-pensa-em-2018/>>. Acesso em: 20 junho 2017.

SANTOS, Adriana Lohanna dos. Diversidade sexual x educação: uma análise sobre a diversidade sexual, discriminação e preconceito contra os LGBTs no espaço escolar. *In: Gênero, educação e inclusão.* Anais XIX REDOR. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/ebook_redor/trabalhos/gt01.pdf>. Acesso em: 27 maio 2017.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** 2005. Cortez Editora. 4 ed.. Disponível em: < <https://gepelufs1.files.wordpress.com/2011/05/escola-e-democracia-dermeval-saviani.pdf> >. Acesso em: 24 de maio de 2017.

SILVA, Adriana Brito da. BRITES, Cristina Maria. OLIVEIRA, Eliane de Cássia Rosa. BORRI, Giovanna Teixeira. **A extrema-direita na atualidade.** São Paulo. 2014. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282014000300002>. Acesso em 28 maio 2017.

SOARES, Luis. **Vereadora critica homossexuais e defende submissão da mulher.** Pragmatismo político. 2013. Disponível em:

<<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2013/06/vereadora-critica-homossexuais-e-defende-submissao-da-mulher.html>>. Acesso em 28 maio 2017.

ROSENO, Camila dos Passos. O conservadorismo na educação: porque não falar sobre gênero? In: **Gênero, educação e inclusão**. Anais XIX REDOR. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/ebook_redor/trabalhos/gt01.pdf>. Acesso em: 27 maio 2017.

TORRES, Marco Antônio. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora : UFOP, 2010.

CAPÍTULO XVII

O/A DOCENTE DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO/A MONITOR/A EM ALTERNÂNCIA

**Grasiela Lima de Oliveira
Alessandra Alexandre Freixo
Osdi Barbosa dos Santos Ribeiro**

O/A DOCENTE DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO/A MONITOR/A EM ALTERNÂNCIA

Grasiela Lima de Oliveira

Mestranda em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana
Feira de Santana - Bahia

Alessandra Alexandre Freixo

Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Educação
Feira de Santana - Bahia

Oydi Barbosa dos Santos Ribeiro

Mestranda em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana
Feira de Santana - Bahia

RESUMO: A Educação do Campo emerge da luta da comunidade rural em busca de uma educação do/no/para o campo. Pensando nisso, as Escolas Famílias Agrícolas surgem, entre o final de 1960 e início de 1970, com a perspectiva de promover a associação entre conhecimento popular e científico, formando jovens críticos e entendedores de problemas locais e regionais. Essas escolas utilizam a Pedagogia da Alternância como metodologia de ensino, na qual os estudantes alternam entre casa e escola, promovendo troca de conhecimento. Este texto nasce na perspectiva de entender o tipo de profissional docente formado para atuar nessas instituições, já que estas demandam educadores/as com práticas que atinjam seus objetivos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico que se realizou por meio de investigações em materiais digitais e impressos, artigos científicos, buscados no Google acadêmico e livros. Visamos trazer um pouco da realidade das escolas do campo, o currículo pensado para essas instituições e o/a profissional mais apto para trabalhar nessas escolas. Entendemos que a formação inicial e continuada do corpo docente das Escolas Famílias Agrícolas deve ser realizada por meio de um projeto formativo atrelado à Pedagogia da Alternância, formando os chamados monitores/as, que exercem um papel na sala de aula e fora dela, dentro e fora da escola. Estes profissionais devem manter um contato constante com a realidade dos jovens para poderem problematizá-la e buscar solucionar as dificuldades locais. Devem ser pessoas solidárias, para formar cidadãos solidários, sensíveis à sua realidade e conhecedores de seus direitos e deveres.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo, Formação Docente, Pedagogia da Alternância.

1. INTRODUÇÃO

A Educação do Campo surge dos movimentos de organizações da sociedade que vive no meio rural. Educação que objetiva garantir um ensino que aconteça no campo, do campo e para o campo, por meio da valorização da cultura local, que leve em consideração os anseios daquele lugar e contribua para o desenvolvimento regional (CALDART, 2005).

Com base nessas lutas, surge uma infinidade de instituições que passam a funcionar com base nas perspectivas da Educação do Campo, inclusive as Escolas Famílias Agrícolas, as quais têm a finalidade de educar tendo a realidade do estudante como foco do processo de ensino e aprendizagem. São escolas que funcionam de acordo com os princípios da Pedagogia da Alternância, a qual permite ao discente uma alternância entre casa e escola, visando facilitar e aumentar o diálogo entre conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais de suas comunidades (CAVALCANTE, 2007).

Todas essas especificidades das instituições supracitadas fazem com que os currículos desses centros educacionais tenham demandas próprias da Educação do Campo, logo elas pedem docentes com ideais e práticas que dialoguem com a realidade e capazes de formar cidadãos e cidadãs aptos/as a lidar e valorizar questões e as culturas locais.

Durante a nossa caminhada pelas Escolas Famílias Agrícola percebemos o quanto é comum nessas instituições a dicotomia do ser professor/a e do ser monitor/a, fato que impulsionou a escrita do presente artigo. Durante o desenvolvimento de um trabalho em uma Escola Família da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA), que culminou na escrita de um artigo publicado na Revista Atos de Pesquisa em Educação – PPGE MG, ano 2014, a entrevista com duas docentes de ciências deixava explícito em suas palavras que uma se sentia monitora e a outra professora. Tudo isso com base na trajetória e experiências vivenciadas pelas mesmas durante a sua história de vida.

Conseguimos observar, que essa dicotomia do ser professora/a e ser monitor/a afeta aos princípios das Escolas Famílias, e ela existe também devido a falta da formação para alguns docentes que atuam nas instituições. Logo, a ausência da formação dificulta o ser e fazer-se monitor/a, implicando na formação dos/as discentes enquanto cidadãos/cidadãs do campo, pois devem ser formados/as também como “militantes” conhecedores/as da trajetória dos movimentos pela Educação do Campo, sendo capazes de lutar por seus direitos. As conversas com o corpo docente ainda nos leva a compreender que a diminuição do número de docentes que se percebem monitores/as vinham implicando na perda das experiências e dos ideais daquela Escola Família Agrícola (OLIVEIRA, FREIXO, 2014).

É evidente o quanto a figura do/a monitor/a é imprescindível para o cotidiano das Escolas Famílias. Pois, como veremos mais adiante, a função do/a monitor/a vai além da do/a professor/a, excede as exigências da sala de aula, eles/elas também desenvolvem as atividades extraclasse, de acordo dos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância. Por isso, precisam ficar na escola em regime de internato, acompanhando o corpo discente e orientando-os/as a lidar com as questões cotidianas do campo (OLIVEIRA; FREIXO, 2014). Com base nisso, Begnami (2003, p. 48) define muito claramente o que é ser um monitor: “o monitor é um animador que acompanha que vai ao lado como um instrutor de automóvel, mas quem dirige e toma às mãos a responsabilidade pelas aprendizagens é o aluno”.

Para atender a essa problemática embasamos este trabalho nos princípios da pesquisa qualitativa, pensando esse tipo de análise como um modelo investigativo que pode ser definido como um grupo de práticas que podem ser “materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas

transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

E como se baseará em materiais e documentos previamente elaborados, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2010), as fontes utilizadas nesses estudos podem ser impressas ou do meio digital, podendo incluir livros, revistas, jornais, dentre outros. Para a realização da presente investigação, utilizamos artigos digitais, buscados no *Google acadêmico*, e livros.

Dessa breve reflexão vêm as seguintes perguntas: que tipo de docente é esse? É o tão conhecido/a professor/a? Ou seria o/a monitor/a? Antes de trazermos as respostas, é necessário conhecer um pouco do universo das Escolas Famílias Agrícolas e do currículo pensado para elas, só depois é possível chegar ao objetivo do estudo, ou seja, entender o tipo de profissional formado para atender as expectativas das devidas instituições.

2. CONTEXTUALIZANDO AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS

A Educação do Campo nasce da luta da população rural por um ensino que acontecesse no campo e se direcionasse ao povo do campo. Com a justificativa de que todo ser humano tem o direito de ser educado no lugar onde reside, por meio de uma educação capaz de valorizar a cultura da região e ajudar a solucionar problemas locais, dessa maneira, a população rural precisa de uma educação voltada para a população a qual se destina (CALDART, 2005).

O Movimento de Educação do Campo aqui no Brasil começa a surgir em meados da década de 1990 (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012). Década também marcada por muitas conquistas, com o intento de minimizar as desigualdades educacionais no campo. Dentre essas conquistas, estão: a união de coletivos em busca do reconhecimento da população do campo e a concretização das políticas educacionais; a execução de conferências, estaduais e nacionais, para discutir sobre a educação dos povos do campo. Também se pode citar o grande número de produções bibliográficas sobre a educação do MST, devido aos projetos vinculados ao Pronera e em parceria com as universidades. E as lutas dos sindicatos que influenciaram na confecção de artigos da LDB e nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (SOUZA, 2012).

Do movimento da Educação do Campo nasce a ideia da escola do campo, também a partir dos movimentos sociais dos camponeses que objetivavam uma educação do e no campo. Essas escolas têm como desafio concretizar um projeto de educação para a transformação social, elaborado pela classe trabalhadora. A vista disso é cobrada da mesma, uma formação integral, que promova mudanças no mundo, na sociedade e em cada indivíduo que a compõe (MOLINA; SÁ, 2012a).

E é da luta dos movimentos rurais por uma educação do e no campo, que surge uma infinidade de experiências educacionais, desde as formais, as informais e as não formais, voltadas para a perspectiva da Educação do Campo. Como exemplo, temos as Escolas Famílias Agrícolas, instituições de educação formal que, segundo Nosella (2014), chegaram ao Brasil entre o final de 1960 e início de 1970.

Essas instituições se utilizam do processo educativo para promover uma forte união entre comunidade e escola, diminuindo a dicotomia existente entre conhecimento popular e conhecimento científico, teoria e prática, dessa maneira, proporcionando uma educação de qualidade aos jovens que vivem no meio rural (CAVALCANTE, 2007).

Para se fortalecer como uma instituição do campo, as Escolas Famílias Agrícolas se embasam em quatro pilares: a associação, a Pedagogia da Alternância, a formação integral e o desenvolvimento local. A associação surge para se encarregar de questões econômicas, jurídicas e administrativas, garantindo que exista autonomia filosófica e gerencial, com a presença efetiva da família. A formação integral caracteriza uma educação para a formação completa da pessoa, uma vez que deve levar em consideração, além da formação geral e profissional, a pessoa como um todo, a fim de proporcionar uma formação que permita o desenvolvimento de cada jovem. O desenvolvimento local age na perspectiva de desenvolver sustentavelmente o meio de interferência, tendo como foco não só a formação dos jovens, mas familiares e demais sujeitos com a ampliação da agricultura familiar e a inserção profissional e empreendedora dos jovens no meio rural (UNEFAB, 2017).

Por fim, a Pedagogia da Alternância é a metodologia de ensino adotada por essas escolas. Pensando na alternância enquanto integração entre escola e família, organizando-se, para isso, em três etapas: a primeira direcionada para observação e pesquisa (no meio sócio-profissional), a segunda para refletir e aprofundar (no meio escolar) e a terceira se volta à experimentação e transformação (também no meio sócio-profissional) (UNEFAB, 2017).

A Pedagogia da Alternância seria então um processo formativo, onde tanto a escola como a comunidade juntamente atuam na aprendizagem dos/as discentes. Nos períodos em que estão em casa, esses/as estudantes também estão em avaliação escolar, sendo a comunidade e a família responsáveis por guiar a sua formação, e os/as mesmos/as devem compartilhar o que aprenderam na escola. E, na escola, todo o aprendizado adquirido no ambiente familiar deve ser compartilhado com seus/as docentes e colegas, com o objetivo de haver um diálogo constante ente os conhecimentos escolares e os da comunidade (OLIVEIRA; FREIXO, 2014).

Essa alternância pode variar entre oito e quinze dias, sendo oito dias na roça e oito na escola, ou, quinze dias na roça e quinze na escola. O contato entre as duas localidades é proposto com o intuito de proporcionar uma educação que valorize a vida e o trabalho das pessoas que são e estão no campo. Trata-se de uma dinâmica que demonstra a principal diferença entre a metodologia utilizada por essa proposta pedagógica e aquela utilizada em escolas urbanas (SILVA, 2008).

Para garantir o desempenho das escolas famílias, a Pedagogia da Alternância dispõe de instrumentos didáticos-pedagógicos que ajudam no acompanhamento dos/as estudantes enquanto eles/elas alternam entre casa e escola. Dentre eles podemos citar: plano de estudo, pesquisa que surge de um tema gerador, repleta de questões elaboradas pelo corpo discente e docente, com o intuito de aproximar a escola da família/comunidade; colocação comum, momento de discussão das respostas das questões do plano de estudo, surgindo uma síntese dos principais pontos abordados, e possíveis soluções dos problemas levantados pela comunidade;

caderno de realidade, presente na vida escolar do/a estudante, nele são registradas suas reflexões sobre a realidade com base nas questões do plano de estudo; visitas dos monitores às famílias, com o intuito de acompanhar o desenvolvimento das atividades pelos/as estudantes, os/as monitores/as visitam famílias e comunidades, para conhecê-los/las melhor e garantir o envolvimento do/da jovem enquanto estão em casa; caderno de acompanhamento funciona como um diário, para o/a estudante relatar tudo o que acontece nas atividades diárias, tanto na escola, quanto em casa; atividade de retorno, atividades práticas que são aplicadas na comunidade a partir dos conhecimentos de suas necessidades, tendo o objetivo de trazer melhorias para a agricultura e a pecuária; serões, atividade noturna, que visa reforçar os conteúdos, curriculares ou extracurriculares, aprendidos (ARAÚJO, 2013; GIMONET, 2007; LINS, 2013; NOSELLA, 2014).

