



EDUCAÇÃO:

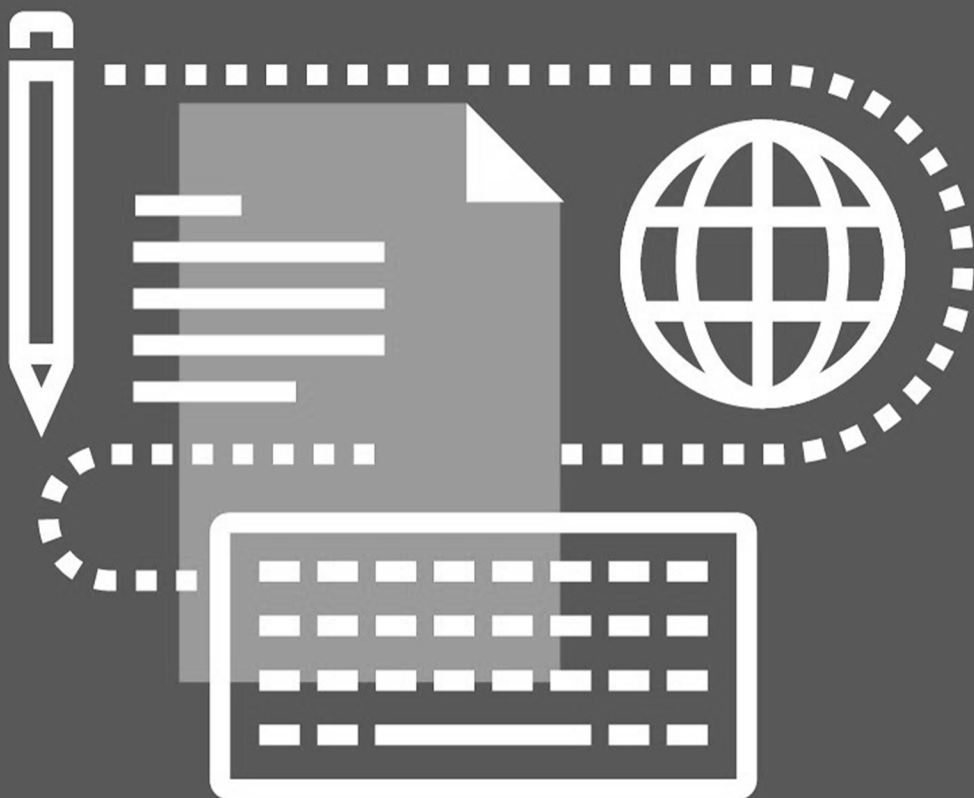
ATUALIDADE E CAPACIDADE
DE TRANSFORMAÇÃO DO
CONHECIMENTO GERADO

5

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
(ORGANIZADOR)

 **Atena**
Editora

Ano 2020



EDUCAÇÃO:

ATUALIDADE E CAPACIDADE
DE TRANSFORMAÇÃO DO
CONHECIMENTO GERADO

5

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
(ORGANIZADOR)

 **Atena**
Editora

Ano 2020

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Karine de Lima Wisniewski

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof^a Dr^a Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Prof^a Dr^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof^a Dr^a Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof^a Dr^a Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Prof^a Dr^a Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof^a Dr^a Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Prof^a Dr^a Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Prof^a Dr^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof^a Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Prof^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof^a Dr^a Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Eivaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza

Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Educação: atualidade e capacidade de transformação do conhecimento gerado 5

Editores: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário: Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [recurso eletrônico] : atualidade e capacidade de transformação do conhecimento gerado 5 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5706-290-6
DOI 10.22533/at.ed.906201808

1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Planejamento educacional.
I. Silva, Américo Junior Nunes da.

CDD 370

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas educacionais postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores pesquisadores brasileiros.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo destrato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. Precisamos criar diferentes espaços de resistência a todos os retrocessos que nos estão sendo impostos. O quinto volume deste livro, intitulado “**Educação: Atualidade e Capacidade de Transformação do Conhecimento Gerado**”, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, aqueles e aquelas que pensam e inter cruzam as discussões sobre as questões de Gênero, Educação Inclusiva e Sexualidade, em diferentes instituições e regiões do país.

Este livro, portanto, reúne trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional brasileiro e as questões voltadas à inclusão, sexualidade e gênero. Os capítulos que compõe essa obra abordam, de forma interdisciplinar, a partir da realização de pesquisas, relatos de casos e revisões, problemas e situações comuns do contexto educacional.

Por fim, ao levar em consideração todos os elementos que apresentamos anteriormente, esta obra, a partir das discussões que emergem de suas páginas, constitui-se enquanto importante leitura para aqueles que fazem Educação no país ou aqueles que se interessam pelas temáticas aqui discutidas. Nesse sentido, desejo uma boa leitura a todos e a todas.

Américo Junior Nunes da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
PROFESSORES DE CIÊNCIAS E ORIENTAÇÃO SEXUAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE BARREIRAS - BAHIA	
Raquel Lima Besnosik	
Fábio de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.9062018081	
CAPÍTULO 2	12
A DIVERSIDADE DOS SUJEITOS DA EJA: ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIOCULTURAIS NA ATUAL EDUCAÇÃO BRASILEIRA	
Amilton Alves de Souza	
Damile da Luz dos Santos Ferreira	
Edeilda Souza Gonçalves Viana	
Humberto Cordeiro Araujo Maia	
DOI 10.22533/at.ed.9062018082	
CAPÍTULO 3	34
CONCEPÇÕES DE DOIS PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOBRE A SEXUALIDADE TRABALHADA EM SUAS ESCOLAS	
Viviane Faria Lopes	
Paulo Henrique Mesquita Carneiro	
DOI 10.22533/at.ed.9062018083	
CAPÍTULO 4	49
O DIÁLOGO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INTERCULTURAL E BILÍNGUE	
Marlene de Brito Kling Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.9062018084	
CAPÍTULO 5	62
CENAS E DIÁLOGOS ENTRE CRIANÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PENSAM, SENTEM E FALAM SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO?	
Geisa Orlandini Cabiceira Garrido	
Maria de Fátima Salum Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.9062018085	
CAPÍTULO 6	74
APLICATIVO EDUCATIVO PIONEIRAS: O RECONHECIMENTO DAS MULHERES DO BRASIL	
Júlia Braga Marques Pereira	
Mikaele Duarte de Souza	
Frederico Alves Lopes	
Adriana Mara Vasconcelos Fernandes de Oliveira	
Vitória Bispo Umbelino	
Maria Luiza Andrade Silva	
DOI 10.22533/at.ed.9062018086	
CAPÍTULO 7	86
A PEDAGOGIA DE PROJETO FACILITANDO APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA EJA EM PRISÕES	
Angela Moraes Cordeiro Sena	
DOI 10.22533/at.ed.9062018087	

CAPÍTULO 8	97
A EDUCAÇÃO ESCOLAR NOS AMBIENTES DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	
Dayane Gasparotto Bertoli	
Vanessa Cristina Giangrossi	
Fernanda da Conceição de Lima	
Paula Nascimento da Silva Moura	
DOI 10.22533/at.ed.9062018088	
CAPÍTULO 9	107
A FUNDAMENTAÇÃO DA EJA COMO PROSPECÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO DE RESSOCIALIZAÇÃO DE ALUNOS PRIVADOS DE LIBERDADE NA CASA DE DETENÇÃO DE ARIQUEMES	
Preves Santonira	
DOI 10.22533/at.ed.9062018089	
CAPÍTULO 10	118
CIDADANIA SEXUAL E “MASCULINIDADE EXTRAORDINÁRIA”: APONTAMENTOS EM GRAFITOS ESCOLARES	
Adriano Rogério Cardoso	
Tânia Regina Zimmermann	
DOI 10.22533/at.ed.90620180810	
CAPÍTULO 11	135
NAS TEIAS DE UM CURRÍCULO ESCOLAR: A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM FINOS FIOS	
Antônio Ferreira	
Edimara Gonçalves Soares	
DOI 10.22533/at.ed.90620180811	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	146
ÍNDICE REMISSIVO	147

PROFESSORES DE CIÊNCIAS E ORIENTAÇÃO SEXUAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE BARREIRAS - BAHIA

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 07/07/2020

Raquel Lima Besnosik

Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – *Campus IX*, Barreiras – Bahia

<http://lattes.cnpq.br/9551711336577969>

Fábio de Oliveira

Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – *Campus IX*, Barreiras – Bahia

<http://lattes.cnpq.br/0024799567828072>

RESUMO: A sexualidade é uma característica inerente a todos os seres humanos, ela está presente na vida do indivíduo desde o nascimento até a morte, envolvendo vários fatores. Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo foi analisar a percepção dos professores de Ciências das escolas municipais da cidade de Barreiras - Bahia acerca do tema sexualidade na escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada com 10 professores de Ciências. Foi realizada uma entrevista semiestruturada, através do uso de um questionário e a análise dos dados foi feita através da metodologia da análise de conteúdo. No que diz respeito aos

resultados, verificou-se que os professores ainda precisam ampliar sua compreensão acerca da sexualidade, embora a maioria tenha relatado que não tem problema para abordar o tema em sala de aula. Os professores ressaltam, entretanto, a necessidade de subsídios, cursos e formação adequada para trabalhar as questões acerca da sexualidade humana de forma mais ampla. Sendo assim, é preciso que os professores estejam preparados, bem informados e atentos, pois estes também são responsáveis pelas informações que os alunos recebem acerca da sexualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Sexualidade; Orientação sexual; Ensino de Ciências; Escola.

SCIENCE TEACHERS AND SEXUAL ORIENTATION IN MUNICIPAL SCHOOLS OF BARREIRAS - BAHIA

ABSTRACT: Sexuality is an inherent characteristic of all human beings, it is present in the individual's life from birth to death, involving several factors. In this perspective, the objective of this study was to analyze the perception of science teachers in municipal schools in the city of Barreiras - Bahia about the sexuality theme at school. It is a qualitative research carried out with 10 science teachers. A semi-structured

interview was carried out, using a questionnaire and the data analysis was done through the content analysis methodology. With regard to the results, it was found that teachers still need to broaden their understanding of sexuality, although most have reported that they have no problem addressing the topic in the classroom. Teachers emphasize, however, the need for subsidies, courses and adequate training to work on issues about human sexuality more broadly. Therefore, it is necessary for teachers to be prepared, well informed and attentive, as they are also responsible for the information that students receive about sexuality.

KEYWORDS: Sexuality; Sexual orientation; Science teaching; School.

1 | INTRODUÇÃO

Para a Organização Mundial de Saúde (OMS) a sexualidade é um aspecto central da experiência humana e abrange sexo, identidades e papéis de gênero, orientação sexual, prazer, intimidade e reprodução. É experimentada e expressa em pensamentos, desejos, crenças, atitudes, comportamentos, valores e relacionamentos. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, culturais, étnicos, históricos e religiosos. Diante disso, a sexualidade possui um conceito bem amplo, e existe desde o nascimento até a morte.

O estudo da sexualidade envolve o crescimento do indivíduo, tanto intelectual, físico, afetivo-emocional e sexual propriamente dito. De um modo geral, a educação sexual começa no seio familiar e posteriormente a responsabilidade é atribuída à escola. Os pais têm papel fundamental quanto à educação sexual de seus filhos, assim como a escola não pode se omitir, deve procurar sempre esclarecer fatos e tirar dúvidas dos educandos.

Diante disso, a instituição escolar possui uma grande responsabilidade na construção e no processo de aquisição de categorias e esquemas elementares de pensamento, onde irão nortear em significativa medida a percepção e atuação do ser humano no mundo durante toda a vida, assim sendo, é importante que dediquemos atenção como às questões de sexualidade serão apresentadas, elaboradas e vivenciadas pelos indivíduos durante o período escolar (ALMEIDA, 2013).

Conforme Barros e Ribeiro (2012) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trazem a proposta que a orientação sexual seja abordada na instituição escolar, contudo, não apenas em uma disciplina específica, mas como um assunto que perpassasse todas as áreas do saber, sendo assim, discutida nas diversas disciplinas.

Porém vale ressaltar a importância das Ciências no enfoque da sexualidade humana, em sua proposta o ensino de Ciências deve contemplar as dúvidas e representações que os alunos possuem sobre anatomia, fisiologia, Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), e outras Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), e entre outros aspectos (CARVALHO et al., 2012).

Nessa perspectiva, cabe ao professor de ciências estar preparado para cumprir o

papel formativo e informativo, com o intuito de transmitir informações biológicas corretas e ainda conceituar sexo ligado nos aspectos do afeto e do prazer sobre a temática em estudo (RODRIGUES; WECHSLER, 2014).

Assim, essa pesquisa buscou analisar a percepção dos professores de Ciências acerca da orientação sexual nas Escolas Municipais de Barreiras - Ba. E tem como objetivos específicos conhecer a importância da temática sexualidade no ensino de Ciências; verificar como os professores abordam essa temática em sala de aula; e por fim analisar as concepções presentes nos discursos dos professores.

2 | A SEXUALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

Apesar da sexualidade ser um aspecto comum na vida do ser humano, ainda é difícil lidar com essa temática no ambiente social. É necessário entender que esse tema está agregado a crenças, aos comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas, dessa forma o trabalho pedagógico acerca da sexualidade tem que ir além do viés biológico (TREVISAN, 2015).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são diretrizes elaboradas para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina (OLIVEIRA, 2015). Baseiam-se em um referencial para promover a reflexão sobre os currículos estaduais e municipais. Sua função é orientar e garantir a ligação das políticas de melhoria da qualidade de ensino, socializando discussões, pesquisas e recomendações auxiliando a participação de técnicos e professores (BARBOSA, 2015).

Dessa forma, os PCNs contêm entre seus temas transversais a Orientação Sexual. Então cabe a escola abordar os valores que permeiam a sexualidade para auxiliar o estudante a construir um ponto de autor referência (OLIVEIRA, 2015).

Em relação ao papel da escola na contribuição de formação e informação dos estudantes, tem sido reconhecida como importante núcleo integrador e organizador da sociedade, responsável pela socialização de crianças e adolescentes, ou seja, a escola é o lugar propício para formação dos jovens para a vida social (GOMES et al., 2002).

Em meio a todas as disciplinas, vale ressaltar a atribuição do ensino de Ciências na abordagem da sexualidade humana. O ensino de Ciências deve contemplar as dúvidas e representações que os alunos trazem sobre sistemas reprodutores masculino e feminino, emoções envolvidas na sexualidade, estudo sobre crescimento e amadurecimento sexual na puberdade, surgimento das características sexuais secundárias, possibilidade de gravidez devido a uma relação sexual, em junção a eventos como a ejaculação e ciclo menstrual, funcionamento e uso de preservativos, esclarecimentos sobre infecções sexualmente transmissíveis entre outros aspectos (CARVALHO et al., 2012).

O tema sexualidade tem sido discutido nas aulas de Ciências ou de Biologia. Desse

modo os professores de Ciências, são os principais responsáveis pelo desenvolvimento sobre a sexualidade. Diante disso, a abordagem que é dada normalmente fica apenas restrita as questões científicas como identificação de órgãos, algumas doenças, sintomas entre outros aspectos (ALTMANN, 2006).

Os professores são reconhecidos como seres fundamentais para a construção do conhecimento coletivo, sendo assim, formadores de opinião, sendo exemplo de reconhecimento para os alunos, transmitindo-lhes princípios de responsabilidade, conceitos éticos, convívio social, educação familiar e ainda aspectos para preparação da vida adulta (GOMES et al., 2002).

3 | METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa qualitativa, com a intenção de analisar as questões apontadas pelo estudo buscando uma interação com o pesquisador e o pesquisado e o contexto sociocultural. Segundo Martins (2002) em pesquisas de cunho qualitativo os dados são coletados mediante a descrição feita pelos indivíduos que estão inseridos no processo de estudo, isso permitirá um melhor aprofundamento dos fatos que se quer conhecer.

O estudo foi realizado no período de 11 de março a 28 de maio do ano de 2018 nas escolas municipais da cidade de Barreiras - Bahia. A amostra foi constituída por 10 professores de Ciências de Ensino Fundamental, sendo eles sete do sexo feminino e três do sexo masculino, com faixa etária entre 25 e 50 anos. Todos lecionavam Ciências e trabalhavam nos turnos matutino e vespertino.

Na primeira etapa, foi feita uma visita na escola para estabelecer um primeiro contato com os professores bem como a autorização da direção e da coordenação para o avanço da pesquisa. A partir de então, as entrevistas eram marcadas com o professor de acordo com a sua disponibilidade, de maneira a não interferir nas atividades pedagógicas da escola. Antes das entrevistas, os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual os objetivos da pesquisa são especificados e o anonimato e o sigilo das informações são garantidos.

Na pesquisa foi realizada uma entrevista semiestruturada, através do uso de um questionário. O questionário apresentado aos professores continha nove questões abertas, visando entender quais os conhecimentos e as práticas dos professores sobre o tema sexualidade no ambiente escolar.

Na segunda etapa foi feita a análise dos dados. A metodologia utilizada para esse processo foi à análise de conteúdo que segundo Moraes (1999) constitui numa metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de textos e documentos.

Os dados foram divididos em cinco eixos: o primeiro traz o conceito de sexualidade

segundo os professores de Ciências; o segundo verifica como é a abordagem dessa temática por esses professores; o terceiro diz respeito à participação dos alunos durante as aulas em que a temática é trabalhada; o quarto analisa a participação da escola; e o quinto traz sugestões para trabalhar o tema. Na apresentação dos resultados e discussão, para manter o anonimato dos participantes, os professores foram identificados com as respectivas letras do alfabeto de A até J.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para análise dos questionários, as respostas foram organizadas em cinco eixos principais: o conceito de sexualidade de acordo com os professores de Ciências, a abordagem dessa temática por esses professores, a participação dos alunos durante as aulas, a participação da escola e sugestões para trabalhar o tema.

4.1 O Conceito de sexualidade

Esse primeiro eixo traz o questionamento sobre o conceito de sexualidade, com o objetivo de investigar se de fato os professores conhecem o significado do tema em estudo.

Em relação ao conceito de sexualidade, 7 dos 10 professores evidenciou que sexualidade é um tema amplo e abrangente, mas não soube citar os fatores que ela envolve. Podemos verificar isso nas seguintes falas:

“Sexualidade para mim abrange vários fatores e inicia-se junto com a puberdade ou adolescência.” (Professor H)

“Um termo complexo que engloba inúmeros fatores e que diferencia especificamente do ato ou prática sexual.” (Professor I)

Segundo Duarte e Christiano (2012), sexualidade é algo complexo. Envolve fatores individuais, sociais, psíquicos, emocionais e culturais. Estabelecido por meio de interação com o ambiente e o outro se transformando em algo único e particular em cada pessoa.

Além disso, podemos verificar na fala do professor H uma falta de compreensão quando diz que a sexualidade inicia-se na puberdade ou adolescência quando na verdade muitos teóricos consideram que ela se faz presente em todo o desenvolvimento do ser humano.

Rodrigues e Wechsler (2014), por exemplo, afirmam que a sexualidade está presente em todo desenvolvimento físico e psicológico do indivíduo, ela manifesta desde o seu nascimento até a sua morte.

Já os professores D e E ressaltam que muitas vezes sexualidade é confundida com sexo.

“É um termo abrangente muitas vezes confundido com sexo, sexualidade está ligada a tudo que somos capazes de sentir e expressar.” (Professor D)

“É um termo complexo, muito confundido, onde há duplicidade do conceito.” (Professor E)

Ximenes (2001, p.857) diz que sexo consiste no “conjunto de diferenças fisiológicas e físicas que distinguem o macho da fêmea, reservando-lhes funções diferentes na procriação.” Diante disso, sexo refere-se apenas aos aspectos biológicos.

Figueiró (2006) afirma que sexualidade, inclui o sexo, a afetividade, o carinho, o prazer, o amor ou o sentimento mútuo de bem querer, os gestos, a comunicação, o toque e a intimidade. Inclui também os valores e as normas morais que cada cultura elabora sobre o comportamento sexual.

Dessa forma sexo relaciona-se às características biológicas que definem seres humanos em homem e mulher, enquanto que a sexualidade é um aspecto central de ser humano durante a vida. Então podemos compreender que sexo é diferente de sexualidade.

Com essas respostas podemos afirmar que os professores possuem uma ideia sobre o conceito de sexualidade, porém falta uma compreensão mais ampla. Sabem abordar os aspectos biológicos da sexualidade e suas prevenções, mas não têm o conhecimento sobre como tratar da parte social, cultural, e reflexiva dos seus educandos.

4.2 Abordagem da temática pelos professores de ciências

Esse eixo divide-se em duas perguntas. O primeiro questionamento vem indagar se os professores encontram dificuldades na abordagem do tema e o que fazem para superar. E o segundo vem trazer quais são as metodologias mais utilizadas para o desenvolvimento dessa temática.