Esses instrumentos ajudam a conhecer melhor a realidade da comunidade em questão, auxiliando no desenvolvimento de propostas curriculares e de profissionais que consigam dialogar o conhecimento historicamente elaborado com a realidade local.

3. O CURRÍCULO NO CONTEXTO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS

Pensando na ideia do currículo para o povo do campo, corroboramos a reflexão de Sacristán (1998, p. 15) quando, ao escrever sobre a prática curricular, chega à conclusão de que o currículo deve compreender “a prática educativa institucionalizada e as funções sociais da escola”. Uma vez que o currículo atua na consolidação dos:

[...] fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples (SACRISTÁN, 1998, p.15).

O currículo faz da escola um sistema social, por meio dele esses estabelecimentos são dotados do conteúdo, presente nos sistemas educativos, bem como dotados de especificidades, de acordo com questões históricas, sociais e com as peculiaridades de cada contexto. O currículo não deve ser visto como uma realidade abstrata nos centros educacionais para o qual é pensado e planejado, sendo uma forma particular de estar em contato com a cultura local (SACRISTÁN, 1998).

Essa reflexão traz o quanto é importante, em qualquer escola, o diálogo com diferentes realidades, fazendo com que todos/as, independente de cor ou classe social, tenham acesso a informação, cultura e lazer, para poderem compreender o mundo onde vivem, podendo exercer sua cidadania.

Todas essas peculiaridades das Escolas Famílias Agrícolas sugerem um currículo específico, contendo os conteúdos disciplinares, mas também demandas locais – culturais, históricas, sociais –, como bem sugere a Lei de Diretrizes e Bases

da Educação (LDB, Lei nº 9.394/96), em seu artigo 26, ao relatar que os currículos, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, devem ter as disciplinas da base comum, mas a elas devem ser adicionadas peculiaridades regionais, que dizem respeito a cultura, a economia e a sociedade local.

Por tanto, a identidade da escola do campo deve ser determinada por meio da sua conexão com as particularidades regionais, se prendendo aos saberes dos/as estudantes, à memória coletiva dos que ali habitam, na rede de ciência e tecnologia regional e nos movimentos sociais. Para construir projetos que possibilitem o exercício da cidadania plena e desenvolver no país qualidades como a justiça social, a solidariedade e diálogo entre todos, sem se importar de onde se vêm ou pra onde se vai (SANTOS, 2016).

Partindo dessa perspectiva, observamos que as Escolas Famílias Agrícolas anseiam ensinar a população do campo tendo como foco características locais, buscando um currículo que dialogue com a realidade da população da zona rural. Para isso, é necessário levar em consideração fatores políticos, culturais, sociais, dentre outros, que permeiam essas comunidades, uma vez que “essa é uma maneira de se introduzir e valorizar a realidade do campo em todos os seus aspectos, pois não vale a pena construir políticas educacionais descontextualizadas das lutas sociais” (OLIVEIRA, 2012, p. 65). O artigo 28 da LDB tem relação com essa ideia trazida por Oliveira (2012), quando afirma que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 10).

Esse currículo deve ser instrumento de confronto de saberes, como entre o saber sistematizado (imprescindível na compreensão crítica da realidade) e o saber de classes (provêm da comunidade, de acordo com sua forma de sobrevivência). Entretanto, os saberes das classes serão valorizados e vistos como o ponto de partida na instituição educacional. Para isso, os docentes precisam de uma visão crítica acerca da sua realidade, o que influenciará no processo de construção do currículo (SANTOS, 2016).

Ter um currículo próprio do campo traz em si a necessidade de docentes que sigam outra perspectiva do fazer educacional nessas instituições. Dessa forma, pensar a formação de professores/as do campo significa avaliar os desafios encontrados no contexto, bem como as necessidades e perspectivas, para então, constituir educadores/as aptos/as a elaborarem uma prática que valorize a realidade do campo, os saberes de sua população. Pois, para formar docentes do campo é preciso mais que “conhecimento dos conteúdos necessários à prática educativa, mas sim, a relação desses com o espaço rural, os saberes, e a forma de vida da população que constrói a sua existência e se constitui enquanto sujeitos de ação” (PACHECO; PIOVESAN, 2014, p. 57).

4. O/A DOCENTE DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA

Até então, na discussão acima, conseguimos identificar que as Escolas Famílias Agrícolas são repletas de princípios e fazeres particulares. Logo, passa a existir a necessidade de discutirmos, neste momento, os questionamentos apresentados na introdução. A final de contas, a nossa perspectiva é refletir sobre o tipo de profissional docente preparado/a para atuar nas Escolas Famílias Agrícola.

Para início de conversa, podemos inferir que a Escola Família busca educadores/as com perfil diferenciado, capazes entender e conseguir atender as demandas institucionais. Pois como esse é um novo modelo de escola, é preciso que seus/suas profissionais percebam que seu papel vai além da sala de aula. Nessas instituições, as crianças e os/as adolescentes devem estar em primeiro plano, e o/a educador/a deve se adaptar e acompanhar o desempenho do/a aluno/a (GIMONET, 2007).

Essas especificidades, da prática docente, fazem com que esses/as profissionais sejam mais conhecidos, no universo escolar, como monitores/as, os/as quais precisam acompanhar o desenvolvimento do/a aluno/a, sendo muito mais do que detentor de conhecimento, devem guiar, orientar, ensinar o que for necessário aos/as estudantes, e ao mesmo tempo ajudar na estruturação deles/as, sendo um/a facilitador/a de aprendizagens. O/A monitor/a é um/a mediador/a que caminha lado a lado com o/a seu/sua alternante, exercendo ao mesmo tempo funções como, *“a educação, a formação, o ensino, a animação”* (GIMONET, 2007, p. 148, grifo do autor).

Dessa forma, os/as docentes em Pedagogia da Alternância devem adotar uma prática diferenciada, pois acompanham o meio familiar do/a aluno/a, bem como o corpo discente na instituição, do levantar ao deitar, conhecendo seus costumes e suas dificuldades, isso pode facilitar no desenvolvimento de uma didática contemplativa das raízes da comunidade local. No entanto, o não contato do/a monitor/a com a família do/a educando/a nas Escolas Família Agrícolas, pode comprometer o princípio da alternância e a didática dos/as monitores/as (SILVA, 2009).

Sendo o papel do/da monitor/a crucial na alternância, sua função vai além da sala de aula, ele/a possui responsabilidades específicas de uma escola do campo, sendo mais que um/a professor/a. Pensando nisso, Begnami traz uma definição de monitor/a, chave para a compreensão da sua função: *“o monitor é concebido como aquele que orienta, motiva, aguça curiosidades, provoca, problematiza, ajuda a construir ou reconstruir conhecimentos, facilita aprendizagens e, quando necessário, também ensina”* (BEGNAMI, 2003, p. 49).

Sendo aquele/a que se encontra dentro da escola, dentro da sala de aula, mas também na comunidade externa, por isso ele/ela deve oferecer uma educação para a vida, educação reflexiva que dialogue com a realidade local. Tornando o/a jovem apto/a profissionalmente, para o mercado de trabalho, e também proporcionar a este/a uma formação geral, caso opte por ingressar no ensino superior (GIMONET, 2007).

Para ter o/a tão almejado/a monitor/a na alternância, Gimonet (2007) afirma que a formação desses/as profissionais deve possuir outra perspectiva.

Comparando com a formação dos/as demais profissionais educacionais, é preciso que eles/elas apresentem uma formação pedagógica inicial sobre o que é ser monitor/a; também para a alternância, onde irão entender as particularidades da função de um/a monitor/a; e ainda pela alternância, que deve ocorrer por profissionais da área, que conheçam e atuem na proposta.

Dentre os cursos de formação de docentes para a realidade camponesa, a Licenciatura em Educação do Campo é uma nova modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras. Objetivando formar militantes-educadores/as com habilidades para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio da educação básica. Esses cursos também apresentam o regime de Alternância, para que o/a estudante de graduação possa viver a realidade do campo (MOLINA; SÁ, 2012b)

É preciso que haja também a formação contínua, na qual esses/as profissionais podem seguir caminhos diferentes, com o intuito de ampliar seus conhecimentos e obter novas qualificações, dentre os campos que eles/as podem se aperfeiçoar estão: os científicos, das ciências humanas, da pedagogia, técnico-econômico, dentre outros. O importante é que essa formação ocorra de acordo com a realidade da alternância (GIMONET, 2007).

Esses/as docentes devem estar aptos/as a entender a sua realidade, e propor/lutar por mudanças – caso necessário –, com o intuito de ajudar a todos/as os/as envolvidos/as naquele sistema. Por isso, precisam de cursos de formação que os/as preparem para se tornarem profissionais almejados pela população do campo. Para tanto, buscam-se cursos que promovam um/a docente reflexivo/a, aproximando-o/a da sua realidade, seja por meio da formação inicial ou continuada (SANTOS, 2016).

A luta por esse/a educador/a do campo com outra expectativa do fazer docente levou os diversos movimentos do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) a tentarem quebrar a ideia de professor/a implantada na sociedade, o que trazia sérias consequências para o processo de afirmação da Educação do Campo. Assim, “os cursos de Pedagogia da Terra representam um programa específico das lutas dos movimentos sociais pela Reforma Agrária” (ARROYO, 2012, p. 360). Esses cursos de formação docente se fundamentam nas necessidades trazidas pelos movimentos sociais do campo que se reuniram na Conferência Nacional, em 2004, de onde surgiu Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo).

É perceptível o quanto a formação de professores/as para atuarem nas escolas básicas do campo é um ponto essencial na construção de uma Educação do Campo significativa. Necessita-se que a formação inicial, a formação continuada e o aprendizado no decorrer do desenvolvimento das atividades docentes, ajudem a ampliar os conhecimentos relacionados ao cotidiano do campo. Visto que, a depender “da formação e da visão de educação e seus fins, o/a professor/a poderá ou não dar um tratamento mais ou menos diferenciado as práticas e conteúdos do meio rural” (PACHECO; PIOVESAN, 2014, p. 52).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo traz o início da discussão sobre a formação de educadores/as para a Pedagogia da Alternância, objetivando problematizar e incentivar a formação desses/as profissionais voltada para a Educação do Campo e não para a Educação Rural. O que implica em uma prática docente cada vez mais reflexiva, tendo, como consequência, melhor funcionamento das Escolas Famílias.

Isso porque as escolas ditas rurais seguem os preceitos e as políticas pensadas para as instituições urbanas, ou seja, um modelo educativo dos “colonizadores” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

As Escolas Famílias Agrícolas trazem consigo o desejo de mostrar à população do campo questões históricas, sociais, culturais e políticas que acontecem nos seus arredores e em todo o país. Por meio de um currículo diferenciado, pautado nas especificidades de sua cultura, que lhes permita serem vistos/as como instrumento de transformação da realidade local e valorização da cultura e dos costumes de comunidades rurais (OLIVEIRA, 2012).

É importante reforçar que as Escolas Famílias só surgiram por meio de muita luta da população e dos movimentos sociais do campo por uma educação dita de qualidade, para que os/as jovens e adolescentes não precisassem estudar na cidade e pudessem permanecer no campo, com uma perspectiva de vida melhor.

No entanto, para isso precisa-se de profissionais formados/as para realizar o papel do/a monitor/as nessas instituições, a formação, inicial e continuada, para as Escolas Famílias Agrícolas precisa deixar claro aos/as envolvidos/as que, além de ser professor/a, poderão exercer o papel de pai, mãe, amigo/a, irmão, irmã. Isso se explica, porque o corpo discente fica na escola em tempo integral, necessitando-se, às vezes, dar conselhos, dar broncas, dar amor, dar carinho. Ainda há o trabalho para além dos muros da escola, de visita aos familiares dos/as discentes, para verificar o desempenho dos/as mesmos, na comunidade, e conhecer a realidade que cada um/a vive.

O envolvimento integral do/a monitor/a é essencial na formação do ambiente familiar proposto pelas Escolas Famílias Agrícola, levando o papel do corpo docente para além do compartilhamento de conhecimento. Por meio de prática educativa que revela a educação sendo produzida por uma proposta concretizada, dentro e fora dos muros da escola, em contraposição à ideia de classe fechada, isolada nas paredes da sala de aula.

Esse/a monitor/a deve fazer a educação junto com o corpo discente e com a comunidade, considerando as questões do entorno escolar, para então formar jovens aptos/as a lidar com os problemas locais e buscar seus direitos, de forma a prosperar e tornar melhor a vida da comunidade onde estão inseridos/as.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sandra R. M. de. **Formação de educadores do campo: um estudo sobre a experiência de formação inicial para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas do estado da Bahia.** 2013. 317 f. Tese (doutorado em Educação e Contemporaneidade)

– Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, Bahia, 2013.