Dos 10 professores 8 relataram que não tem problema para abordar a sexualidade em sala de aula. Isso por que como a responsabilidade é atribuída aos professores de Ciências a abordagem é feita cientificamente como identificação de órgãos, algumas doenças sexualmente transmissíveis sintomas e entre outros. Mediante a isso, eles afirmam que utilizam os conhecimentos prévios dos alunos para iniciarem a discussão sobre o tema. Isso fica bem claro nas falas de alguns professores:

“Acredito que o fato do sexo ainda ser visto como um tabu dificulta sua abordagem. Abordar a temática da maneira mais científica possível e com a maior naturalidade possível também.” (Professor C)

“Não tenho dificuldade nenhuma, pois antes da abordagem do tema primeiro tenho uma conversa informal com os alunos.” (Professor H)

O professor C evidencia que devido o tema ainda ser visto como um tabu dificulta sua abordagem. Apesar da mídia no geral e de grandes meios de informações veicularem o tema, ainda é difícil falar sobre sexualidade de forma tão natural.

Então ao tratar do tema no âmbito escolar é preciso considerar vários aspectos como sociais e culturais dos alunos. Possivelmente os professores dizem não ter dificuldades em abordar o tema sexualidade em sala de aula porque consideram somente um dos

fatores dessa área.

Quando questionados quais metodologias utilizam em suas aulas, os professores demonstraram ser bem criativos. Eles mencionaram:

“Diversas: perguntas elaboradas pelos alunos, slides, fotos, pesquisas, debates, discussões.” (Professor B)

“Palestras com profissionais da área de saúde, pesquisas.” (Professor D)

É necessário que professores e alunos aprendam a ler criticamente diversos textos, utilizar recursos tecnológicos, expressar o que pensam em vários tipos de linguagens e utilizar material de apoio didático pedagógico para um bom desenvolvimento de suas aulas. Dessa forma podemos notar que os professores aqui citados procuram trabalhar o tema com os mais variados materiais didáticos.

Professor D enfatiza a necessidade de palestras com profissionais da saúde.

Em muitas escolas, os professores não se sentem inteiramente capacitados para um bom desenvolvimento do tema e acabam solicitando a presença de profissionais como médicos, enfermeiros, psicólogos para realizarem palestras com os alunos.

4.3 Participação dos alunos

Nesse tópico os professores foram indagados sobre como é a participação dos alunos nessas aulas e quais são as principais dúvidas que eles apresentam. Diante disso, oito dos dez professores afirmaram que a participação dos alunos é bem positiva, eles demonstram muito interesse, a aula é bem participativa.

“Os alunos participam muito. Gostam de falar sobre o assunto. Na unidade em que é cobrado o tema para nota, os resultados são muito bons.” (Professor A)

“Eles demonstram bastante interesse.” (Professor F)

Analisando essas falas podemos perceber que os alunos possuem bastante curiosidade sobre o tema, têm muitas dúvidas e veem na escola a possibilidade de discutir essa temática. Diante disso a instituição escolar passa a assumir um importante papel na transmissão e construção desses conhecimentos.

Já os professores D e G ressaltam que alguns alunos demonstram timidez e ficam sem jeito de falar sobre sexualidade. Isso leva a supor que eles têm vergonha de expor suas dúvidas em razão de questões culturais que ainda consideram a sexualidade como um tabu e que deve ser falada apenas em lugares privados e não públicos como a escola.

“Demonstram inicialmente timidez, depois muitos questionamentos a respeito do tema.” (Professor D)

“Tem interesse, alguns (meninas) ficam sem jeito.” (Professor G)

Dentro desse contexto, Oliveira (2010) afirma que a vivência da sexualidade

relacionada à forma pela qual os valores e as práticas sociais são percebidos e incorporados pelos indivíduos, refletindo as diversas culturas que existem na nossa sociedade. Desse modo, as culturas instauram a forma de viver a sexualidade dizendo o que é certo e o que é errado, normatizando assim tal prática.

Em relação às dúvidas mais frequentes dos alunos os professores mencionaram:

“Sobre as formas de prevenção, doenças sexualmente transmissíveis e gravidez precoce.” (Professor C)

“Gravidez, aborto, métodos contraceptivos, menstruação, ejaculação, etc.” (Professor E)

Diante desses discursos percebemos que as dúvidas dos alunos estão focalizadas nas questões mais biológicas do que afetivas e sociais, visto que, nas práticas escolares o aspecto biológico tem ocupado um espaço privilegiado em relação a outros, em que a sexualidade está vinculada ao conhecimento anatômico e fisiológico dos sistemas reprodutores, aos métodos contraceptivos, prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS).

Sendo assim, é preciso que os professores estejam preparados, bem informados e atentos, pois estes são os principais responsáveis pelas informações que os alunos recebem acerca da sexualidade.

4.4 A abordagem da escola

Esse eixo vem questionar aos professores se na escola existem aulas específicas de Educação Sexual ou algum programa ou projeto que contemple esse tema. Segundo eles:

“Não. Geralmente fica a cargo da disciplina de Ciências. Mas acredito que filosofia, religião também aborde a temática durante as aulas.” (Professor A)

“Não. Apenas a abordagem do conteúdo na disciplina de Ciências.” (Professor C)

Nas escolas o tema sexualidade tem sido trabalhado nas aulas de Ciências ou de Biologia. Desse modo os professores de Ciências acabam sendo os responsáveis pelo desenvolvimento da temática (ALTMANN, 2006). Contudo os PCNs (BRASIL, 1997) ressaltam que estas atividades podem ser desenvolvidas como um tema transversal por professores de todas as disciplinas, e não preferencialmente da área de Ciências Biológicas.

“Apenas na feira de ciências fala-se sobre DSTs.” (Professor F)

“Projetos nesta área ainda não.” (Professor G)

Nas escolas onde foi realizada a pesquisa não existem aulas específicas de Educação Sexual. O tema geralmente fica a cargo da disciplina de Ciências. Também não existem projetos que abordem essa temática, algumas possuem apenas a feira de ciências onde se trabalha as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs).

Percebe-se que a escola tem feito ainda muito pouco na direção do estudo da sexualidade. A escola ainda não considera a sexualidade como algo abrangente, que acompanha cada pessoa porque faz parte de sua identidade.

Segundo Becker (2011) há uma necessidade de trabalhar as questões relacionadas à sexualidade na sala de aula, e também no espaço escolar tornando parte do cotidiano. Entretanto, o autor ressalta que se deve ter cuidado para não se limitar apenas ao aspecto biológico passando a discutir e problematizar o tema só pelos professores de Ciências e Biologia, mas também pela equipe de professores, pela família, e profissionais da saúde a fim de enriquecer as atividades desenvolvidas acerca do tema sexualidade.

4.5 Sugestões para trabalhar com o tema

Nesse eixo foi pedido aos professores sugestões que possam contribuir para a realização de um bom trabalho acerca do tema sexualidade. Os professores mencionaram:

“Deve ser trabalhado o ano todo. Seja em forma de projetos ou em momentos em sala de aula. Não necessariamente nas aulas de Ciências.” (Professor A)

“Procurar cursos sobre como abordar o tema. Proceder à abordagem de maneira científica.” (Professor C)

Os 10 professores ressaltam a necessidade de subsídios, cursos e formação adequada para trabalhar as questões acerca da sexualidade humana, pois com o conhecimento que possuem acabam dando a temática um enfoque totalmente biológico.

Segundo Ribeiro (2009) quando não se tem uma capacitação devida os professores demonstram discussões vagas, isto é, apenas reprodução do senso-comum, imposição dos próprios valores tanto religiosos quanto morais, e também posturas pouco reflexivas diante do tema.

“Contar com ajuda de especialistas, material de apoio, palestra com profissionais.” (Professor F)

“Palestras com ginecologistas.” (Professor H)

Apesar de perceberem a necessidade de adotar uma maior abertura para questões ligadas à sexualidade na escola os professores continuam sem subsídios adequados. Desse modo, seria necessária uma formação continuada a fim de contribuir para o desenvolvimento do profissional em busca de saberes para uma educação renovada.

Analisando a fala do Professor D, podemos observar que o mesmo evidencia a necessidade de um planejamento sobre o tema, pois a gravidez na adolescência é uma das principais causas de abandono escolar.

“Mais planejamento no que se refere o tema em questão, pois na escola há um grande índice de jovens grávidas na idade de adolescência. E esse é um dos fatores mais preocupantes, pois a maioria dessas jovens desiste ou são obrigadas a não mais frequentarem as escolas.” (Professor D)

A adolescência consiste em uma fase que perpassa por grandes transformações biopsicossociais, corresponde um período de transição entre a infância e a fase adulta que vai dos 10 aos 19 anos de idade (SILVA; MELO, 2011).

Durante a gravidez muitas meninas abandonam a escola, neste caso, como Professor D sugere é necessário que a escola apresente um planejamento e programe projetos para o desenvolvimento e formação de indivíduos em diferentes fases do seu desenvolvimento.

5 | CONCLUSÃO

Verificou-se que os professores que orientam sobre questões da sexualidade são os de Ciências e que o tema ainda não é tratado adequadamente como tema transversal. O tema em estudo não pode ter apenas um caráter informativo, mas, precisa intervir no espaço escolar, fazendo uso da transversalidade que existe entre as disciplinas.

A abordagem que é dada ao tema normalmente fica restrita às questões científicas, priorizando os conteúdos trazidos nos livros didáticos, como aspectos biológicos e prevenção de DSTs e gravidez. Diante disso, o professor limita-se a transmitir informações, esquecendo o objetivo de auxiliar na formação dos alunos como cidadãos.

Apesar das escolas não possuírem projetos ou disciplinas específicas de Educação Sexual, os professores afirmam que tem contribuído para orientar os alunos sobre sexualidade. No entanto, percebe-se que muito ainda deve ser feito para quebrar os tabus que envolvem a temática e, para isso, deve-se buscar uma parceria entre família e a escola na orientação sobre sexualidade.

O professor percebe a necessidade de estratégias para transmitir aos jovens uma visão positiva da sexualidade, viabilizando que ela seja exercida de forma plena e saudável. Dessa forma, solicitam orientações de profissionais como enfermeiros, médicos, psicólogos, no sentido de conscientização e capacitação.

Em suma, a escola precisa formar indivíduos que respeitem as diferenças, que saibam resolver conflitos, que respeitem o próximo e, para isso, se considera necessário que os professores tenham acesso às ferramentas pedagógicas a fim de aprofundar seus conhecimentos e transmiti-los de forma mais segura, realizando conexões com os temas transversais, especialmente na abordagem da temática sexualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. **A escola e o conceito de gênero e sexualidade**, 2013. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/26728>>. Acesso em 20/01/2015.

ALTMANN, H. Sobre a educação sexual como um problema escolar. **Revista Linhas**, v. 7 n.1, 2006.

BARBOSA, A.L.S. **Orientação sexual: uma leitura crítica**. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/autores.htm>. Acesso dia 20/01/2015.

BARROS, S.C.; RIBEIRO, P.R.C. Educação para a sexualidade: uma questão transversal ou disciplinar no currículo escolar? **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciências**. v. 11, n.1, p. 164-187, 2012.

BECKER, C.M. **A educação sexual e a sexualidade de adolescentes na visão de educadores do ensino médio**. 2011. 61f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação enfermagem) - Escola de Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/37505>>. Acesso em 10/04/2015.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros currículos nacionais**. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

CARVALHO, I.S. et al. **A sexualidade em livros didáticos de ciências do 8º ano do ensino fundamental: uma abordagem satisfatória?** *Adolescência Saúde*. v. 9, n. 3, p. 29-36, 2012.

DUARTE, V.; CHRISTIANO, P.A. **A história da sexualidade**. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/ensinofundamental/ahistoriadasexualidade.pdf>>. Acesso em: 20/01/2015.

FIGUEIRÓ, M.N.D. Educação sexual: como ensinar no espaço de escola. **Revista Linhas**, Santa Catarina, v.7, n.1, p.1-21, 2006.

GOMES, W. A. et al. **Nível de informação sobre adolescência, puberdade e sexualidade entre adolescentes**. *J. Pediátrico*. v.78 n.4, 2002.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: Fazenda, I (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, v.22, n. 37, p.7-32, 1999.

OLIVEIRA, C.G.D.L. **Orientação sexual: sob o viés da transversalidade**. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.6/GT_06_05_2010.pdf > Acesso em 15/01/2015.

RIBEIRO, R.C.F.M. **Sexualidade e adolescência: entraves e possibilidades de abordagem no âmbito pedagógico**, 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/sexualidade-e-adolescencia-entraves-e-possibilidades-de-abordagem-no-ambito-pedagogico/22097/>> Acesso em 11/02/2015.

RODRIGUES, P.C.; WECHSLER, M.A. A sexualidade no ambiente escolar: a visão dos professores de educação infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 89-104, 2014.

SILVA, D.S.M.; MELO, A.S.A.F. **Concepções de adolescentes sobre sexualidade**, Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades, Salvador, 2011.

TREVISAN, R. **A sexualidade humana: uma visão histórico-social**. Disponível em: < <http://www.portalportinari.com.br/dw/A%20sexualidade%20humana.pdf>> Acesso em 05/02/2015.

XIMENES, S. **Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa**, 2. ed. São Paulo: Ediouro, 2001.

A DIVERSIDADE DOS SUJEITOS DA EJA: ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIOCULTURAIS NA ATUAL EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 07/07/2020

Amilton Alves de Souza

Doutorando do Programa de Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento – DMMDC - Universidade Federal da Bahia. Coordenador Pedagógico da Rede de Ensino do Estado da Bahia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9668625884010498>

Damile da Luz dos Santos Ferreira

Graduanda em Pedagogia pela Uniasselvi

Edeilda Souza Gonçalves Viana

Graduanda em Pedagogia pela Uniasselvi

Humberto Cordeiro Araujo Maia

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Geografia - Unesp / Rio Claro. Professor da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4530359364310381>

RESUMO: O presente artigo científico, que apresenta como título “A diversidade dos Sujeitos da EJA: Aspectos históricos e socioculturais na atual educação brasileira”, e como questões problematizadoras “Qual a importância das histórias de vida dos alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA no seu processo identitário? Em que contexto eles estão inseridos na atual Educação Brasileira?”

Para respondermos tais questões, traçamos como objetivo geral: Compreender a diversidade dos sujeitos da EJA, nos aspectos históricos e socioculturais, relacionados na atual educação brasileira; e como objetivos específicos: analisar quem são e quais são as expectativas dos sujeitos; diferenciar o perfil do jovem e do adulto da EJA; apontar contribuições de Paulo Freire para compreender quem são os sujeitos. Utilizamos a modalidade de prática da pesquisa de campo, numa abordagem qualitativa, por compreendê-la como a classificação mais adequada ao tema investigado, visto que não se considerou apenas a quantificação, mas a interpretação das informações levantadas junto aos discentes, através de um roteiro de entrevista desenvolvido em uma instituição pública no município de Entre Rios –BA. Além da contribuição acadêmica, esperamos que a presente proposta investigativa contribua com o respeito à diversidade dos sujeitos da EJA em todos os aspectos, sejam históricos ou socioculturais. Concluímos, portanto, que embora o sujeito da EJA se perceba de forma desfavorável no contexto que estão inseridos, geralmente, seu reingresso na escola associa-se à procura de melhoria nas condições de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Histórico de vida. Diversidade dos

THE DIVERSITY OF EJA SUBJECTS: HISTORICAL AND SOCIOCULTURAL ASPECTS IN CURRENT BRAZILIAN EDUCATION

ABSTRACT: The present scientific article, entitled “The diversity of EJA Subjects: Historical and socio-cultural aspects in current Brazilian education”, and as problematic questions “What is the importance of the life stories of students of Youth and Adult Education - EJA in your identity process? In what context are they inserted in the current Brazilian Education? In order to answer such questions, we have outlined the general objective: To understand the diversity of the subjects of EJA, in the historical and socio-cultural aspects, related in the current Brazilian education; and as specific objectives: to analyze who they are and what are the expectations of the subjects; differentiate the profile of the youth and adult of the EJA; point out contributions by Paulo Freire to understand who the subjects are. We used the modality of practice of field research, in a qualitative approach, for understanding it as the most adequate classification to the investigated theme, since it was not considered only the quantification, but the interpretation of the information gathered from the students, through a questionnaire developed in a public institution in the municipality of Entre Rios – BA. In addition to the academic contribution, we hope that the present investigative proposal contributes with respect for the diversity of the subjects of EJA in all aspects, whether historical or socio-cultural. We conclude, therefore, that although the subject of EJA perceives itself in an unfavorable way in the context in which they are inserted, generally, their reentry to school is associated with the search for improvement in living conditions.

KEYWORDS: Youth and Adult Education. Life history. Diversity of Subjects.

1 | INTRODUÇÃO

Quando falamos de educação destinada a pessoas jovens e adultas, temos que tomar o cuidado de não generalizar esse público apenas como “não crianças”, mas, reconhecer os sujeitos situados no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea que, a partir de fatores diversos, não puderam seguir o caminho da escolaridade denominada regular. Pensar nos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é trabalhar com e na diversidade. A diversidade se constitui das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros - mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afros descendentes, entre outros.

Sendo assim, o presente artigo científico, que apresenta como título “A diversidade dos sujeitos da EJA: Aspectos Históricos e Socioculturais na atual Educação Brasileira”, tem como problemática: Qual a importância das histórias de vida dos alunos da EJA

no seu processo identitário? Em que contexto eles estão inseridos na atual Educação Brasileira?

Desse modo, esse trabalho tem como objetivo geral: Compreender a diversidade dos sujeitos da EJA, nos aspectos históricos e socioculturais, relacionados na atual educação brasileira. Já os objetivos específicos tiveram os encaminhamentos para: analisar quem são e quais são as expectativas dos sujeitos que, por vários motivos ao longo de sua vida, foram excluídos da escolarização, ou seja, que não tiveram direito de concluir seus estudos, sendo, desta maneira, excluídos também da sociedade, pois o analfabeto é incessantemente oprimido em tarefas corriqueiras do dia-a-dia; diferenciar o perfil do jovem e do adulto da EJA; apontar contribuições de Paulo Freire para compreender quem são os sujeitos da EJA.

Vale ressaltar, que a questão do ensino destinado a jovens e adultos não é nova no contexto social brasileiro. Há muito tempo tem se discutido a situação que distancia aqueles que obtiveram conhecimento e instrução no formato tradicional de escolarização e os demais que tiveram de abandonar os estudos por falta de oportunidade ou por ter que optar pelo trabalho, em detrimento dos estudos. Dessa forma, acabaram excluídos da escola e desprovidos do conhecimento e da formação que somente a escola proporciona.

O que nos originou a pesquisar essa temática, foi acreditar na relevância do tema, que nos propicia entender melhor as diversas nuances da educação brasileira. Vale destacar, que a diversidade de experiências vividas pelos homens em diferentes meios e condições de sobrevivência faz com que a sociedade, a cultura e a educação adquiram particularidades.

Dentro dessa proposta, foi utilizada a modalidade de prática da pesquisa de campo, numa abordagem qualitativa, por compreendê-la como a classificação mais adequada ao tema investigado visto que não se considerou apenas a quantificação, mas a interpretação das informações levantadas junto aos discentes, através de uma entrevista desenvolvida em uma instituição pública no município de Entre Rios –Ba, fazendo um paralelo entre os resultados encontrados.

O referido texto está dividido em seis seções, sendo a primeira esta a “Introdução”, fazendo uma contextualização do tema e apresentando o objetivo da pesquisa. Na segunda seção são abordadas questões sobre “Conceituando EJA correlacionadas às suas evoluções históricas”, no qual relata um pouco sobre suas evoluções históricas no contexto educacional, bem como o conceito de Educação de Jovens e Adultos.

A terceira seção discute acerca: “Identidade dos Sujeitos da EJA: os aspectos históricos e socioculturais”; subdivido em dois subtópicos que retrata sobre o “O perfil do Jovem na atual educação brasileira”, bem como “O perfil do adulto na atual educação brasileira”. Tratamos a respeito sobre a identidade dos sujeitos da EJA, fazendo uma comparação acerca do perfil do jovem e do adulto, entendendo-os na sua diversidade.

A quarta seção aponta as “Contribuições de Paulo Freire para entendermos que são

os sujeitos da EJA”, nela analisamos como a diversidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos era vista por esse renomado educador brasileiro.

A quinta seção “Materiais e métodos”, ressalta qual modalidade de pesquisa foi utilizada; verificando as realidades existentes em nossa região que se relacionam as pesquisas teóricas construídas.

A sexta seção faz uma análise sobre “Resultado e discussão”, mencionados na entrevista feita com os, que contribuiriam para a à importância de como a temática em si é compreendida e encarada por todos os envolvidos e por fim, a conclusão.

2 | CONCEITUANDO “EJA” CORRELACIONADA ÀS SUAS EVOLUÇÕES HISTÓRICAS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade do ensino fundamental e do ensino médio, que possibilita a oportunidade para muitas pessoas que não tiveram acesso ao conhecimento científico em idade própria, dando oportunidade para jovens e adultos iniciarem e /ou darem continuidade aos seus estudos. É, portanto, uma modalidade de ensino que visa garantir um direito aqueles que foram excluídos dos bancos escolares ou que não tiveram oportunidade de acessá-los.

A educação de jovens e adultos é um direito obrigatório garantido por lei, considerando as experiências não-formais, que deveria incluir no currículo vivências e práticas, de forma a permitir a interação e o diálogo entre os educandos. Para ter uma boa compreensão da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é necessário fazer um retrospecto na história da educação brasileira. Vale observar, desta maneira, os mais variados aspectos que envolvem essa modalidade de ensino, desde o fim dos regimes das capitanias até Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, relacionando fatos e datas considerados importantes em relação ao desenvolvimento e evolução do processo de alfabetização de jovens e adultos.