ARROYO, Miguel G. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012.

BEGNAMI, João B. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias**: Um Estudo Intensivo dos Processos Formativos de cinco Monitores. Tese (Mestrado). Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Minas Gerais, 2003.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel G; CALBARTE, Roseli S; MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CAVALCANTE, Ludmila O. H. **A Escola Família Agrícola do Sertão**: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2007.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Bookman, 2006. 432p.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184 p.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.

LINS, Geórgia O. C. **“Vento da Meia-Noite”, Lições ao Amanhecer**: a formação da juventude camponesa na REFAISA – BA. 2013. 155 f. Dissertação (mestrado em educação), Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, Bahia, 2013.

MOLINA, Mônica C.; SÁ, Lais M. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012a.

MOLINA, Mônica C.; SÁ, Lais M. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio

(Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012b.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2014. 274 p.

OLIVEIRA, Valdenor S. **Ensino de ciências na escola do campo em alternância: o caso de uma escola do município de Terra Nova do Norte em Mato Grosso**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2012.

OLIVEIRA, Grasiela L. de; FREIXO, Alessandra A. Percepções da docência em uma Escola Família Agrícola do Semiárido Baiano: subsídios para o ensino de ciências no contexto da educação do campo. **Atos de pesquisa em educação**, v. 9, n.1, p. 186-213, 2014. Disponível em: <proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3601/2643>. Acesso em: 16 abr. 2017.

OLIVEIRA, Lia M. T. de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012.

PACHECO, Luci M. D.; PIOVESAN, Juliane. Educação do Campo: desafios e perspectivas para a formação docente. **Revista de Ciências Humanas**, v. 15, n. 24, p. 47-59, 2014.

SACRISTÁN, José G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, Juarez S. dos. **Entre o campo e a cidade: relações e concepções dos docentes acerca dos sujeitos aprendentes da escola do campo**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Escola Superior de Educação Almeida Garrett, 2016.

SILVA, Lourdes H. da. Centros Familiares de Formação por Alternância: Avanços e perspectivas na construção da educação do campo. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, v. 8, p. 270-290, 2009.

SILVA, Lourdes H. da. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: a experiência brasileira. **Sísifo, Revista de ciências da educação**, n. 5, jan/abr 2008.

SOUZA, Maria A. Educação do Campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, 2012. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v33n120/06.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2017.

UNEFAB. EFAs. Orizona, Goiás: UNEFAB, 2017. Disponível em: < www.undefab.org.br/p/efas_3936.html>. Acesso em: 04 abr. 2017.

ABSTRACT: Country Education emerges from the rural community's struggle for education from / to / into the countryside. Thinking about this, Family Farm Schools emerged between the late 1960s and the early 1970s, with the prospect of promoting the association between popular and scientific knowledge, forming critically people of local and regional problems. These schools have used Pedagogy of Alternation as a teaching methodology, in which students alternate between home and school, promoting knowledge exchange. This work is born from the perspective of understanding the type of teacher that is formed for these educational institutions, in which they demand monitors with practices that achieve their objectives. It is a qualitative bibliographic research that was carried out by means of investigations in digital and printed materials, scientific articles, having as sources of search Google academic and books. We aim to bring a little of the reality of country schools, their curriculum and the professional apt to work in these schools. We understand that initial and continued training of teachers engaged to FamilyFarm Schools should be carried out through a formative project linked to the Pedagogy of Alternation, forming the so-called monitors, who play a role in classroom and outside of it, as well as inside and outside of school. These professionals must maintain a constant contact with young people´s reality in order to problematize it and then seek to solve the local difficulties. They should be supportive people, sensitive to their reality and aware of their rights and duties.

KEYWORDS: Country Education, Teacher Training, Pedagogy of Alternation.

CAPÍTULO XVIII

OS CONFETOS DAS BICHAS DOCENTES COMO MARCADORES DA HOMOSSEXUALIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

**Roberto Vinicio Souza da Silva
Rosemary Meneses dos Santos
Romário Ráwlyson Pereira do Nascimento**

OS CONFETOS DAS BICHAS DOCENTES COMO MARCADORES DA HOMOSSEXUALIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

Roberto Vinicio Souza da Silva

Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí UESPI – Campus Parnaíba – Vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Juventudes (NEPJUV/UFPI-Parnaíba)

Rosemary Meneses dos Santos

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco – RJ – Especialista em Libras pela Faculdade de Ciências e Tecnologia de Teresina – FACET/CCTP e Especialista Psicopedagogia pela ISEPRO em Parnaíba. Professora do Município de Tutóia - MA

Romário Ráwlyson Pereira do Nascimento

Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí UFPI – Campus Parnaíba – Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí UFPI – Vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGEI) – Professor do Município de Luis Correia - PI

RESUMO: Esta pesquisa discute os paradigmas que demarcam as fronteiras para além da heterossexualidade, este cenário, nesta pesquisa foi explorado tendo como objetivo geral: Identificar quais os confetos são produzidos pelos professores gays sobre homossexualidade na educação. Enquanto que os específicos são: a) Perceber as tensões entre homossexualidade e heterossexualidade. b) Mapear os saberes construídos sobre a homossexualidade do professor. c) Identificar os desafios que reverberam sobre a figura do professor gay nos espaços educativos. Para isso se fez necessário enquanto método de pesquisa a Sociopoética, a técnica utilizada para a produção dos dados foi: o Parangolé, com o desdobramento do Maracatu. Para fomentar a discussão utilizou-se principalmente: Foucault (1988), Gauthier(2004), Nascimento (2014), Silva (2017), Louro (2004), entre outros. Nas pesquisas sociopoéticas são produzidos confetos (conceito+afeto), neste trabalho podemos citar: Labirinto-não-conseguir-respirar, Buraco Zona de Conforto, Essa coisa de se assumir e Me abrir pra conversar. Essas metáforas constroem as tramas das Bichas Docentes no espaço da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Espaço escolar. Confetos. Homossexualidade.

1- INTRODUÇÃO

Este texto que segue é um recorte da pesquisa: A SOCIOPOÉTICA DAS BICHAS DOCENTES NOS LABIRINTOS DA HOMOSSEXUALIDADE. O trabalho na íntegra discute enquanto tema-gerador: a homossexualidade docente. Durante o texto utilizamos a expressão “Bichas Docentes”, para tanto nos apropriamos da política *Queer*, portanto, essa expressão não ganha uma conotação pejorativa, mas o contrário: afirmativa.

Entendemos que refletir sobre (homo) sexualidade e prática docente é um enorme desafio, porque sobre esses eixos temáticos reverberam inúmeras

“certezas”, paradigmas e tabus que constroem ou desconstroem os comportamentos, posturas e os contornos do próprio corpo e da identidade dos sujeitos.

Partindo deste contexto fluído e minado de conotações, estabelecemos como objetivo geral: Identificar quais os confetos são produzidos pelos professores gays sobre homossexualidade na educação. Enquanto que os específicos são: a) Perceber as tensões entre homossexualidade e heterossexualidade. b) Mapear os saberes construídos sobre a homossexualidade do professor. c) Identificar os desafios que reverberam sobre a figura do professor gay nos espaços educativos.

Para isso se fez necessário enquanto método de pesquisa a Sociopoética, a técnica utilizada para a produção dos dados foi: o Parangolé, com o desdobramento do Maracatu. Para fomentar a discussão utilizou-se principalmente: Foucault (1988), Gauthier(2004), Nascimento (2014), Silva (2017), Louro (2004), entre outros. Nas pesquisas sociopoéticas são produzidos confetos (conceito+afeto), neste trabalho podemos citar: Labirinto-não-conseguir-respirar, Buraco Zona de Conforto, Essa coisa de se assumir e Me abrir pra conversar. Essas metáforas problematizam a figura das Bichas Docentes no espaço da educação.

Ao percebermos este contexto, fica evidente as tensões estabelecidas entre homossexuais e heterossexuais. Para além de ser identidade fixas, como espaços que definem bichas e não bichas, entendemos que se trata de uma processo fluído, portanto, esses perfis são construídos nas relações cotidianas, são fronteiras, que podem ou não ser atravessadas, sobretudo pelo diálogo.

Por fim, esperamos refletir de forma crítica e reflexiva sobre os dilemas que tangenciam as Bichas Docentes na educação, será visibilizado as tramas “escondidas” e desnudaremos os marcadores da homossexualidade enquanto expressão que acontece e tangencia as relações dentro no âmbito educacional.

2- AS TENSÕES DISCURSIVAS ENTRE HOMOSSEXUALIDADE E HETEROSSEXUALIDADE

No espaço escolar acessam diversos indivíduos, dentre eles professores e alunos, cada um com vivências específicas, saberes e experiências adquiridas, sobretudo no dia-a-dia. A partir da singularidade de cada pessoa a escola se torna um espaço múltiplo, no qual diferentes experiências se fundem, dialogam, em outros momentos, simplesmente se repelem, entram em conflito ou colapso. Na concepção de Dayrell (1996) que a escola deve ser compreendida como uma construção social, portanto, é indispensável perceber está instituição como sendo um espaço sociocultural.

Esse contexto plural da escola, não é tão simples de ser compreendido, as normativas impregnadas no tecido social, reverberam “aceitando” e/ou “proibindo” as diversas expressões sociais, culturais e históricas. Algumas vezes as multiplicidades encontram dificuldade em coexistir, “os “outros”, os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, mas não estamos acostumados a [...] e interagir com eles”. (CANDAU, 2008, p. 31)

De forma geral tanto na escola quanto na família há uma lógica de sutileza e do silêncio quando o assunto é (homo) sexualidade. Aprendemos a naturalizar que “esta discussão deve ficar restrita apenas ‘ao quarto dos pais’” (FOUCAULT, 1988, p. 10). Como se a sexualidade estivesse caminhando em paralelos com nossas curiosidades e desejos.

Esses paralelos encontram diversos pontos de convergências e colisões, em todos os aspectos que essas expressões podem remeter. Para Foucault (1988) a sexualidade passa a ser “natural”, na privacidade e no segredo. A partir disso, Foucault postula o conceito de “hipótese repressiva”, esta expressão diz bastante sobre a forma como a sexualidade é “silenciada” nas relações sociais.

Não pretendo afirmar que o sexo não tenha sido proibido, bloqueado, mascarado ou desconhecido desde a época clássica, nem mesmo afirmo que a partir daí ele o tenha sido menos do que bem antes. Não digo que a interdição do sexo é uma ilusão; e sim que a ilusão está em fazer desta interdição o elemento fundamental e constituinte a partir do qual se poderia escrever a história do que foi dito [...] A hipótese repressiva agrupa num grande mecanismo central destinado a dizer não [...] (FOUCAULT, 1988, p. 17)

Dessa forma se percebe que a sexualidade muitas vezes é inibida, sempre que se pretende elucidá-la e propor uma discussão aberta e esclarecedora, a sexualidade encontra fortes discursos fincados na “interdição, censura e negação” (FOUCAULT, 1988, p. 15). Esses mecanismos, efetivamente não estão vedando a construção/ (re) produção da sexualidade, quando não falamos estamos produzindo concepções “normais” e, portanto, excludentes.

Quando se pensa em “normal”, no âmbito da sexualidade, refere-se a heterossexualidade, ou seja a norma sexual a ser seguida, a norma que é consentida e ensinada dentro e fora da escola. No espaço escolar isto acontece quando os alunos aprendem “gestos, movimento, sentido são produzidos [...] incorporados por meninos e meninas, tornam-se partes de seus corpos. Ali se aprende a olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar, aprende a preferir”. (LOURO, 1997, p. 61). Apesar disso,

A heterossexualidade só ganha sentido na medida em que se inventa a homossexualidade. Então, ela depende da homossexualidade para existir. O mesmo pode ser dito em relação ao sujeito homossexual: sua definição carrega a negação de seu oposto. Ao dizer: eu sou heterossexual, um homem ou uma mulher acabam invariavelmente por ter de recorrer a algumas características ou marcas atribuídas ao homossexual, na medida em que ele ou ela precisam afirmar também o que não são. Do outro lado do par, o movimento será o mesmo: a homossexualidade precisa da heterossexualidade para dizer de si. Há uma reciprocidade nesse processo. A dicotomia sustenta-se numa única lógica. (LOURO, 2009, p. 89).

O binarismo homossexual/heterossexual é sempre marcado pelas fronteiras, em outras palavras, ao definir uma determinada identidade sexual, invariavelmente sujeito demarca as regiões fronteiriças. Isso significa dizer que

tanto a heterossexualidade quanto a homossexualidade foram inventadas. Embora a heterossexualidade “pareça ser algo natural” ela também é um produto da ação social humana tanto quanto a homossexualidade ou quaisquer outras práticas sexuais.

Além disso, quando nos referirmos a ambas como “inventadas”, estamos também querendo destacar que foram inventadas enquanto categorias ou ainda terminologias. Portanto, que fique claro, as relações sexuais “sempre” existiram e as experimentações dos corpos também, mas antes das “categorias” acima, não podemos nos referir à essas práticas como homossexuais ou heterossexuais.