A Educação de Jovens e Adultos tem uma longa história e passou por várias mudanças de cunho sociais, econômicas e políticas ao longo dos anos. A Alfabetização de Jovens e Adultos iniciou no Brasil Colônia (1500-1822), onde o objetivo de ensinar as pessoas era ler e escrever para obedecer às regras da corte portuguesa. No ano de 1549 os Jesuítas começaram a catequização dos nativos brasileiros.

Nesse sentido, os jesuítas foram, sem dúvida, os primeiros educadores do Brasil. Mas utilizavam, na educação, o velho sistema escolástico em que os mestres eram encarados como exemplos vivos de virtude e de moralidade, passando a ser os únicos detentores do saber que os estudantes deveriam adquirir subordinadamente. Por isso, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que, historicamente no Brasil, sempre foi vista como uma prática fragmentada, como um suplemento de programas. Esse fato deve-se a não exigência de formação específica de seus docentes, ficando a cargo do

próprio educador a busca por sua formação.

Porém, atualmente, a EJA exige uma discussão mais ampla no que diz respeito à sua verdadeira função na atual educação brasileira, é útil lembrar o estudo de Paiva (1973, p.16) que demonstra que “A educação de jovens e adultos é toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários”.

Por outro lado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA enfatizam a função social dessa modalidade de ensino, o perfil de seus educandos, metodologia, as formas de avaliação, e especialmente, os três eixos articuladores do currículo de EJA, a saber: cultura, trabalho e tempo. Os mesmos, atrelados, ou seja, vinculados aos conteúdos estruturantes de cada disciplina, podem ser uma forte sustentação para uma aprendizagem que leve à politização, pois uma das formas de exclusão é o despreparo para questionamentos e a participação, fatores fundamentais para a liberdade e a conscientização para chegar a uma transformação política.

Conforme defendido por Souza (2015), que mesmo diante das novas mudanças sociais, a sociedade que demanda um povo letrado não tem aproveitado o legado que a educação e aprendizagem de adultos podem oferecer acerca da luta pela paz, democracia, superação da violência, destruição ambiental, contribuição com o desenvolvimento sustentável.

Fica evidente, então, que a construção da identidade da Educação de Jovens e Adultos concretiza-se, sobretudo, na organização curricular, pois é neste momento que são delimitados os tempos e os espaços de ensinar e aprender, em que a diversidade apresentada por este grupo aponta para a construção de um currículo flexível, com a garantia de qualidade pedagógica que assegure a articulação entre os saberes vividos e os escolares. Destacamos o que expôs Souza (2015, p.54) na sua dissertação “Círculos de Diálogos e Práticas de Letramentos com as TIC: Saberes, Fazeres e Interfaces com a EJA:

A Educação de Adultos é entendida como práticas educativas que reconhecem e validam os saberes e experiências dos homens e mulheres do meio e da luta popular que por questões históricas, culturais e sociais tiveram seus direitos a educação negados em algum momento das suas vidas, tendo como movimento essencial neste processo educativo, a dialética tomada de conscientização política e a criticidade do que se ensina e aprende nas práticas educativas.

Amorim, Dantas, Faria (2016) conceituam a EJA como algo além de um simples projeto-político-pedagógico, ao menos para aqueles que estão comprometidos com a qualidade do ensino e conquistas dessa modalidade de ensino. Atualmente, pode-se dizer que a EJA é uma proposta que deu certo à medida que se constitui em proposta de transformação para a vida, mas com limitações de cunho orçamentário e de consolidação de políticas públicas, inclusive no contexto da formação continuada para docentes.

Porém, muitos têm uma visão equivocada em relação à EJA, reduzindo apenas ao supletivo, buscando na EJA uma formação rápida e compacta. Mas, a educação para Jovens e Adultos tem suas especificidades culturais, sociais e etárias. Nessa modalidade estão envolvidos diversos sujeitos que por algum motivo se afastaram ou não tiveram acesso à escola. Esses sujeitos, geralmente, tratados como massa de alunos, sem identidade, qualificados de qualquer rótulo, relacionados diretamente ao fracasso escolar.

Os cenários apresentados, então, sinalizam que ao pensarmos na EJA não podemos dissociá-la do trabalho e seus reflexos na histórias de vida dos sujeitos. Muitas vezes o trabalho realizado por esse público é cansativo, repetitivo e pouco valorizado, contudo, é nele que emerge a enorme quantidade de saberes que cada um destes alunos possui e constrói com base nas atividades que realizaram ou realizam, saberes não escolares, adquiridos ao longo dos anos por meio das experiências de vida.

Consideremos a seguir, as características desses sujeitos jovens e adultos, diferenciando o jovem e o adulto em suas especificidades para que entendamos as relações de conflitos entre eles e contribuindo a uma reflexão.

3 | IDENTIDADE DOS SUJEITOS DA EJA: ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIOCULTURAIS

Quem são os sujeitos estudantes da EJA? Como o nome atribuído à modalidade já apresenta, são “jovens e adultos”, que do ponto de vista da aprendizagem não são pessoas vazias, elas têm uma história de vida marcada por trajetórias formativas, com conhecimentos acumulados ao longo de sua existência, onde cada aluno é um baú composto de enredos e pensamentos que se entrelaçam no complexo mundo da sala de aula. Os jovens e adultos, ou seja, os educandos na EJA, já concentram em si, contextos históricos e diversas realidades sociais, mas que nem sempre são evidenciadas nos currículos e nas práticas pedagógicas.

Vivemos atualmente numa sociedade onde as mudanças ocorrem diariamente com grande divulgação de informações; novas tecnologias; pluralidade cultural; étnica, econômica e política, dentre outras. E nesse contexto, a EJA é uma modalidade de ensino que apresenta uma multiplicidade de sujeitos na condição de alunos na realidade da educação brasileira. E esses sujeitos têm perfis diferentes, mediante a sua faixa etária.

Pensar nos sujeitos da EJA é perceber que eles fazem parte de grupos sociais diferentes e que não tiveram acesso a escolarização. É reconhecer suas diversidades e com certeza, percebê-los como grupo heterogêneo e com suas especificidades para os quais o mundo ainda está se apresentando.

Há de se considerar a diversidade cultural e social que constitui esse sujeito, partindo do princípio que os mesmos são de diferentes grupos, entre eles: trabalhadores, mulheres, homossexuais, jovens, pobres, negros, subordinados, excluídos, idosos, marginalizados,

suburbanos de periferias entre outros, que trazem em si mais variadas histórias de vida tendo sua existência marcada por situações adversas, sendo assim singulares, considerando-os como oprimidos dessa sociedade.

É sob essa ótica que a educação deve ir além dos códigos, a mesma tem que primar por contribuir com a organização crítica do pensamento de seu educando, oferecendo-lhes meios para superar a ingenuidade do pensar a partir de sua realidade, apoderando-se da criticidade desta, para a conquista desta mudança por meio da educação.

Porém, nota-se que numa mesma sala de aula é possível encontrar alunos que não sabem ler nem escrever, e outros que já sabem alguma coisa, mas não dominam o código ortográfico da língua. Do ponto de vista da faixa etária, vemos que os alunos são adultos que depois de muitos anos voltaram a estudar, mas também jovens de 15 a 18 anos que por algum motivo interromperam os estudos, e retornam para o ensino noturno do EJA.

Fica notório, que a Educação de Jovens e Adultos possui algumas complexidades devido à diferença de idade na mesma turma. A primeira é articular as diferenças culturais geracionais e históricas, e a segunda diz respeito à postura que ainda se tem em relação aos alunos do EJA, por se tratar de uma população analfabeta e em sua maioria, pobre; e nada melhor que conhecer essas identidades, ou seja, os perfis desses alunos que estudam nessa modalidade.

Portanto, quando se fala em alunos com idade superior, fala-se de sujeitos que são trabalhadores, casados, com filhos, entre outras situações. E é por essas situações que o professor precisa entender as necessidades de seus alunos, ter flexibilidade, tolerância e firmeza. Como salienta Arroyo(2017, p. 157) “[...] o direito à educação não se esgota no direito ao conhecimento. São sujeitos de cultura; chegam com suas identidades, culturas, valores”. É preciso que o educador crie possibilidades de ensino com conteúdos e métodos mais elaborados para estar preparado para dar respostas às diferenças individuais e sociais desse aluno da EJA, pois os mesmos chegam nas escolas desmotivados, carentes e com dificuldades de aprendizagem. Freire (1987, p.169) pontua “Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando”. Assim, faz-se necessário investigar o perfil da diversidade desses sujeitos da EJA, nesse cenário da educação brasileira.

3.1 O perfil do jovem da eja na atual educação brasileira

Os jovens que frequentam a EJA são sujeitos com histórias de vida que são únicas, diferentes de outros da mesma idade, trazendo consigo uma condição de exclusão do sistema regular de ensino, seja por evasão ou retenção. O mesmo pode ser: homem, mulher, lésbica, gay, bissexual, transexual e travesti, negro, cigano, indígena, favelado, dentre outros.

Esses sujeitos que procuram a EJA como alternativa para dar continuidade a sua

escolarização e nesse caso, a conclusão do ensino fundamental, são sujeitos em um adiantado processo de socialização, ocorrido principalmente em espaços não escolares, onde aconteceram interações certamente significativas, no convívio com seus pares, nos seus grupos de pertencimento, em outras instituições, ou até mesmo, a partir das suas experiências malsucedidas na instituição escolar. Por isso, há necessidade de analisar as histórias de vida desses sujeitos, os aspectos em que os mesmos estão envolvidos para se trabalhar a diversidade. Conforme afirmam Arruda, Dantas e Faria:

Compreender o perfil do estudante da EJA requer conhecer a sua história, cultura e costumes, entendendo-os como um sujeito com diferentes experiências de vida e que, em algum momento, afastou-se da escola devido a fatores sociais, econômicos, políticos e/ou culturais. Entre outros fatores, destacamos o ingresso prematuro no mundo do trabalho, a evasão ou a repetência escolar (2016, p. 39).

Assim, esse jovem em busca de ingressar no mercado de trabalho ou garantir o seu emprego entra na escola da EJA com o objetivo de concluir etapas de sua escolaridade, procurando melhores oportunidades de trabalho e pertencer ao mundo letrado.

Vale ressaltar, que o educando jovem, muita das vezes, é um adolescente com baixa autoestima, rebelde, que não acredita em seu potencial. Existe uma multiplicidade de experiências entre eles. A classe social, condição étnica e de gênero, inseridos ou não no mercado de trabalho, orientação sexual, religiosa de cada jovem é diferente.

Todavia esses jovens que ultrapassam a barreira da baixa autoestima e da opressão através da aprendizagem formal, como exprime Paulo Freire no seu livro *Pedagogia do Oprimido* que busca a libertação através das suas práxis pela necessidade do conhecimento e reconhecimento de lutar por ela, esses, vivem num contexto de condições precárias relacionadas a saúde, alimentação, moradia, trabalho.

Para que se garanta um entendimento mais próximo à identidade, ou ao perfil dos jovens que frequentam a EJA é necessário dizer que não estamos falando de qualquer jovem. Falamos de um grupo específico de pessoas, dentro da diversidade dos grupos que compõem esta sociedade.

Estes são os jovens que de alguma forma foram excluídos da escola, que normalmente apresentam dificuldades e resistências com relação à organização escolar ou atividades pedagógicas, oriundos das classes sociais menos favorecidas, ativos, comunicativos, criativos, enfim, com um grande potencial, mas que não se enquadram ao perfil dos bons ou boas estudantes, criado pela cultura escolar dominante. Como Gadotti (2012, p. 10) corrobora este pensamento dizendo que “não dá para falar de uma educação em geral, separando-a de seu contexto histórico”.

Nesta perspectiva, é preciso qualificar de que educação brasileira estamos falando, a partir de que ponto de vista. Precisa-se indicar especificamente de que lugar, de que território, está inserida. Toda educação é necessariamente situada historicamente. Portanto, compreende-se que há uma heterogeneidade dessa população atendida pela

modalidade da Educação de Jovens e Adultos com características e especificidades distintas, pois uma grande parcela dos alunos da EJA são sujeitos sociais e culturais, marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais o que acarreta uma falta de comprometimento e uma não participação ativa na sociedade.

3.2 O perfil do adulto da eja na atual educação brasileira

É preciso agora compreender o perfil do adulto como sujeito da EJA: quem é, que demanda traz, quais suas necessidades e expectativas. Em sua trajetória de vida, vivenciou momentos marcados pelo desemprego e a falta de oportunidades; foi vítima da violência e da exclusão social. Contudo, também contribuiu nos movimentos sociais do campo ou das cidades.

Sendo assim, deixar a escola foi devido a este longo caminho, da negação de direitos. Quando, pois, este adulto retorna aos estudos, traz consigo suas experiências de vida, com crenças e valores já adquiridos decorrentes do mundo do trabalho no qual está inserido, ao meio em que vive e as responsabilidades familiares.

No entanto, lidar com esses adultos, tornou-se um desafio para o educador, uma vez que, segundo Amorim, Dantas e Faria (2016, p.41) “Nesse processo, é necessário conceber que esses sujeitos compõem, em sua maioria e diversidade, o coletivo das classes populares. Jovens e adultos que possuem características de vida semelhantes, nos aspectos econômicos, culturais e políticos (...)”. O modo como o aluno adulto chega à aprendizagem é marcado pela classe social à qual pertence. Em muitos casos poderá ser esta a razão de sua desistência. São pessoas com baixo poder aquisitivo, cuja condição socioeconômica não os impulsiona a buscar pelos seus direitos civis. Estas pessoas acabam por acreditar que educação não foi feita para elas e que foram criadas para serem subordinadas as elites e não chefes.

Em consonância (ARROYO, 2016, p. 188) relata que “Há outras pedagogias que tentam aprender com as pedagogias dos oprimidos, dos vitimados. Pedagogias de resistência a essas bondosas pedagogias históricas”. Vale destacar, que no contexto da educação brasileira, cabe ao professor, procurar conhecer o motivo que trouxe o adulto ao retorno dos estudos, pois esse fato será fundamental ao estímulo de aprendizagem o que fará com que permaneça na aula.

São características do adulto algumas limitações são construídas pela experiência nos seus aspectos histórico, social e cultural. O mesmo pode apresentar dificuldade de audição, visão, alterações do tempo de reação, alterações da capacidade de aprendizagem, alterações de perspectiva, adquirindo hábitos bastante rígidos. Os papéis sociais que o adulto desempenha estão associados com certas ideias e atitudes que dificilmente conseguirão mudar, o que pode ser um obstáculo ao processo educativo. Além do cansaço, fadiga e falta de tempo devido a sua jornada no trabalho e na família.

Respeitar o ritmo de aprendizagem de cada adulto é um compromisso do educador,

uma vez que esse ritmo vai diminuindo à medida que a idade aumenta. Para facilitar a aprendizagem, o conteúdo deve ser significativo. Os educandos gostam de saber que o aprendido vai ser relevante em sua vida atual e futura. Aproveitar as experiências que os alunos trazem com o trabalho é uma maneira de organizar conteúdos mais apropriados. Como afirma Arroyo (2016, p. 195) “reconstruir a memória é uma das formas de reconstruir a realidade pessoal, coletiva, social”.

Nessa direção, estamos todos, discentes e docentes, na condição de trabalhadores e sendo assim, reconhecemos uns aos outros como sujeitos que carregam experiências, expectativas e histórias de vida, apontando, portanto, um caminho para a compreensão das especificidades da educação de Jovens e Adultos.

Podemos perceber que um dos grandes desafios da Educação de Jovens e Adultos é promover a educação para que toda a diversidade de sujeitos envolvidos reconheçam uns aos outros, respeitando e convivendo num ambiente democrático. Vale lembrar, que o exercício da escuta entre os sujeitos é fundamental para o reconhecimento e a comunicação, lembrando que Freire contribuiu muito para que pudéssemos reconhecer esses sujeitos que fazem parte da EJA.

4 | CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA ENTENDERMOS QUEM SÃO OS SUJEITOS DA EJA

A educação é um fenômeno complexo, composto por um grande número de correntes, vertentes, tendências e concepções, enraizadas em culturas e filosofias diversas, nesses aspectos estão inseridos a diversidade dos sujeitos da EJA. No cenário da educação brasileira, pensar em Educação de Jovens e Adultos é pensar em Paulo Freire; um dos educadores brasileiros que mais discutiu sobre a EJA e nos proporciona refletir sobre quem são os sujeitos que fazem parte desta modalidade de ensino.

A proposta educacional de Freire tem como concepções metodológicas o respeito ao educando, o diálogo e o desenvolvimento da criticidade. Mas sua pedagogia fundamenta-se sobre dois princípios essenciais: a politicidade e a dialogicidade. Como salienta Arroyo (2016, p. 88) no seu livro “Passageiros da Noite do Trabalho para EJA”;

Será necessário reaprender com Paulo Freire as pedagogias dos oprimidos. Lembrávamos que Paulo Freire e o Movimento de Cultura e Libertação Popular aprenderam como dos trabalhadores do campo vinha essa outra matriz, outro paradigma pedagógico, político. Outra forma de pensá-los é em seu processo como sujeitos de conhecimento, e não como recebedores de um conhecimento de que outro ou outros lhes fazem doação ou lhes prescrevem.

É notório, que a ideia inicial do pensamento de Freire compreende uma educação que não é neutra, pois a mesma quando vista sobre as dimensões da ação e da reflexão de certa existência pressupõe a atuação do homem sobre essa realidade. Vimos também que a Educação de Jovens e Adultos é formada justamente por sujeitos que buscam

seu espaço no mundo atual em meio a tantos preconceitos e desigualdades. O princípio da politicidade nas ideias de Freire concebe a educação como problematizadora, que mediada pelo diálogo busca a transformação através do pensamento crítico e reflexivo.

Mesmo na adversidade e diante do desespero, Freire via esperança para diversidade dos sujeitos excluídos e marginalizados. Encontrar uma saída era algo novo em sua experiência de vida e a sensibilidade desse autor permite que a educação seja uma alternativa para esta condição.

Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar (FREIRE, 1987, p.59).

Nota-se que estar na opressão não é desejo de nenhum sujeito. Se há opressão é porque existe um opressor nesta conjuntura dialética de poder. Poder este que impede o sujeito de ser quem ele realmente é, e mais, poder este que vai contra o ser mais de um homem livre e ativo. Assim, diante da injustiça social e miséria, o discurso político nos acostumou a escutar reivindicações unicamente econômicas e governamentais, mas o aguçado olhar político e social de Paulo Freire assinala um desafio para a educação. A mudança é possível, o conhecimento traz consigo novas possibilidades de mudanças, nem sempre cem por cento, mas uma forma satisfatória para aquele que se apossa dele. Segundo Souza;

A pedagogia Freiriana, como propósito na época, provocava no alfabetizando a reflexão sobre seu papel no seu contexto social enquanto se aprendia. Por exemplo, ao escrever a palavra sociedade, levava o sujeito a repensar o seu cotidiano e o seu lugar de fala, ao mesmo tempo se aprendia a decodificar o valor sonoro de cada sílaba que compõe a palavra, a partir do seu cotidiano. Todo esse processo formativo permite promover, na verdade, a superação de uma consciência ingênua perpassando para a consciência crítica do sujeito (2015, p. 94)

Observa-se que na diversidade dos sujeitos da EJA na educação brasileira encontramos jovens, adultos, trabalhadores, pessoa com deficiência, pluralidade cultural, faixa etária diferenciadas, com expectativas de futuro, sonhos, possuem uma história de vida, participam de grupos e lutas sociais, dentre outros. Com essas especificidades notamos que a possibilidade de conflitos se torna inevitável. Por isso, o conhecimento e aceitação de que possuem ideias próprias, expectativas e necessidades diferenciadas é fundamental.

Os jovens e adultos da EJA parecem não perceber que muitos dos conflitos que acontecem no ambiente escolar poderiam ser evitados apenas com o poder do diálogo. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não é possível o diálogo” Freire (1987, p. 137). Neste sentido, as relações pedagógicas devem estar amarradas nas interações estabelecidas entre sujeitos, culturas, objetos e espaços que configuram o processo educativo de acordo com o interesse que move o grupo.

Assim, se as pessoas realmente escutassem umas, as outras, muitos conflitos seriam evitados. Escutar é compreender e respeitar o pensamento do outro buscando entender os diferentes saberes que todos nós possuímos, reconhecendo e respeitando pontos de vistas diferentes. Não somos iguais, cada um é um, é único, mas mesmo assim, é possível haver comunicação. Geralmente, não percebemos e não deixamos o outro terminar o seu raciocínio e rapidamente interrompemos para expor a nossa opinião como se existisse somente a nossa verdade, sem ao menos, sinceramente nos disponibilizarmos a ouvir o que o outro quer nos dizer com aquelas palavras.

Nota-se a necessidade que, no ambiente escolar, aconteça efetivamente a escuta e o diálogo para que haja a compreensão da dinâmica do grupo e que os conflitos entre eles sejam encarados com respeito e percebam as diferenças de cada um. Ouvir verdadeiramente o outro e ser ouvido é uma característica própria do ser humano, portanto responsabilidade e dever de todos nós. Para escutarmos genuinamente o outro, devemos praticar diariamente com verdadeira disponibilidade, só assim perceberemos o outro como a nós mesmos. No entanto, é fundamental que o grupo desenvolva o respeito mútuo, a humildade e o amor. Como afirma Freire (1987, p. 139) “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé, nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia”.