Na concepção de Weeks (2000) a heterossexualidade e homossexualidade são expressões relativamente recentes, as invenções desses conceitos desencadeiam mudanças profundas e até emergenciais na delimitação e definições agudas da sexualidade. Foi no século XIX que essas terminologias foram criadas passando a estabelecer relações hierárquicas entre práticas sexuais. Essa invenção discursiva homossexualidade e da heterossexualidade, são marcadas por relações hierárquicas, excludentes e complementares, pois se por um lado compreendemos que uma categoria precisa da outra para existir, afinal a afirmação eu sou heterossexual não faria sentido se não houvesse um outro que se determinasse homossexual. Por outro lado, historicamente a heterossexualidade recebeu status de normalidade, inferiorizando a homossexualidade.

[...] Ou seja, à produção e à reiteração compulsória da norma heterossexual. Supõe-se, segundo essa lógica, que todas as pessoas sejam (ou devam ser) heterossexuais – daí que os sistemas de saúde ou de educação, o jurídico ou o midiático sejam construídos à imagem e à semelhança desses sujeitos. São eles que estão plenamente qualificados para usufruir desses sistemas ou de seus serviços e para receber os benefícios do Estado. Os outros, que fogem à norma, poderão na melhor das hipóteses ser reeducados, reformados (se for adotada uma ótica de tolerância e complacência); ou serão relegados a um segundo plano (tendo de se contentar com recursos alternativos, restritivos, inferiores); quando não forem simplesmente excluídos, ignorados ou mesmo punidos. (LOURO, 2009, p. 90).

A heteronormatividade pode ser compreendida como um conjunto de práticas sociais e educativas que buscam constante a partir das relações cotidianas levar os sujeitos a reconhecer a heterossexualidade como sendo o padrão a ser seguindo por todos. Contudo, conforme Louro (2004) nos propõe, nem todos seguem as normas impostas existem corpos que subvertem as normas, não apenas a partir da homossexualidade, quaisquer práticas, vivências e identidades distantes da heterossexualidade são consideradas transgressões. Existem aqueles que se adequam ou que desejam experimentar em seus corpos marcadores da transgressões, entre uma decisão e outra, é necessário elucidar que cada pessoa pode viver os parâmetros que considera saudável.

Esses arranjos sociais, então em constante processo de mudança, logo é um “campo” minado para despertar: posições e oposições de ideias e de comportamento. De forma, assevera Louro (1997) é de extrema relevância recolocar

este debate no campo do social, sobretudo no que tange a educação, pois é nele que se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos.

3- A HOMOSSEXUALIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

A homossexualidade no ambiente escolar tem navegado sobre diversos marcadores de identidade, as proposições configuram ou desconfiguram constantemente o perfil dos sujeitos e isto é construído de diversas formas, quando presenciamos gestos, brincadeiras, expressões, entre outras possibilidades que se constroem no espaço da escola.

Em meio a essas relações na escola, são tecidos as tramas do “permitido” e “proibido”, para Peter Fry e Edward Macrae (1985) a homossexualidade ainda é tangenciada por muitas concepções reducionistas como pecado, falta de vergonha ou doença, entre outros bordões que se “manifestam” nas relações entre os sujeitos.

As relações entre homossexuais e heterossexuais, para Loiola (2009, p.43).

Nessa relação binária [...] há um scriptsocial a seguir, mediante determinação social, mesmo dentro de determinadas arbitrariedades. Pois a legitimidade de tal padrão nos papéis sociais e sexuais passa pela institucionalização da normalidade dirigida pela igreja, pela família e pelo Estado.

Desta forma fica evidente que a sexualidade é regulada, configurada, construída, em outras palavras, podemos entender como sendo um “dispositivo histórico” (FOUCAULT, 1988, p. 100). Para compreendermos melhor, podemos utilizar a metáfora da viagem.

A viagem transforma o corpo, o “carácter”, a identidade, o modo de ver, de ser e de estar[...] Suas transformações vão além das alterações na superfície da pele, do envelhecimento, da aquisição de novas formas de ver o mundo, as pessoas e as coisas. As mudanças da viagem podem afetar corpos e identidades em dimensões aparentemente definidas e decididas desde o nascimento (ou até antes dele).A declaração “É uma menina!” ou “É um menino!” também começa uma espécie de “viagem”, ou melhor, instala um processo que, deve seguir um determinado rumo, uma direção. (LOURO, 2015, p. 15).

Esta viagem que só pode ser contemplada dentro da experiência e da individualidade de cada uma e de cada um, ou seja, este é um processo extremamente subjetivo, compete a cada indivíduo delinear os contornos e objetivos da viagem. As construções que transformam e contornam a viagem e os diversos aspectos que circundam os eixos ida e volta, estão para além da visibilidade e das permissões sociais.

Considerando que na viagem há fronteiras, entre regiões, esses locais, no contexto de nossas reflexões “é lugar de relação, região de encontro, cruzamento e confronto [...] O ilícito circula ao longo da fronteira [...] Mesmo que existam regras,

que se tracem planos e sejam criados estratégias e técnicas haverá aqueles e aquelas que transgridem”.(LOURO, 2015, p.16)

A esses e aos demais tidos como “diferentes”, pouco importa discursos humanistas e esvaziados de sentido, principalmente: Respeito e tolerância. “Apesar do Impulso aparentemente generoso, a ideia de tolerância, por exemplo, implica também em uma certa superioridade por parte de quem mostra “tolerante”. Por outro lado, a noção de “respeito” implica um certo essencialismo cultural [...]” (SILVA, 2010, p.88).

Ao invés destes bordões “necessários”, sem dúvidas seria bem mais interessante discutir as diferenças entre os sujeitos. Assim estaríamos dando possibilidade para se “[...] pensar na pedagogia da diferença [...] Ela coloca no seu centro uma teoria que permite não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-la” (SILVA, 2000, p. 100 e 101).

[...] A pedagogia das supostas diferenças em meio ao terrorismo indiferente; chamar ao outro para uma relação escolar sem considerar as relações do outro com os outros; e a produção de uma diversidade e uma alteridade que é pura exterioridade de nós mesmo; uma diversidade que apenas se nota, apenas se entende, apenas se sente. (SKLIAR, 2002, p.39)

Desta forma percebemos que as diferenças podem se problematizadas e discutidas de forma crítica e reflexiva, para além de discursos hegemônicos e excludentes. Para Candau (2008) mesmo que o “outro” esteja próximo a nós, não estamos acostumados a vê-los nem ouvi-los.

Apesar disso, os “outros”, existem!nos tocam, e são marcadores das diferenças. A homossexualidade docente é um indicativo das problematizações (in) visibilizadas no contexto da educação. Por vezes os professores gays, não consegue vivenciar sua sexualidade no espaço da educação, sobretudo pelo fato de serem “diferente”.

Por vezes esses profissionais, vivenciam o que podemos entender como sendo “**Sexualidade Enganchada**, na qual a pessoa não quer assumir o que ela é, e também quer sair do armário, mas não consegue [...]”. (NASCIMENTO, 2014, p. 125). Este é um enorme desafio aos professores. O medo de se “assumir” ocupa sempre uma tonalidade imponente.

Atrelado a isto podemos destacar a insegurança pela lógica que reverbera na sociedade, afinal ser professor gay, será enquadrado na conjugação que aprisiona o “diferente”, muitos não estão prontos para compreender/marcarem em seus corpos a “aceitação” e portanto decidem ficar no armário.

A ideia do Armário em concordância com Sedgwick(2007) é uma analogia interessante para se pensar o fator assumir ou não gay, portanto que fique claro este é um processo que deve ser discutido, cada pessoa possuem um tempo e uma subjetividade que irá orientar seus desejos e afetos.

A seguir é possível perceber na fala de uma Bicha Docente os desafios, medos e (des) prazeres que o estar no armário proporciona.

O prazer das vivências ficou por longos tempos adormecidos no espaço na vida “privada”, ninguém nunca soube na época em que vez ou outra

gozava da normativa, no entanto, adorava a subversão heterossexual. Eu tinha um amigo de adolescência que brincávamos de estudar juntos na casa dele, *reversávamos* a postura: professor. Foi um ensaio gozado sobre tornar-se bicha docente. De tudo que aprendi nessas aulas, não ousaria escrever aqui, até por que confesso que possivelmente escrever sobre elas não me traria tanto prazer quanto o que ainda insiste em tangenciar minhas lembranças. (SILVA, 2017, p. 22).

Apesar das buscas no armário, tornar-se uma Bicha Docente é sem dúvida uma decisão que precisa ser problematizada no espaço da educação, pois que diferença faz ser homossexual ou heterossexual quando pensamos as práticas desenvolvidas no espaço escolar? Não somos todos professores?

4- AS METÁFORAS DAS BICHAS DOCENTES

A Sociopoética é um método de pesquisa com uma abordagem qualitativa que acredita na produção do conhecimento a partir do grupo pesquisador por meio de dispositivos artísticos e corporais que apontam diferentes formas de pensar uma determinada temática. Na Sociopoética não existe coleta de dados e sim a produção dos mesmos. Para tanto, de acordo com Adad (2014) é necessário uma determinada técnica de produção que envolve corpo e arte é elaborada e desenvolvida com o grupo pesquisador.

A seguir será apresentado alguns confetos produzidos pelas Bichas Docentes, para a produção dos dados foi utilizado a técnica do Maracatu com os desdobramentos do Parangolé. A técnica foi desenvolvida com 4 professores que se afirmam homossexuais. Embora consideremos que uma delimitação em torno do público desta pesquisa pudesse trazer resultados diferentes, o foco desta pesquisa é de fato para além dos níveis e modalidades de ensino discutir quais as relações entre a prática docente e a identidade homossexual na educação.

Taremos um recorte da pesquisa realizada, especificadamente apresentaremos algumas metáforas criadas pelos copesquisadores para abordar as relações das suas vivências (homo)sexuais e com suas práticas docentes. A própria técnica de produção de dados era permeada de metáforas, como a metáfora do labirinto da homossexualidade e do buraco da homossexualidade. De acordo com Gauthier (2003) a metáfora serve para dar forma, contornam contextos e problematizar outros tantos, elas se constroem e traçam heterogêneas concepções (re) criam as conexões de sentido.

A produção de metáforas nas pesquisas sociopoéticas estar associada às próprias formas de como o grupo pesquisar produz seu pensamento, pois é a partir das afecções da arte no corpo que o pensamento é capaz de problematizar um determinado tema de múltiplas maneiras. Por isso na Sociopoética, chamamos os dados produzidos de confeto (conceito+afeto). Gauthier (2003) afirma que é uma característica das pesquisas sociopoéticas, que o grupo pesquisador produza confetos, em outras palavras que consiga estabelecer a relação entre conceito e afeto, esses confetos não são unívocos, e sim polifônicos, se configuram como sendo

um campo minado para a pluralidade, nisto consiste a problematização dos dilemas cotidianos.

Dessa forma a partir de agora, apresentaremos algumas metáforas que são confetos da pesquisa. Um dos primeiros achados da nossa pesquisa é que nem sempre é fácil ser Bicha Docente, isso fica expresso na metáfora: **labirinto-não-conseguir-respirar** que é quando a gente pensa na nossa sexualidade como algo tão pessoal intrínseco a cada pessoa. **Labirinto-não-conseguir-respirar** teria essa ligação direta com esses desafios que ao mesmo é individual é algo que você sabe que também é coletivo. Este confeto problematiza a relação entre o individual/privado e o coletivo/público que tangencia a sexualidade humana. Para Louro (2000) a sexualidade não passa unicamente pelo prisma do espaço privado ou público, esses são parâmetros que dialogam, sendo impossível separar esses parâmetros.

O **Labirinto-não-conseguir-respirar** é uma sensação de estar sozinho e ao mesmo tempo ter a noção de que outras pessoas também se sentem sozinhas. Este labirinto pode ser perturbador, o silêncio sobre (homo) sexualidade nos provoca sensações perturbadoras, esse **Labirinto-não-conseguir-respirar** é justamente a sensação de não conseguir pôr para fora isso que tem dentro de si, essas dificuldades e não conseguir se locomover, não conseguir respirar, em outras palavras, o **Labirinto-não-conseguir-respirar** é predeterminante para que você tenha comportamentos de inibição em relação a si e até mesmo ao seu próprio trabalho.

Essa metáfora do **Labirinto-não-conseguir-respirar** traz uma importante dimensão para a vivência das Bichas Docentes que é exatamente o medo de assumir publicamente sua identidade homossexual, ou ainda o receio de não ter com quem conversar no ambiente de trabalho com tranquilidade sobre sua sexualidade. A metáfora assinala o lugar de medo, receio e as vezes solidão vivenciados pelas Bichas Docentes que temem que suas escolhas pessoais, que suas intimidades, que suas homossexualidades interfiram no espaço público do trabalho.

Por sua vez, a metáfora **Buraco Zona de Conforto** surge como uma tentativa de superação aos medos e receios provocados pelo **Labirinto-não-conseguir-respirar**. Pois, as Bichas Docentes, sabendo do contexto de preconceitos e discriminações que a homossexualidade enfrenta socialmente, inclusive na escola, acabam por se proteger no **Buraco Zona de Conforto** que é se sentir confortável por estar na minha zona de conforto de ser professor gay, em outras palavras, **Buraco Zona de Conforto** é eu saber que sou um professor gay, então pronto eu sabendo já é o suficiente, ninguém precisa saber e eu não quero que saibam.

Há uma oposição entre os confetos **Labirinto-não-conseguir-respirar** e o **Buraco Zona de Conforto** que tangencia os limites entre o público e o privado. Enquanto na metáfora **Labirinto-não-conseguir-respirar** a Bicha Docente tem medo, receio, mas senti vontade de falar sobre sua (homo)sexualidade com os demais, na metáfora **Buraco Zona de Conforto** a Bicha Docente prefere manter sua sexualidade em segredo e se senti confortável em relação a isso. Portanto, enquanto no confeto **Labirinto-não-conseguir-respirar** há um acirrado conflito entre o público e o privado no confeto **Buraco Zona de Conforto** há uma escolha deliberada por manter a sexualidade como privada.

O conflito entre as metáforas **Labirinto-não-conseguir-respirar** e o **Buraco Zona de Conforto** traz uma questão emblemática para as pessoas homossexuais a

questão do “Assumir-se” ou ainda “Sair do armário”, expressão utilizada rotineiramente para o fato de pessoas homossexuais assumirem suas identidades publicamente. Essa questão aparece nas teias do pensamento do grupo pesquisador a partir da metáfora **Essa coisa de se assumir** seja na sala de aula, pra si, ou pro grupo que você faz parte, também é algo muito libertador e gratificante. **Essa coisa de se assumir** é quando você consegue reconhecer em si não mais alguém que si coloca essas barreiras, mas alguém que consegue na verdade lidar com ela.

A ideia proposta pela metáfora **Essa coisa de se assumir** é divergente da ideia apresentada na metáfora **Buraco Zona de Conforto**, pois enquanto no primeiro se assumir é libertador, no segundo manter-se confortável é não se assumir. As ideias propostas por estes confetos são bastante pertinentes, atravessadas por estas ideias nos questionamos: Quais os desafios e conflitos as pessoas que assumem ou não assumem sua homossexualidade enfrentam? Assumir a homossexualidade é uma saída para compreender os conflitos que tangenciam a diversidade sexual do professor no espaço da escola?

É constatável por meio do confeto **Labirinto-não-conseguir-respirar** que ao mesmo tempo em que existe desejo por se assumir no contexto da escola existe também medo e receio. Entre as possibilidades apresentadas pelo grupo para conseguir “respirar” na escola, temos a metáfora **Buraco Zona de Conforto** a partir das quais as Bichas Docentes podem sentir-se confortáveis mantendo seu segredo e temos o confeto **Essa coisa de se assumir** que encoraja as Bichas Docentes a assumirem suas homossexualidade.

Foge de nossos interesses qualquer compromisso em julgar as metáforas produzidas pelo grupo pesquisador, não temos como afirmar o que é mais libertador, assumir ou manter em segredo sua homossexualidade? Na verdade, acreditamos que por mais que seja impossível retirar a sexualidade das fronteiras que borram o público e o privado, a questão do assumir-se deva ser uma questão pessoal e íntima, de escolha daquele que mantém ou não o segredo pra si.

O que ainda nos parece passível que de questionamento é para aqueles que escolhem assumir suas homossexualidades, como tornar isso possível? Para responder esta pergunta recorreremos ao pensamento do grupo pesquisador por meio da metáfora **Me abrir pra conversar** que é uma modo de falar como eu era, o que eu gostava como era minha vida falava sobre os medos no contexto da educação e da homossexualidade. **Me abrir pra conversar** é falar abertamente com as pessoas, que eu tenho uma confiança muito grande para conversar principalmente sobre este tema.

A metáfora **Me abrir pra conversar** traz um importante dispositivo para aqueles que decidam assumir-se no espaço de trabalho: o diálogo. Engendrados em uma Pedagogia da Diferença acreditamos que o diálogo entre os diferentes seja um elemento construtor de relações e práticas educativas pautadas na aceitação do “diferente”.

Porque a mudança nos olha e, ao nos olhar, encontra somente uma reprodução infinita de leis, de textos, de currículos e de didáticas. Mas nenhuma palavra sobre as representações como olhares ao redor do outro. Nenhuma palavra sobre a necessidade de uma metamorfose nas

nossas identidades. Nenhuma palavra sobre a vibração com o outro.(SKLIAR, 2003, p. 40).

Sem dúvidas o espaço educacional deve ser, sobretudo um ambiente para discutirmos e problematizarmos as diferenças, é necessário “vibramos” com o outro, ao invés de atribuímos juízo de valor, com conotações de segregação e exclusões, o “outro”, as Bichas Docentes não estão na contra mão das práticas docentes, pelo contrário, constroem suas práticas nas fronteiras do ato educativo.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto conseguiu através dos confetos das Bichas Docentes, explorar no contexto da educação os desafios que reverberam sobre a homossexualidade docente. De forma geral foi discutido sobre as fronteiras que existem para além da heterossexualidade, desta forma, discutiu-se outras possibilidades no que diz respeito às identidades sexuais dos sujeitos.

Assim, problematizamos as matrizes hegemônicas e que que forma isto se configura no contexto da educação, sobre os padrões e os conflitos que enfrentam os sujeitos ao se aventurarem nas tramas que divergem da heterossexualidade. Explorou-se bastante os marcadores de identidade das Bichas Docentes.

Durante o texto foi problematizado as seguintes interpelações norteadoras: Quais os confetos são produzidos pelos professores gays sobre homossexualidade na educação? O que pensam os professores no que tange a homossexualidade docente? É possível mapear os saberes construídos sobre homossexualidade do professor? e de que forma podemos identificar os conceitos sobre o que é ser um professor gay nos espaços educativos?

A partir disso, foi utilizado como método de pesquisa a sociopoética, esta estratégia se configura como sendo qualitativa e é desenvolvida sobre a convergência de diversas áreas do conhecimento, então é conjugado, sobretudo os saberes pertinentes à arte e da filosofia, como possibilidade de produção do conhecimento.

Para a produção de dados, utilizamos enquanto dispositivo da pesquisa o Parangolé, com o desdobramento do Maracatu. Para fomentar a discussão utilizou-se principalmente: Foucault (1988), Gauthier(2004), Nascimento (2014), Silva (2017), Louro (2004), entre outros. Nas pesquisas sociopoéticas são produzidos confetos (conceito+afeto), neste trabalho podemos citar: Labirinto-não-conseguir-respirar, Buraco Zona de Conforto, Essa coisa de se assumir e Me abrir pra conversar. Essas metáforas problematizam a figura das Bichas Docentes no espaço da educação.

Por fim, com este trabalho conseguimos potencializar as Bichas Docentes e desta forma compreender os conflitos que reverberam sobre os professes gays no âmbito da educação. Discutimos as possibilidades e conflitos que são marcadores da identidade e das práticas docentes.

REFERENCIA

ADAD, Shara Jane Holanda Costa. **A sociopoética e os cinco princípios: a Filosofia dos Corpos Misturados na Pesquisa em Educação.** In: DAD, Shara Jane Holanda; PETI, Sandra Haydêe; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques. (Orgs.). Tudo que não inventamos é falso: Dispositivos Artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EdUECE, 2014. p. p. 41-59.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica.** IN: MOREIRA, Antonio F.; CANDAU, Vera M. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.* 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

DAYRELL, Juarez. **A escola como um espaço sócio – Cultural.** In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos Olhares sobre educação e cultura.* Belo Horizonte: UFMG, 1996. de 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/03.pdf>>.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade.** v. 1: A vontade de saber. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRY, Peter; MACRAE ,Edward. **O que é homossexualidade.** São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985.

GAUTHIER, Jaques. **Metáfora e conceito em pesquisas qualitativas.** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-4782004000100012&script=sci_abstract&lng=pt pdf> acesso: 08 ago 2017.

LOIOLA, Luís Palhano. **Sexualidade, gênero e diversidade sexual.** IN: COSTA, Adriano H. C.; JOCA, Alexandre M.; LOIOLA, Luís P. (Org.). *Desatando nós: fundamentos para uma práxis educativa sobre gênero e diversidade sexual.* Fortaleza: Edições UFC, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Corpo educado pedagogia da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Heteronormatividade e Homofobia.** In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

NASCIMENTO, Romário Ráwlyson Pereira do. **Descolonizando sexualidades e currículo na escola: Confetos produzidos por jovens da Ilha.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí - 2014.

SEDGWICK, EveKosofsky. **A epistemologia do armário.** Cadernos Pagu. n. 01, novembro de 2017 Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/03.pdf>>.

SILVA, Roberto Vinicio Souza da. **A sociopoética das bichas docentes nos labirintos da homossexualidade.** (Monografia – Graduação) Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Curso Licenciatura Plena em Pedagogia, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do Currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros".** Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003. 01 de fevereiro de 2018.

WEEKS, Jeffrey. **O corpo e a sexualidade.** IN: LOURO, G. (Org.) O corpo educado: pedagogias da sexualidade Trad. Tomaz T. da Silva. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ABSTRACT: This research sheds light on the challenges that resonates beyond the borders of heterosexuality, this research was explored, taking as general objective: Identify which junction confections are produced by gay teachers about homosexuality in education. While the specifics are: a) Realize the tensions between homosexuality and heterosexuality. b) Map the knowledges constructed on homosexuality from the teacher. c) Reflect on the challenges that reverberate about the figure of the gay teacher in the educational spaces. For this, it is necessary to use a research method, a technique for a data production: Parangolé, with the unfolding of Maracatu. To foment a discussion it was used mainly: Foucault (1988), Gauthier (2004), Nascimento (2014), Silva (2017), Louro (2000), among others. (Concept + affection), in the Market we can mention: Labyrinth-can't-breathe, Hole Zone of Comfort, This thing to take on and open myself to talk. These metaphors construct the plots of teachers in the space of education

KEY-WORDS: Space of education. Confections. Homosexuality.

RELAÇÕES RACIAIS NO ENSINAR A CUIDAR EM ENFERMAGEM: DESAFIOS E OS POSSÍVEIS AVANÇOS NESSE CAMPO DE CONHECIMENTO

**Valdeci Silva Mendes
Candida Soares da Costa**

RELAÇÕES RACIAIS NO ENSINAR A CUIDAR EM ENFERMAGEM: DESAFIOS E OS POSSÍVEIS AVANÇOS NESSE CAMPO DE CONHECIMENTO¹²

Valdeci Silva Mendes

Universidade Federal de Mato Grosso, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, nível Doutorado (UFMT/PPGE), vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE) - Rondonópolis – MT - e mail: valdeciconexoes@ufmt.br

Candida Soares da Costa

Universidade Federal de Mato Grosso, Profa. do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFMT/PPGE), Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE) - Cuiabá – MT - e mail: candidasoarescosta@gmail.com

RESUMO: Objetiva-se apresentar uma discussão introdutória a partir de análises de resoluções de projetos políticos pedagógicos que resultaram na formulação e reformulações do currículo do curso de enfermagem de uma instituição de ensino público superior no Estado de Mato-Grosso. A discussão constitui-se especificamente da inclusão da modalidade de ensino de uma disciplina intitulada “Educação para as Relações Étnico-Raciais” com disposição de conteúdos no ensinar a cuidar em enfermagem. Considera-se que em uma sociedade estruturalmente desiguais do ponto de vista racial, com presença de iniquidades raciais em saúde, há necessidades de inclusão de conteúdos como esses para além de inclusão nos currículos de formação iniciais. Os mesmos devem compor o projeto político pedagógico de instituição de ensino superior e se relevar nos conteúdos de diversas formas e meios, situação essa que o curso de enfermagem, apesar de incluído a disciplina, caminha a passos lentos e de ordem quase que exclusivamente burocrática. Não observamos um compromisso social, político e científico da mesma forma que o curso lida e se alinha com outros temas incluídos em seu currículo. A disciplina “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, ofertada no curso de enfermagem, constitui-se, ainda que no formato optativo, um avanço no que diz respeito à formação do profissional em enfermagem e corrobora para a formação no sentido de despertar para ações e cuidados de enfermagem mais justos e humanos, com possibilidades de enfrentamento do racismo no setor da saúde e em enfermagem e conseqüentemente com significativa participação na minimização do racismo na sociedade brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Relações Raciais; Enfermagem; Ensinar Cuidar. População Negra.

1- INTRODUÇÃO

É notório nos últimos anos, a exigência de incorporação de novos conteúdos aos Projetos Político Pedagógicos (PPP) e conseqüentemente nos currículos dos

¹² Este artigo originalmente foi apresentado no IV Congresso Nacional de Educação - CONEDU, 2017. Para o convite desta publicação, o texto foi revisado, contudo, sem alterações do tema e dos conteúdos.

cursos de formação de nível superior, inclusive os de formação na área de saúde e por conseguinte nos cursos de enfermagem.

Estudiosas como Belei, Paschoal e Nascimento (2008, p. 103) definem que “em muitas instituições de ensino superior de todo o mundo, foram registradas alterações na estrutura curricular, culminando em mudanças que envolveram os alunos, os docentes e as histórias dos próprios cursos”.

Não diferente, o curso de enfermagem em Mato-Grosso, (espaço esse privilegiado para desenvolvimento desse estudo) se equiparou também a essas alterações nacionais. Nesse curso, as modificações curriculares foram permeadas por discursos de ordem e compromisso social e em atendimento aos problemas de saúde do Estado. Pelos menos em partes pode-se observar essas tendências.