Valorizar as relações positivas e ampliá-las de forma a buscar estes momentos é ideal para o convívio entre jovens e adultos no ambiente escolar. Dessa forma, cabe aos Educadores da EJA um olhar diferenciado, atento, valorizando e proporcionando um aprendizado de respeito às coletividades e individualidades através do exercício incansável de admitir a abertura do diálogo e da escuta em todos os momentos vivenciados na sala de aula e fora dela buscando, assim, um ambiente escolar propício à aprendizagem significativa, humanizada, para a partir dos sujeitos.

Vale ressaltar, que Freire (1987) começa a discutir que esses sujeitos da EJA, falando especificamente do aluno analfabeto, é um ser que tem sua cultura, não é um objeto a ser moldado pela educação, neste momento é notório a compreensão de que devemos alfabetizar a partir de um contexto já vivenciado pelos mesmos.

Nessa perspectiva conseguimos esclarecer nesse processo que a EJA é uma modalidade de ensino diferente, pois trabalhar com sujeitos diferentes, sujeitos esses que já tem uma apropriação do mundo, mesmo, que ainda não tenha uma apropriação da palavra. Freire (1987, p. 33) salienta “[...] os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsabilmente”.

Pensando desta forma, percebemos que neste processo de ressocialização se valoriza a inclusão, na qual se percebe que os sujeitos vêm de realidades diferentes, de vivências diferentes, e que a prática pedagógica não pode estar desassociada destes fatores os quais devem compor o processo de aprendizagem.

Nesta mesma dimensão a EJA deve primar por este processo de ressocialização o qual compreende os sujeitos como sujeitos de vivências e histórias de vidas. Ainda refletindo sobre a EJA (FREIRE, 1987, p. 31) aponta para tal:

A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosa que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais.

Portanto, nesta contribuição de Freire, para que possamos compreender quem são esses sujeitos imersos na educação de jovens e adultos, é perceptível que estes sujeitos possuem cultura, histórias de vidas e realidades diferentes, por isso não podem ser tratados como iguais pelo sistema de ensino.

5 | SABERES METODOLÓGICOS

O artigo foi construído a partir da abordagem qualitativa e classificada metodologicamente do tipo estudo de caso. Nesse sentido, uma característica importante dessa pesquisa é que ela é exploratória, ou seja, incentiva os sujeitos a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. A pesquisa qualitativa não tem caráter mensurável e, conforme Silva e Silva (2007), possui como principal técnica a interpretação dos fenômenos, a atribuição de significados, as observações e análises.

A pesquisa exploratória segundo Lakatos e Marconi (2006) tem como finalidade aprofundar o nível de conhecimento sobre determinada temática, assunto e ou realidade prática. Foi pensando em desenvolver uma prática comprometida com a realidade de sala de aula, voltada para a orientação de um aprendizado que realmente fundamentasse uma nova construção social pautada na relação entre os sujeitos, que se organizou este trabalho de pesquisa.

Para complementar, a pesquisa qualitativa, utilizamos o estudo de caso como instrumentização do processo. Segundo Minayo (1994, p. 53), a pesquisa de campo é “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”. Isto é o mesmo que dizer: é a escolha de uma área para aplicar a teoria da pesquisa.

Segundo Gil (2008) o estudo de caso vem sendo utilizado com maior frequência pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos, tais como:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (GIL, 2008, p.58).

Para tais procedimentos metodológicos em seus dispositivos, utilizamos às entrevistas, onde realizou-se perguntas acerca do tema estudado, sendo realizado com 04 (quatro) sujeitos da EJA, onde 02 (duas) alunas são do sexo feminino, com 19 e 47 anos, e 02 (dois) do sexo masculino com 20 e 55 anos. Onde demos os respectivos nomes: Jaime e Maria - jovens/ Jorge e Joana - adultos (nomes fictícios para preservação de identidade). Os mesmos são da rede de ensino público Escola Municipal Padre José de Anchieta do município de Entre Rios-BA; e a modalidade EJA é ofertada no turno noturno.

Para a realização das entrevistas qualitativas com os sujeitos, utilizamos perguntas individuais como instrumento de coleta de Informações.

Tudo isso porque entendemos que o pesquisador precisa ter habilidade, conhecimento e preparo para a realização dessa metodologia. Assim, as três perguntas abertas semiestruturada, correspondente a uma sequência de perguntas organizadas previamente e que possui a finalidade de nortear os objetivos que se pretendem alcançar com a pesquisa e referentes à problemática em questão: “Qual a importância das histórias de vida dos alunos da EJA no seu processo identitário? Em que contexto eles estão inseridos na atual Educação Brasileira?”

Nesse momento, o objeto de pesquisa e os objetivos estabelecidos no estudo, se inscreveram numa abordagem qualitativa, por compreendê-la como a classificação mais adequada ao tema investigado visto que não se considerou apenas a quantificação, mas a interpretação dos dados levantados. Assim, a análise das informações foi realizada com base nas respostas obtidas na entrevista. Utilizou-se para tal fim, a fase de análise e sistematização das informações por meio da triangulação das categorias através da descrição, ou seja, significa olhar para os dados da pesquisa, a partir de mais de uma fonte de informações advindas de diferentes ângulos para corroborar e responder o problema de pesquisa.

6 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao verificarmos a diversidade dos sujeitos da EJA nos aspectos históricos e socioculturais, nos remetemos a umas realidades muito próximas, existente em nossa região que se relacionam as pesquisas teóricas construídas.

Assim, para compreender essa realidade, realizamos uma entrevista com duplas diferentes de alunos da EJA, uma de jovens e outro de adultos com faixas etárias diferentes, mas que acabaram evidenciando a mesma história de vida, que é o abandono dos estudos, na idade regular.

Assim, foi realizada uma pesquisa de campo na Escola Padre José de Anchieta, instituição da rede pública de ensino, no Bairro Cidade Nova, da cidade de Entre Rios, Bahia. O bairro que a escola está inserida é de uma comunidade pobre, onde existem alguns grupos de quilombolas. É uma comunidade violenta, onde muitos jovens e adolescentes

têm entrado no mundo do crime e têm abandonado os estudos. Ao mesmo tempo que as jovens, muitas delas, têm se envolvido com traficantes e acabam engravidando e deixando os estudos. Essa reflexão nos leva a entender o que salienta Silva (2010, p.75) no livro *Juventude Negra na EJA: o direito à diferença*;

Entendê-los como jovens pode parecer fácil no discurso, porém o dia a dia de uma sala de aula exige que essa compreensão esteja presente na relação pedagógica, nas metodologias adotadas e na relação de conflitos geracionais. Para tal, faz-se necessário entender e ver esses jovens além da categoria abstrata de “aluno”, compreendendo-os como sujeitos. E sujeitos jovens.

Vale ressaltar, que ainda tem um grande número de pessoas adultas e idosas analfabetas, que procuram a EJA como um refúgio, além de aprender a ler e a escrever. A população vive com medo e muitas das vezes, a guarnição policial deve estar na escola para que os professores possam dar aula.

Esses quatro sujeitos que foram entrevistados, representam muitos do que estão inseridos na modalidade da EJA, e por vários motivos não tiveram a oportunidade de expor as causas da desistência e do retorno à educação. Cabe ressaltar, que esses alunos, representam diversos sujeitos que estão inseridos na atual Educação Brasileira.

Nesse sentido, no momento da entrevista, os discentes tiveram a oportunidade de pensar em sua relação na ação educativa, percebendo-se como sujeitos que possuem experiências e uma história de vida. É preciso aprender com a nossa história, para que não continuemos reproduzindo os mesmos mecanismos de fracasso e exclusão.

Quais os seus motivos de retornar para a sala de aula?
JORGE (55 anos)
“Os motivos que mim fizeram voltar a estudar é que hoje eu vejo a falta que o estudo faz na vida, e o quanto tudo seria diferente se eu estivesse estudado. Vejo o meu netinho mexendo no celular e dizendo: Vovô ler aqui para mim. E eu envergonhado dizer que as vistas estão ruins, com vergonha de dizer que eu não sabia ler.”
JOANA (47 anos)
“Os motivos que me fizeram voltar a estudar foi que na minha infância eu não podia porque tinha que cuidar dos meus irmãos mais novos e dá casa, enquanto mainha trabalhava, quero estudar para aprender a escrever meu nome e ler, porque quem não sabe ler é cego.”
JAIME (20 anos)
“Voltei para concluir o ensino médio e aprender mais, para arrumar um “trampo” digno mais tarde e crescer na vida e dar uma casa própria para minha mãe. Chega de vida miserável. Faço de tudo para fugir da bandidagem”
MARIA (19 anos)
“Os motivos que me fizeram retornar os estudos é que agora minha filha está maiorzinha e eu quero concluir os estudos para conseguir um bom emprego e mudar de vida. Quero que minha filha me tenha como exemplo e não faça a besteira que eu fiz de largar os estudos por achar as aulas chatas e sair para namorar.

Tabela 1- Retorno à escola

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019

Em análise às respostas dadas pela diversidade dos sujeitos que compõem a EJA, podemos observar que uns dos motivos dos alunos adultos de voltar a estudar é o simples fato de aprender a ler e escrever, mostrando que hoje esses alunos estão estudando porque não tiveram nenhuma condição em sua idade específica de estudar e tendo, pois, que abdicar do direito de estudar que deveria ser para todos. Um artigo da Revista Pedagógica (2012, p.21) informa que “O ser objetivo em educação vem sendo compreendido como estabelecer- independentemente das variáveis sociais, culturais e econômicas- parâmetros universais que possam ser medidos através de instrumento igualmente único para todos”. Nesse sentido, independentemente dos aspectos históricos e socioculturais dos sujeitos que compõem a EJA, o ser objetivo em educação é estabelecer conhecimentos diversos e atentar as pessoas à consciência das semelhanças e da relação de interdependência entre os seres humanos o meio ambiente e o mundo, formando cidadãos plenos e conscientes.

Para essa educação, o saber do professor não pode se resumir aos saberes da prática, e nem mesmo de metodologias pedagógicas pragmáticas consolidadas em formações e que não valorizam ou reconhecem a realidade vivenciadas por esses sujeitos que compõem a Educação de Jovens e adultos. Os motivos que fizeram esses adultos Jorge (2019) e Joana (2019) retornarem aos estudos, demonstram que o que vai determinar as suas aprendizagens na leitura e escrita não é o tempo que eles passam na escola, mas é o que se faz com as situações trazidas por eles, pois é fundamental construir uma aprendizagem a partir das experiências dos sujeitos na relação consigo e com o outro, bem como o seu conhecimento de mundo.