Observar-se a partir das análises dos PPP e do currículo (objeto de discussão desse estudo) que, apesar de o curso de enfermagem ter incluído uma disciplina sobre relações raciais no processo formativo, há evidências de carência de compromissos políticos e sociais em assumir esse conteúdo como componente importante na formação dos futuros profissionais de enfermagem.

As bases teóricas que colaboraram para essa afirmação, ancoram-se principalmente no entendimento do que venha ser ou não currículo, permitindo uma análise mais detalhada do PPP e do currículo do curso em questão. São muitos os autores que debruçam sobre essa temática sobre diversas perceptivas, entretanto são ausentes pesquisas e estudos que transitam com tema currículo e o articulam ao tema relações raciais e formação em saúde e em enfermagem.

A ausência de teóricos específicos porém, não condiz ser uma limitação para a proposta dessa discussão e por outro lado, há consideráveis embasamentos teóricos que, apesar de não serem exclusivos, corroboram na proximidade desses temas e de ampla necessidades em uma sociedade que ainda convive com as iniquidades raciais em saúde.

Introdutoriamente recorreremos a Garanhani e Valle (2010, p. 37) e outros intelectuais para reflexões a respeito do currículo. Essas autoras, por exemplo, ao elucidarem o currículo com base em vários outros teóricos, certificam que o “[...] currículo não é somente um rol de disciplinas, nem só um instrumento que sistematiza as finalidades, objetivos e estratégias e técnicas para o desenvolvimento do ensino”. Para elas, e também assim os assumimos, o currículo:

“É principalmente, um dos mecanismos em que o conhecimento é socialmente compartilhado” e que pode assumir diversas formas, uma vez que reflete as concepções do homem, de educação e de sociedade que orientam as escolhas das instituições e dos grupos de educadores que o elaboram (GARANHANI e VALLE, 2010, p. 37).

Além dessas observações, com ponderações amplamente consideráveis, ancoramos também em Gisi (2006). A autora especificamente retrata o PPP de curso de enfermagem e às políticas públicas e elucida que:

Abordar a construção de Projetos Políticos Pedagógicos de cursos de enfermagem na atualidade coloca-se como grande desafio: por um lado, muito já foi dito sobre o processo de formação do(a) enfermeiro(a), e nos dias atuais estamos em constantes buscas do novo, como se este novo

pudesse nos dar respostas para as incertezas da nossa época (GISI, 2006, p. 183).

As demarcações teóricas e conceituais dessas autoras corroboram na compreensão de que são variáveis os aspectos sociais e decisões políticas que envolvem a deliberação de incorporação de conteúdos nos PPP e currículos nos cursos de formação universitária e assumi-los é para além de ordem institucional burocrática.

A inclusão da disciplina “educação das relações étnico-raciais” do curso de enfermagem analisado, nos sinalizam ter sido movida por uma decisão com maior atenção aos parâmetros burocráticos em proporção de menor atenção as que envolvem uma decisão política e social, principalmente por ser relações raciais um tema delicado e estimular a discussão de ações à minimização e conseqüentemente erradicação do racismo em uma sociedade que não reconhece as desigualdades raciais, e em menor proporção ainda, as iniquidades raciais em saúde.

Ressaltamos que, não se pretende nessas análises iniciais aprofundarmos nessa discussão. A ideia é lançarmos questões pertinentes desses pontos de vista e outros alçados originados a partir das concepções das autoras e do campo empírico de investigação científica. Nesse movimento é imprescindível, contudo, atentamos ao que alguns outros autores já se tem constatado sobre relações raciais e educação, e nesse contexto, julgamos que também o PPP e o currículo estejam igualmente integrado, apesar de não explícitos em suas produções acadêmicas.

Iolanda de Oliveira (2011, p.4) ao discorrer sobre o estudo de Costa (2011) nos fazem apontamentos de significativa importância para pautar, relações raciais em educação. As autoras permite-nos relacionar a importância no currículo do curso de enfermagem com a inclusão do tema relações raciais. As mesmas compactuam do entendimento de que:

“As instituições de ensino superior que, no século XIX, foram promotoras da violação simbólica exercida sobre a população negra por meio dos seus equivocados discursos apropriados dos racialistas europeus, são neste momento da história da educação brasileira, acionadas para alterar o quadro de desigualdades raciais provocadas pela materialização dos seus discursos (OLIVEIRA, 2011, p. 4).

Nesse contexto apontado pela autora, percebe-se que, a inclusão de conteúdos sobre relações raciais, o qual o curso de enfermagem tem sinalizado aproximar, configura-se também, como espaço inicial para que o curso possa rever esses discursos racialistas que certamente fizeram parte do circuito da profissionalização da enfermagem e da formação em saúde, ocorrência essa que alguns estudos vem sinalizando, como por exemplo, os estudos de Campos e Oguisso (2013).

Nesse movimento, há necessidades não só do curso de enfermagem, mas também de outras área de conhecimento revisitarem sua história de forma reconhecer seu passado e sua vinculação que deram margens ao quadro de desigualdades raciais apontados pela autora acima, no sentido de rever suas práticas e também o seus processos de ensino.

A discussão da inclusão da disciplina “educação das relações étnico-raciais” no PPP e no currículo do curso de enfermagem, objeto de discussão nesse texto, faz parte de resultados de pesquisa de mestrado em educação concluído em 2015, cujo o tema, centra-se uma discussão história e contemporânea do ensinar a cuidar em enfermagem a partir de uma abordagem étnico-racial (MENDES, 2015).

O estudo foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa do Hospital Universitário Júlio Müller (HUJM), em março de 2014, sob parecer de número 555.550, e foi somente após essa aprovação que se deu prosseguimento ao estudo com a coleta de dados no campo de investigação.

Pondera-se que, curso de enfermagem, ao assumir esse conteúdo, ainda que no formato que se encontra, dá um passo importante no direcionamento de rever práticas profissionais em enfermagem que tem corroborado nas iniquidades raciais em saúde, além disso, o curso torna-se mais um espaço institucional privilegiado no enfrentamento as desigualdades raciais na sociedade mato-grossense e por conseguinte, na coletividade brasileira.

2- MÉTODO E ESCOLHA DOS DADOS

A coleta de dados para este texto, restringiu-se nos registros que correspondessem as Resoluções institucionais que dispõem sobre as alterações curriculares no PPP do curso de graduação em enfermagem, respectivamente os do ano de 1996 que alterou a matriz curricular que entrou em vigor até 2002. Aprofundou-se a análise também, a partir da Resolução 2010 que entrou em vigor para os ingressantes ao curso de enfermagem a partir do ano 2011.

O currículo de maior importância analisado corresponde ao do ano de 2010, contudo recorremos de forma continua ao aprovado em 1996/2002, por entendermos que não houve uma ruptura densa em todos os seus aspectos sociais políticos e de conteúdos formativos. Ademais, no desenvolvimento da coleta de dados, o currículo atual encontrava-se em processo de transição, oficialmente estavam sendo empregados pelo curso de enfermagem no período de coleta de dados.

As análises sistematizadas obedeceram aos conceitos de Bardin (2010) e Minayo (2013) quando se trata de técnicas de análise temática de conteúdo.

Importante destacar que, além da pesquisa de mestrado ser aprovada pelo comitê de ética em pesquisa, buscou-se no desenvolvimento da escrita desse texto, não revelar o nome da instituição de ensino. Nessa decisão, foi preciso citar somente as Resoluções e o ano sem expor o órgão colegiado de sua aprovação a fim de conservar o anonimato do curso e de outros espaços envolvidos.

3- BREVE HISTÓRICO INSTITUCIONAL ACADÊMICO À INCLUSÃO DA DISCIPLINA NO CURSO DE ENFERMAGEM

No desenvolvimento das análises dos registros acadêmicos do curso de enfermagem, observa-se que que sucederam alterações significativas nas últimas

estruturacões curriculares desse curso. A nova estruturação curricular organizada e aprovada em 1996/2002 e posteriormente em 2010 constitui as últimas modificações gerenciais efetivas que o currículo do curso apresenta, sobretudo modificações que dizem respeito à sua organização acadêmica profissional e pedagógica.

Essas modificações ocorreram, sucessivamente, com base nos resultados do Projeto Político Pedagógico (PPP), organizado em 1996, e aprovado pela resolução do mesmo ano. Em 2002, houve, porém, uma revisão curricular administrada pela coordenação do curso que, conforme expressa em relação à formação do profissional em enfermagem, “procurava, desde 1990, um engajamento e compromisso social com a saúde no espaço onde o curso está inserido, ou seja na realidade social e de saúde de Mato Grosso”.

Especificamente, a partir dos anos 1990, observa-se que curso de enfermagem, discute mais amplamente o seu papel social no contexto da sociedade mato-grossense e assume a necessidade de construir um projeto e práticas educativas consubstanciados no compromisso da enfermagem com a saúde regional.

A estrutura curricular atualizada é resultado do PPP elaborado em 2010, aprovado por Resolução do mesmo ano e redefinido por outra Resolução em 2013, que somente retificou o anexo II em relação à carga horária de aulas práticas de algumas disciplinas.

Encontrou-se em diversos discursos, proferidos nos PPP, há uma necessidade de ajustes propostos no curso de enfermagem fundamentado no papel social dos serviços de enfermagem, entretanto sem em nenhum deles apresentarem as desigualdades raciais em saúde como motivadoras desse processo. As informações contidas em registros que deram origem e oficializaram o PPP do curso em 2010 destacam que:

Os ajustes apresentados no presente Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Graduação em Enfermagem [...], têm como marco referencial as características do espaço sócio-sanitário no qual está inserido, bem como as raízes históricas e de desenvolvimento da [universidade] e da enfermagem em nossa região.

Em relação à estrutura atual do curso de enfermagem, consta na Resolução de 2011 que a aprovou, que o curso é:

Presencial; com 4.272h (quatro mil duzentos e setenta e duas) horas; Regime Acadêmico: crédito semestral; 60 (sessenta) vagas: 30 (trinta) para o primeiro período letivo e 30 (trinta) vagas para o segundo período letivo; funcionamento integral; integralização curricular mínima em 09 (nove) semestres e máxima em 13 (treze) semestres, conforme anexos I, II, III.

E tem, como objetivo específico, conforme mencionado no PPP (2010)

Formar enfermeiros, no nível de graduação para atender, com qualidade formal e política, às necessidades de saúde da população de Mato Grosso,

em todos os níveis de atenção definidos pelo SUS, mas com especial focalização nas ações dirigidas à atenção básica em saúde.

Com a finalidade de formar um perfil profissional com competência

A atenção individual e coletiva em saúde nos diversos momentos do ciclo da vida humana; a educação em saúde e educação permanente em saúde; a gerenciar serviços e ações de saúde e de enfermagem; produzir e inovar conhecimentos e outras ferramentas tecnológicas em saúde e enfermagem; participar criticamente da construção do SUS; trabalhar em equipe multiprofissional e realizar práticas interdisciplinares; exercer a liderança de equipes de trabalho e negociar conflitos; comunicar-se de forma eficiente e promover a interação no campo profissional e humano; atualizar-se permanentemente; atuar como cidadão e profissionalmente de forma crítica, criativa e participativa; colocar-se politicamente nos processos em saúde para a construção das mudanças necessárias; atuar considerando a realidade regional/local, as desigualdades sociais e as diferentes necessidades de saúde; Respeitar a legislação profissional em vigor; agir de forma ética nas práticas de cuidado, gerenciais, educativas e investigativas.

Importante ressaltar que, todas as modificações ocorridas nas dimensões da formação do profissional em enfermagem do curso, em 2010, respaldaram-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2001 e na política de Educação Permanente em Saúde (PEP) de 2004.

Percebe-se que, foi por meio desses dois instrumentos institucionais que o curso de enfermagem encontrou razões à inclusão da disciplina “educação para relações étnico-raciais” e outras, sem em nenhum momento pautar a necessidade da disciplina, reconhecendo-a como uma especialidade importante ao enfrentamento do racismo e as iniquidades raciais em saúde.

O curso propôs atividades complementares acrescentando duas modalidades de ensino: a Língua Brasileira de Sinais – Libras, consubstanciada pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto de nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005; e a Educação das Relações Étnico-Raciais, conforme previsto na Lei nº 10.639/200 e na Resolução CNE/CP nº 01/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Em relação a essa última modalidade de ensino, a Resolução, em seu artigo 7º, define que:

As instituições de ensino superior, respeitada a autonomia que lhe é devida, incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos diferentes cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004b, p. 20).

Vislumbra-nos nesse processo, a inclusão da disciplina como uma necessidade burocrática por constituir-se por Lei e não um compromisso social e político, como o curso de enfermagem vem se posicionando em vários outros

contexto a propósito de outros temas e necessidades de saúde da população local e regional.

Ademais, apesar da disciplina ser uma obrigatoriedade desde 2003 e reafirmada pela Resolução do CNE/CP nº 01/2004, foi somente em 2010 que o curso de enfermagem se sensibilizou para implementação em seu currículo e ainda de forma incipiente e isolada. Sobre as disciplinas optativas, a qual a disciplina “Educação para Relações Étnico-Raciais” é uma delas, observa-se no PPP de 2010 do curso de enfermagem que:

O aluno deverá integralizar, ao longo do curso, 7 (sete) créditos optativos, conforme oferta prevista, o que corresponde a 112 (cento e doze) horas. A oferta de disciplinas optativas respeitará a formação de turma de pelo menos 10 (dez) alunos. Casos não previstos serão resolvidos em Colegiado de Curso. O aluno poderá cursar créditos optativos, a partir do segundo semestre letivo do curso. (PPP, 2010, p. 74).

A disciplina “Educação para as Relações Étnico-Raciais” implementada de forma optativa, será cursada, portanto, somente pelos discentes de enfermagem que fizerem livremente opção por se matricular nela.

Entende-se que, aos moldes que foi incluída, a disciplina foi simplesmente acolhida como uma medida ao atendimento de parâmetros legais, constituindo nesse sentido um desafio a ser superado do ponto de vista social, político e também de compreensão científica, principalmente por estamos ponderando a respeito de uma instituição de ensino superior na área de saúde, em que prioriza a formação à assistência de saúde à coletivos de indivíduos que compõem o conjuntos de membros da sociedade mato-grossense, majoritariamente negra, conforme último senso de 2010 e sobre si, incide ampla desigualdades raciais em saúde.

Situação essa última, que podemos bem observar nos estudos de Teixeira et al (2012), intitulado “*Mortalidade materna e sua interface com a raça em Mato Grosso*”. Apesar do foco central deste estudo, o resultado dessa pesquisa, sinaliza bem, não só a situação de saúde da população negra em Mato Grosso, mas nos permite ajuizar a respeito do panorama também atual em todo território nacional ao considerar práticas racistas no setor de saúde, ocorrência essa que tem se instituído irrelevante aos docentes em saúde e enfermagem ao pensar a formação em saúde e enfermagem.

4- DESAFIOS E OS POSSÍVEIS AVANÇOS NA INCLUSÃO DA DISCIPLINA

No quadro 1 apresenta-se o rol de disciplinas optativas oferecidas pelo curso de enfermagem a partir do ano de 2010 com a aprovação de seu currículo.

Quadro 1 - Rol de disciplinas optativas

Disciplinas	Carga H Teórica	Carga H Prática	Carga H Total
Educação Física	---	32	32
LIBRAS – Linguagem Brasileira de Sinais	32	32	64

Educação para as Relações Étnico-Raciais	32	32	64
Tecnologias de Comunicação em Enfermagem	32	32	64
Promoção da Saúde de Cuidadores de Enfermagem	16	16	32
Práticas de Enfermagem a Grupos Específicos	32	32	64
Práticas Integrativas e Complementares e Enfermagem	32	32	64
Atualidades em Enfermagem	32	---	32
Informática Aplicada à Enfermagem	---	32	32

Fonte: elaborado com base na Resolução de 2010 que dispõe sobre Alterações Curriculares no Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem criado pela Resolução CD nº 80/1975

Nota-se no quadro 1 acima que, da soma de 448 horas que compõem o rol das disciplinas optativas, entre as quais 64 horas são destinadas à disciplina “educação para as relações étnico-raciais”, “o aluno deverá integralizar, ao longo do curso, 7 (sete) créditos optativos, conforme oferta prevista, o que corresponde a 112 (cento e doze) horas” (PPP, 2010, p. 74).

Ou seja, diante do quantitativo de disciplinas optativas que o curso de enfermagem tenha oferecido, o acadêmico de enfermagem, caso prefira matricular-se nessa disciplina, estará fazendo uma escolha pessoal entre as outras 8 (oito) disciplinas concorrentes ofertadas pelo curso, descritas no seu currículo.

Porém, ao nosso ver, apesar dessa inclusão ter ocorrida e implementada de forma isolada e pontual, o curso de enfermagem tem reformulado a aprendizagem para uma formação que contemple ações no enfrentamento do racismo e das iniquidades raciais em saúde, ao menos daqueles alunos que propuserem matricular na disciplina. Essa ação do curso, vinculada ao interesse isolado do aluno poderá possibilitar, mesmo que de forma ainda incipiente, o saber ser, saber fazer, saber agir e saber conviver do futuro profissional em enfermagem, principalmente no que se refere à sua prática do cuidar ao conjunto de membros da sociedade que compreende estar a margens de cuidados de saúde por motivações e decorrências do racismo no setor de saúde.

Observa-se que, se por um lado, o curso de enfermagem tem implementado conteúdos no formato de uma disciplina que compreendem implicar nas dimensões do cuidar em enfermagem, sem contudo ter pontuado as dimensões que tem incitado as iniquidades raciais em saúde, alinhou-se também a desobrigação de utilizar outros instrumentos legais que poderiam contribuir à formação em enfermagem.

Desde 2009 foi sancionada a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN), instituída pela Portaria nº 992, de 13 de maio de 2009. Essa política é totalmente inexistente no PPP e no currículo do curso, e isso vislumbra-nos, a ideia que esse política importante passa-se desconhecida pelos profissionais enfermeiros docentes ou como já explicitado, não corresponde aos

interesses que estão à frente do curso como medida importante a formação universitária em saúde e enfermagem.

A PNSIPN é importante a medida que dispõem em seus princípios gerais como marca o “reconhecimento do racismo, das desigualdades étnico-raciais e do racismo institucional como determinantes sociais das condições de saúde, com vistas à promoção da equidade em saúde” (BRASIL, 2009b, p. 18). Nela é possível ainda observarmos o reconhecimento e a necessidade de “inclusão dos temas Racismo e Saúde da População Negra nos processos de formação e educação permanente dos trabalhadores da saúde e no exercício do controle social na saúde” (BRASIL, 2009b, p. 18) e a obrigação de “fomentar a realização de estudos e pesquisas sobre racismo e saúde da população negra” (BRASIL, 2009b, p. 19).

Cruz (2013, p. 169), por exemplo, ao contextualizar a PNSIPN, defende ainda que:

No aspecto organizacional, ainda de acordo com diretriz da PNSIPN sobre a formação e educação permanente dos profissionais da saúde, é preciso propor também a inclusão de conteúdo sobre o racismo institucional e suas formas de manifestação (inclusive com sobreposição de outras discriminações: idade, opção sexual, etc.) nas diversas áreas clínicas (com estudos de caso, por exemplo), mas principalmente, com o ensino clínico sobre seu enfrentamento ou neutralização (CRUZ, 2013, p. 169).

Inclui-se que, apesar da importância da PNSIPN, a mesma não foi contemplada no curso de enfermagem. Observar-se que, desde 2010, com a nova formulação e estruturação curricular, aprovada por resolução em setembro do mesmo ano em andamento, o curso vem apresentando, ainda de forma sutil e isolada, avanços inovadores no que se refere às implementações de conteúdos que favoreçam a cuidados de enfermagem a uma parte da clientela estigmatizada e esquecida histórica e socialmente, compreendemos que nesse movimento, a PNSIPN seria um conteúdo de suma importância nesse processo e corroboraria a curto, médio e longo prazo à assistência à saúde da população negra.

É preciso contudo reconhecer, assim como Costa (2013, p. 20) nos explicita que “a importância da população negra no Brasil ainda não se encontra devidamente evidenciada nestes decênios iniciais do século XXI”, para essa pesquisadora “[...] o imaginário social continua ainda emoldurado pelas produções ideológicas de um período em que o cientificismo produziu interpretações e explicações sobre o Brasil calcadas em concepções racializadas” (COSTA, 2013, p.20).

São por motivações calcadas nessas concepções racializadas históricas que a autora apresenta, e em grande parte, definidoras de outras razões racializadas aos arquétipos da contemporaneidade, a difícil tarefa de incluir a disciplina “educação das relações étnico-raciais” no curso de enfermagem de forma que seja efetiva na formação dos futuros profissionais em enfermagem.

Essa dificuldade vem alinhada ainda a ideia fixa e persistente da ausência do racismo em suas práticas profissionais em enfermagem, justificada a opinião dos docentes de que, ao apropriar do cuidado em enfermagem, as práticas em saúde estão isentos de racismo e qualquer outro tipo de desigualdades, entendimentos

esses que não se aplica à realidade de assistência em saúde no Brasil e em Mato Grosso (MENDES, 2015).

5- CONCLUSÕES

O *locus* de estudo escolhido carece de outras investigações com novas abordagens e perspectivas teóricas e metodológicas, pois nos apresentou um campo de pesquisa com dados de amplitudes complexas e importantes para reflexões de mecanismos que tem se constituído em grandes desafios para o enfrentamento do racismo e das iniquidades raciais em saúde e na enfermagem.

Acreditamos que a formação sobre relações raciais no ensinar cuidar em saúde e em enfermagem, compõem-se de um dos espaços institucionais privilegiados para contribuir com os objetivos, princípios e diretrizes do SUS e quaisquer outras políticas públicas subsidiadas para o acolhimento, assistência integral e resolutiva em saúde da população negra com resultados favoráveis também à saúde de todos os brasileiros.

Pode-se perceber que o currículo do curso de enfermagem a partir do ano de 2010, apesar de apresentar alguns conteúdos que corroboram para o despertar do cuidar em enfermagem de forma a possibilitar compreender o racismo e as iniquidades raciais em saúde ainda é um instrumento fragmentado, isolado e não vivenciado pelo quadro de profissionais docentes em enfermagem.

A vivência com esses conteúdos tem correspondido somente por discentes em enfermagem que optarem em realizar essa disciplina. Salientamos que, conteúdo dessa importância não deve ser definido como uma opção na formação em saúde e em enfermagem, principalmente diante do reconhecimento das desigualdades raciais em saúde e o profissional em enfermagem, não está imune nesse processo.

No formato que se encontra, a inclusão da disciplina no curso de enfermagem corresponde uma demanda de ordem legal e burocrática sem contudo ser motivada por razões política, social e principalmente científica. Está última questão é agravante por se tratar de uma instituição de ensino superior com pesquisa e extensão universitária, tripé norteadoras de suas ações formativas acadêmica.

Ainda há outros dispositivos legais desconhecidos pelo curso de enfermagem que deveriam ser implementados de forma corresponder efetivamente e resolutiva a assistência de saúde da população negra. O simples fato de conter elementos da proposta no PPP e uma disciplina com conteúdo no currículo que contemple a temática relações raciais não significa que o curso de enfermagem assumiu, de fato, compromissos políticos e sociais que garantam sua efetivação como prática/ensino em sala de aula.

A disciplina específica “educação para as relações étnico-raciais”, que contempla conteúdos para formação em saúde e em enfermagem, os quais promoveriam com maior abrangência a discussão sobre as iniquidades em saúde ocasionadas pelo racismo brasileiro é posicionada na condição optativa e concorre com várias outras disciplinas ofertadas pelo curso.

O curso de enfermagem tem atendido parcialmente as questões de ordem legal no que se refere à implementação da Lei nº 10.639/2003, porém “desconhecem” a PNSIPN e, nesse contexto, evidencia-se que o curso, apesar dos avanços burocráticos institucionais nesse sentido, comporta-se social e politicamente pouco motivado em relação as demandas étnico-raciais e às desigualdades raciais em saúde confirmadas cientificamente.

Apesar disso, destaca-se que, a disciplina “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, ofertada no curso de enfermagem, constitui-se, ainda que no formato optativo, um avanço no que diz respeito à formação do profissional em enfermagem e corrobora para a formação no sentido de despertar para ações e cuidados de enfermagem mais justos e humanos, com possibilidades de enfrentamento do racismo no setor da saúde e em enfermagem e conseqüentemente com significativa participação na minimização do racismo na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BELEI, Renata Aparecida; PASCHOAL, Sandra Regina Gimenez; NASCIMENTO, Edinalva Neves. História curricular dos cursos de graduação da área da saúde. **História da Educação**, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 101-120, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29228/pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2014.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Conselho Pleno. Parecer 03/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. DOU. Brasília, DF, 19 maio 2004a. Seção 1, p. 16.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2013.

BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 09 de Janeiro de 2003**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. DOU, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 10.2003.

CAMPOS, Paulo Fernando de Souza; OGUSSO, Taka. **A enfermagem no Brasil: formação e identidade profissional pós-1930**. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2013.

COSTA, Candida Soares da. **Educação para as relações étnico-raciais: planejamento escolar e literatura do ensino médio.** Cuiabá: EdUFMT, 2011.

COSTA, Candida Soares da. **Lei Nº 10.639/2003: Dez anos de implementação do currículo de educação das relações étnico-raciais.** *Momento-Diálogos em Educação*, v. 22, n. 1, 2014.

CRUZ, Isabel Cristina Fonseca da. **Que falta faz uma área técnica de saúde da população negra no ministério da saúde!** *Revista da ABPN*, Florianópolis, v. 5, n. 9, p. 163-170, nov.-fev. 2013. Disponível em: <www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/download/285/248>. Acesso em: 26 ago. 2014.

GARANHANI, Mara Lúcia; VALLE, Elizabeth Martins. **Educação em Enfermagem: Análise de um currículo integrado sob olhar de Heidegger.** Londrina: Eduel, 2010.

GISI, Maria Lourdes. Políticas educacionais e a construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Enfermagem. In: BEHRNS, Marilda Aparecida; GISI, Maria Lourdes (Orgs.). **Educação em enfermagem: Novos olhares sobre o processo de formação.** Curitiba: Chamoagnat, 2006. p. 183-203.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.** Síntese dos Indicadores de 2009. Rio de Janeiro: IBGE; 2010.

OLIVEIRA, Iolanda de. Prefácio. In: COSTA, Cândida Soares da. **Educação para as relações étnico-raciais: planejamento escolar e literatura do ensino médio.** Cuiabá: EdUFMT, 2011. p. 3-5.

MENDES, Valdeci Silva. **Aprendizagem da arte e ciência do cuidar em enfermagem na UFMT: uma abordagem étnico-racial.** 2015. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

TEIXEIRA, Neuma Zamariano Fanaia et al. Mortalidade materna e sua interface com a raça em Mato Grosso. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil [online]**, Recife, v. 12, n. 1, p. 27-35, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbsmi/v12n1/03.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014

ABSTRACT: This work aims to introduce an early discussion from the analysis of resolutions of pedagogical policy projects that resulted in the formulation and reformulation of the Nursing graduation curriculum of a public higher education institution in the state of Mato Grosso. The discussion is constituted specifically in the inclusion of the teaching modality of a course named “Education for ethnic-racial

relations” that presents contents regarding to teaching care in Nursing. It is considered that, in an unequally structured society when it comes to race with racial inequality within the health field, there is a need for the inclusion of contents such as these that go beyond the initial training curriculums. The same must be part of the pedagogical policy project of higher education institution and unveil themselves in the contents in different ways, situation which that the Nursing graduation, in spite of having added the course, develops slowly and almost purely bureaucratically. The graduation has not been watching for a social, political, and scientific commitment the same way it has dealt and leveled with other subjects included in its curriculum. The course “Education for ethnic-racial relations”, offered by the department of Nursing, is an advance for the graduation course regarding to the training of the nursing professional - though as an optional course - and it helps in the training by calling attention to more human and fair actions and care in Nursing, with the possibility of fighting racism in the field of health and hence, having a meaningful participation in the mitigation of racism within the Brazilian society.

KEYWORDS: Education; Racial Relations; Nursing; Teaching Care; Black Population.

Sobre os autores:

Alan Isaac Mendes Caballero Mestrando no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação na UNICAMP, cuja linha é Ciências Sociais. Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação e Sociedade (GPPES) da mesma faculdade. Graduado em 2017 pela Faculdade de Educação da UNICAMP em Pedagogia. Bolsista Produtividade em Pesquisa pela Fundação de Amparo à Pesquisa pelo Estado de São Paulo (FAPESP) durante o período da Iniciação Científica. E-mail para contato: alanisaac09@gmail.com.

Alessandra Alexandre Freixo Possui Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997), Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000) e Doutorado em Ciências Sociais pela UFRRJ (2010). Atualmente é Professora Titular do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), atuando principalmente nas seguintes temáticas de pesquisa: educação e ruralidades, imagens e narrativas no mundo rural, estudos de cultura e mundo rural, ensino de ciências no contexto da educação do campo.

Anna Carla Ferreira de Araújo Graduanda de Ciências Biológicas - Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Integrante do Programa de Iniciação à Docência (PIBID).

Anna Cristina Ferreira de Araújo Graduanda de Ciências Biológicas - Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Integrante do projeto de extensão PIPEx, UFPE. Trabalha na área de biologia vegetal com ênfase em biologia de Briófitas.

Brenno Fidalgo de Paiva Gomes Graduação em Educação Artística pela Universidade Federal do Piauí-UFPI; Mestrado em Antropologia pela Universidade Federal do Piauí-UFPI; Bolsista Produtividade em Pesquisa pela Fundação CAPES; Grupo de Pesquisa: CORPOSTRANS. e-mail: brenno.fidalgo@gmail.com

Candida Soares da Costa Professora da Universidade Federal de Mato Grosso; Membro do corpo docente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso; Graduação em Licenciatura em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso; Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense Grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Relações Raciais e Educação E-mail: candidasoarescosta@gmail.com

Cynthia Nery da Silva Graduação em Licenciatura em Educação Física pelo Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ; Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid); cynthianery@outlook.com

Edmar Ferreira Santos Professor da Universidade do Estado da Bahia. Membro do corpo docente do Programa de Especialização em Educação e Diversidade Étnico-Racial do Departamento de Ciências Humanas, campus VI da Universidade do Estado

da Bahia. Graduado em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Mestre em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia, programa onde atualmente desenvolve pesquisa de doutorado com apoio do Programa de Bolsas da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB. E-mail: estudosafricanos.edu@gmail.com

Emanuelle de Oliveira Belisario Estudante do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (Centro Acadêmico do Agreste) e bolsista do Programa institucional de bolsas de iniciação a docência (Pibid). Email: emanuelleoliver@hotmail.com

Érica Monale da Silva Gomes Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba. Email: mmonale009@gmail.com

Grasiela Lima de Oliveira Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2015) e Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2012). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação stricto sensu da Universidade Estadual de Feira de Santana – BA (Previsão de término – 2018). Participa do grupo de pesquisa Carta Imagem, coordenado por Alessandra Freixo. Bolsista CNPQ. Atua principalmente nas seguintes áreas: ensino de ciências no contexto da educação do campo, narrativas, educação e ruralidades, formação docente.

Hellen Cristina de Oliveira Alves Professor da Faculdade Afonso Mafrense; Psicóloga do Instituto Federal do Piauí; Graduação em Psicologia pela Faculdade Santo Agostinho; Mestranda em Educação pela Anne Sullivan; E-mail para contato: hellencrisss@gmail.com

Hercules Guimarães Honorato Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA/RJ), ano de conclusão 2012. Graduação em Ciências Navais com Habilitação em Administração pela Escola Naval (ano de conclusão - 1982). Especializações em: Gestão Internacional (2007) e MBA Logística (2009) pelo Instituto COPPEAD de Administração da Universidade Federal do Rio de Janeiro; e Docência do Ensino Superior (2008) pelo Instituto a Vez do Mestre da Universidade Cândido Mendes, RJ. Doutor e Mestre em Política e Estratégia Marítimas pela Escola de Guerra Naval (EGN) - Rio de Janeiro, anos de conclusão 2007 e 1999 respectivamente. Diplomado pela Escola Superior de Guerra (ESG) do Rio de Janeiro no Curso de Altos Estudos de Política e Estratégia (CAEPE-2010). Professor convidado da Escola Superior de Guerra desde 2009, dos Cursos de Altos Estudos de Política e Estratégia e Logística e Mobilização Nacional. Assessor Especial do Superintendente de Ensino da Escola Naval (EN) desde set. 2012 e professor da Disciplina de Metodologia da Pesquisa da mesma IES militar. E-mail para contato: hghhhma@gmail.com

Isabella Nara Costa Alves Graduação em Pedagogia pela Faculdade dos Guararapes; Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em raça, gênero e sexualidades Audre Lorde (GEPERGES); E-mail para contato: isabella.athos@live.com

Ivonildes da Silva Fonseca Possui graduação em Biblioteconomia e documentação pela Universidade Federal da Bahia (1979), graduação em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (1990), graduação em Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (1992), mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba (1995) e doutorado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (2011). Atualmente é professora horista do Centro Universitário de João Pessoa, professor titular da Universidade Estadual da Paraíba, colaboradora - Bamidelê - Organização de Mulheres Negras na Paraíba, coordenadora - Bamidelê - Organização de Mulheres negras na Paraíba, voluntária do Instituto de Referência Étnica e efetivo da Universidade Estadual da Paraíba. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: mulher negra, educação e etnia, escola e sociedade, racismo e legislação. Grupo de pesquisa: Dandê: educação, gênero e representações afro-brasileiras. Email: vania_baiana@hotmail.com

Jéssica Dyane da Silva Martins Graduação em Licenciatura em Educação Física pelo Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ; Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid); jessicamartinsjp@outlook.com

Lígia Luís de Freitas Professor da Universidade – Centro Universitário de João Pessoa; Membro do corpo docente da Graduação – Centro Universitário de João Pessoa; Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, com sanduíche na Universidade de Barcelona, na área de currículo. Núcleo/Grupo de pesquisas: Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero (NIPAM); Grupo de pesquisa interdisciplinar Música, Corpo, Gênero, Educação e Saúde (MUCGES)

Lilian Gabriella Castelo Branco Alves de Sousa Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Piauí-UFPI; Mestrado em Antropologia pela Universidade Federal do Piauí-UFPI; Bolsista Produtividade em Pesquisa pela Fundação CAPES; e-mail: gabriellaufpi@outlook.com.br

Luciana Menezes de Lima Mendes Graduação em andamento em Pedagogia. Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil. Ensino Médio (2º grau). Dona Leonor Porto, DLP, Brasil

Maria Joselma do Nascimento Franco Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo -USP (2005), professora associada da Universidade Federal de Pernambuco, Coordenadora (Pibid) fomentado pela CAPES - Subprojeto Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste, pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea - PPGEduc. Email: mariajoselmadonascimentofranco@gmail.com

Maria Juliana Chaves de Sousa Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB; mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS; membro do grupo de pesquisa Centro de Estudos e Documentação em Educação – CEDE da UEFS.

Maria Raquel Alves da Rocha Atualmente desenvolve pesquisas sobre cultura cigana, abrangendo a performance nos rituais ciganos e suas manifestações artísticas. É professora do curso de Artes Visuais na Universidade Federal do Piauí - UFPI e cursa mestrado em Antropologia, pela UFPI. É graduada em Licenciatura em educação artística, com habilitação em Artes Plásticas; é especialista em Arteterapia em Educação e também especialista em Dança e consciência corporal. É docente da Secretaria de educação e cultura do estado do Piauí (SEDUC-PI). A autora é artista designer e bailarina e já desenvolveu trabalhos em danças ancestrais no estado do Piauí. Seu e-mail é raquelalvesrocha@hotmail.com

Maysa Conceição de Farias Albuquerque Estudante do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (Centro Acadêmico do Agreste) e bolsista do Programa institucional de bolsas de iniciação a docência (Pibid). Email: maysa.albuquerque@outlook.com

Nágib José Mendes dos Santos Professor da Universidade Federal de Alagoas/UFAL – Campus A.C. Simões; - Membro do corpo docente do Curso de Letras-Libras Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas. Graduação em Filosofia Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas. Mestrado em Educação Brasileira do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/CEDU/ Universidade Federal de Alagoas. Participante do Grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade – NEEDI. E-mail para contato: nagibem@gmail.com.

Osmar Barbosa dos Santos Ribeiro Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Maria Milza – FAMAM e em Letras Português/Inglês Pelo Centro Universitário de Maringá – UNICESUMAR; especialista em MBA Gestão de Pessoas e em Gestão Escolar pela Faculdade Batista Brasileira - FBB, em Educação do Campo e Desenvolvimento Rural Sustentável pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias – FAC; mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS; membro do grupo de pesquisa Carta-Imagem - UEFS; bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia. Atuando principalmente nos seguintes temas: educação do campo, projeto político pedagógico, práticas pedagógicas em ambiente hospitalar, educação e formação docente. E-mail para contato: osdi.art@hotmail.com.

Paula Paulino da Silva Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba. Email: paulinha.s90@hotmail.com

Rafael Gomez da Silva Carneiro Graduação em Direito pela UNINOVAFAPI; Mestrado em Antropologia pela Universidade Federal do Piauí; Bolsista Produtividade em Pesquisa pela Fundação CAPES; Grupo de Pesquisa: CORPOSTRANS. e-mail: rafaelgomezcarneiro@gmail.com

Rayane dos Santos Borges Graduação em Licenciatura em Educação Física pelo Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ; Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid); santosborges1897@outlook.com

Roberto Vinicio Souza da Silva Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí UESPI – Campus Parnaíba – Vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Juventudes (NEPJUV/UFPI-Parnaíba)

Romário Ráwlyson Pereira do Nascimento Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí UFPI – Campus Parnaíba – Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí UFPI – Vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGECl) – Professor do Município de Luis Correia - PI

Rosemary Meneses dos Santos Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco – RJ – Especialista em Libras pela Faculdade de Ciências e Tecnologia de Teresina – FACET/CCTP e Especialista [Psicopedagogia](#) pela ISEPRO em Parnaíba. Professora do Município de Tutóia - MA

Silvana Nóbrega Gomes Professora do Centro Universitário de João Pessoa; Graduado em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual da Paraíba- UEPB; Mestre Em Educação Física e Esportes pela Universidade de Granada/Espanha UGR/ES; Doutora em Educação Física e Esportes pela Universidade de Granada/Espanha UGR/ES; Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)-Coordenadora pedagógica. Silvana.n.g@hotmail.com

Suely Marilene da Silva Graduada em Licenciatura em Ciências Sociais Instituição Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Formação em Pedagogia pela Instituição Universidade Vale do Acaraú – UVA; Pós-graduada em Gestão Escolar e Coord. Pedagógica Instituição Faculdade de Saúde de Paulista – Fasup; Pós-graduada em Psicologia Organizacional e do Trabalho Instituição Faculdade de Saúde de Paulista – Fasup

Suzana dos Santos Cirilo Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba. Email: suzana.182009@hotmail.com

Tamires de Campos Leite Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. Graduada do Curso de Letras-Libras Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas. E-mail para contato: ttamireslleite@gmail.com.

Valdeci Silva Mendes Técnico Administrativo em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso; Graduação: em Enfermagem pela Universidade Federal de Mato Grosso; Mestrado: em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso; Doutorando: em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso; Grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Relações Raciais e Educação; E-mail: valdeciconexoes@ufmt.br

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-93243-77-6