Já os alunos jovens os objetivos retornarem se diferem pelo fato de buscarem concluir os estudos para poderem conseguir um bom emprego para ajudar a família, ser exemplo para os que estão próximos e não entrar na criminalidade. Na realidade a modalidade EJA tem ido uma “porta de escape” para eles mudarem as suas histórias de vida, superando os aspectos históricos e socioculturais a qual fazem parte.

Observando as respostas disponibilizadas pelos alunos de EJA, nos remetemos ao pensamento Arroyo:

Exigem outros olhares, outros tratos. Exigem ser reconhecidos passageiros pelo direito a um justo reconhecimento social, político e pedagógico, retomando essas vivências como periféricos, como vítimas do apartheid social, racial, espacial e, sobretudo retomando as autoimagens –identidades, valores e saberes que constroem ao tentar um digno, justo, humano viver. Esse será o caminho para que a escola e a EJA sejam uma experiência marcante de educação (2017, p.40)

Prestamo-nos a escutar os motivos que ocasionaram seu regresso, mas, importante mesmo, quais são os motivos que fazem esses alunos deixarem de estudar isso é muito importante, na perspectiva de se ter um processo de aprendizagem que esteja de acordo com as vivências e histórias de vida, desses jovens alunos, adultos e idosos.

O que te levou abandonar os estudos?
JORGE (55 anos)
“Eu deixei de estudar porque eu precisei trabalhar na roça para ajudar meu pai. ”
JOANA (47 anos)
“Parei porque tomava conta dos meus irmãos caçulas, depois casei, construí uma família, e tive dois filhos, daí não tive mais tempo de estudar. ”
JAIME (20 anos)
“Me envolvi com algumas amizades, alguns colegas se afastavam de mim na sala e comecei a ficar com medo e vergonha de ir para a escola. A solução foi abandonar os estudos e procurar outras coisas para fazer.”
MARIA (19 anos)
“Achava as aulas chatas, as vezes saia da escola para namorar e acabei engravidando e abandonando os estudos. ”

Tabela 2- Abandono dos estudos

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019

Fica evidente, que esses sujeitos tiveram os seus motivos para abandonarem os estudos em épocas, tempo e realidades diferentes. Os mesmos estão inseridos na sala de aula da EJA em busca de correr atrás dos seus objetivos. Essa realidade foi comprovada ao analisar a dissertação de Souza, o qual relata as suas experiências vivenciadas no percurso da EJA;

[...]. Após mais um cansativo dia de aula, cursávamos a 7ª série do ensino fundamental II, adentramos o ambiente familiar e encontramos nossa mãe em estado terminal de câncer, assim resolvi abandonar os estudos, pois não havia mais motivação para continuar. Porém, fomos convencidos por professores, amigos e familiares a cursar EJA. Outra condição foi a econômica, após a morte de nossa mãe, tivemos que trabalhar com uma tia vendendo sapatos na feira, todos os dias, para começar a nos manter, apesar de nosso pai ainda custear a casa, essa condição foi determinante para ingressar na EJA (2015, p.24)

Souza (2015) salienta os motivos que fizeram com que ele escolhesse essa modalidade de ensino e da trajetória na EJA sendo o seu impulsionamento a partir de duas condições: uma econômica e outra afetiva. Além de enfrentar a morte da mãe, o mesmo teve que trabalhar para ajudar a custear as despesas da casa. Nesse sentido, denota a situação de vários jovens e adultos que por algum motivo tiveram que abandonar os estudos e veem na modalidade de ensino EJA a oportunidade de mudar o contexto de lutas em que vivem. Arroyo (2017, p. 49) reforça dizendo que “A compreensão de suas lutas pelo direito à educação ficará radicalizada se articulada as suas lutas pelos direitos do trabalho”.

Conforme o relato dos sujeitos Jorge e Joana, percebe-se que são adultos de sexos opostos, mas trajetórias semelhantes, tiveram que abandonar os estudos por questões familiares e socioculturais quando novos e por causa disso, perderam muitas

oportunidades.

As especialidades dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos são demarcadas pelos seus modos de vida, articuladas com as lutas sociais populares por eles enfrentadas, assim como pela vida laboral, religiosa e familiar. A educação o de Jovens e Adultos tem no seu coletivo de estudantes a diversidade de sujeitos que têm em comum as suas origens de grupos populares, historicamente desrespeitados pela negação de muitos dos seus direitos sociais (AMORIM, DANTAS, FARIA, 2016, p. 109)

Ao conhecer essa realidade adquirimos a capacidade de percebermos os limites das políticas compensatórias que visam atender aos interesses alheios as necessidades dos cidadãos das classes menos favorecidas. Estudos tem mostrado a importância de se aprofundar nas questões políticas e verificar que, os alunos da EJA são sujeitos da sua própria história, e para tanto é preciso investir nas discussões no cotidiano escolar para transformar essa realidade que está sendo imposta. Lembre-se de que sozinho não se pode mudar a situação, mas juntos poderemos transformar esses sujeitos a fim de que possam intervir nas decisões da sociedade.

No que tange as falas de Maria e Jaime, percebe-se que são jovens, seus perfis e as suas trajetórias na educação não fogem as características daqueles descritos por Arroyo (2017) quando são condenados a ficar no mesmo lugar social, racial, ou quando são obrigados a saídas escolares de emergência, não vivenciam ritos de passagens, mas ritos de impasses. No entanto, as motivações para retomar os estudos também condizem com à busca por melhorias na qualidade de vida e a necessidade de ampliação do conhecimento.

As narrativas revelam que os sujeitos estudantes da EJA, independentemente da idade, do sexo, do credo religioso, da sua sexualidade, buscam a escola como possibilidade de inserção social. Nessa direção Amorim, Dantas e Faria (2016, p. 46) dizem que:

Assim, os jovens e adultos da EJA podem ser analisados como sujeitos, que por diversos motivos, desejam ser mais do que já são e querem ir além do que já foram. São sujeitos que, na maior parte das vezes, não tiveram o seu potencial reconhecido, os seus direitos resguardados, mas que há muito tempo atua como cidadãos, mesmo sem ter frequentado a escola na idade considerada ideal. A busca pelo conhecimento escolar, diante do que procuram, vai conduzir esse jovem e adulto ao reconhecimento social, através do letramento, de um emprego melhor ou de um salário maior.

A educação brasileira tem servido ao capitalismo, por isso, a organização do trabalho e a escola não têm condições de se manterem excluídos desse processo de desenvolvimento da sociedade e assim, surge a oportunidade de evoluírem em sentidos diferentes a qualificação dos postos de trabalho e a qualificação dos trabalhadores.

Aproximar-se dessa realidade e conhecer a diversidade desses sujeitos, nos aspectos históricos e socioculturais facilitará o trabalho docente, trazendo suas histórias de vida, experiências para o contexto da sala de aula, para que assim, os alunos da EJA possam encontrar motivação para continuarem os estudos, sem que haja, num determinado tempo a evasão.

Cite um fato interessante que melhorou a sua vida após fazer parte da sala de aula da EJA?
JORGE (55 anos)
“Eu escrevi uma mensagem no “zap” para minha família: Eu amo vocês família linda, fica com nossa senhora. ”
JOANA (47 anos)
“Consigo ler o livro de receita que ganhei há muito tempo e sempre que ia fazer uma receita nova, pedia a alguém para ler. Hoje não, vou lá, coloco os meus óculos e procuro a receita que eu quero fazer. Vixe Maria!”
JAIME (20 anos)
“Mudou muita coisa, o meu relacionamento dentro de casa com minha mãe e os meus irmãos, porque durante o dia, depois que comecei a estudar, conseguir um “trampo” e a noite vou para escola. Então não tenho mais tempo de ficar “zanzando” pela comunidade, que hoje em dia está muito perigosa. Como vocês disseram que não vão falar meu nome verdadeiro, vou confessar, que o mais importante é ter se livrado da morte, porque de certa forma não tenho mais tempo de estar no meio das amizades de antes e muitos até já morreram. ”
MARIA (19 anos)
“Hoje me tratam com mais respeito e trabalho como operadora de caixa numa loja de sapatos. Além de conseguir, através do trabalho, pagar uma escolinha para minha filha.”

Tabela 3- Mudança de vida

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019

Com base nas respostas dadas pelos sujeitos de faixa etária diferentes, podemos evidenciar que houve avanços significativos no contexto histórico e sociocultural desses indivíduos. Vale ressaltar, a fala de Jaime em dizer que se livrou da morte através do retorno aos estudos, pois, o contexto de vida a qual vivenciava e o bairro a qual morava lhe trazia amizades que fazia com o que, ele se afastasse dos estudos e entrasse no mundo da criminalidade.

Mediante a esses aspectos, Arroyo (2017, p. 252) dialoga com essas indagações;

Que sujeitos de culturas, valores, identidades se revelam? Como vê-los? Revelam que, como jovens-adolescentes, formulam-se as mesmas perguntas universais à condição humana (...). Os estudos dessa juventude destacam que suas letras revelam uma juventude não alienada do presente, antes aberta, sensível, resistente, interrogante sobre o presente.

Assim, ao professor, cabe a tarefa de trabalhar no contexto social de sala de aula, a partir do conhecimento da realidade de seu aluno, das necessidades, exigências, expectativas, interesses e desejos dos indivíduos. A realidade dos marginalizados das zonas urbanas é marcada pela pobreza, pela exploração, pela dominação cultural; pela falta de acesso aos serviços básicos e aos serviços sociais, resultando na incerteza de sobrevivência de muitos deles.

Conforme as falas de Joana e Jorge, observa-se a alegria dos mesmos em aprender a ler e a escrever. Embora não tenham podido estudar na idade considerada regular e estivessem distantes da realidade das cidades, hoje, eles aproveitam a oportunidade e

já veem mudanças nas suas histórias de vida e na comunidade ao qual estão inseridos.

Portanto, a EJA tem sido uma oportunidade de mudança de vida e ressignificação das histórias de vidas para os alunos que não tiveram acesso à escola no passado ou que deixaram essa oportunidade para trás. Essa é parte da história de Joana, Maria, Jaime e Jorge, mas também, reflete a de diversos sujeitos que puderam transformar suas vidas através da Educação, muitos, a partir da EJA.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, percebemos que sua trajetória foi marcada por muitas transformações, demonstrando estar totalmente relacionada às mudanças sociais, políticas e econômicas que caracterizam cada período histórico, evidenciando os reflexos e possíveis motivos que afastaram ou impossibilitaram o acesso de inúmeros sujeitos às escolas.

Sendo assim, o que motivou este trabalho foi à busca da compreensão sobre a importância das histórias de vida dos alunos da EJA no seu processo identitário e em que contexto eles estão inseridos na atual Educação Brasileira. Conforme afirmamos na análise do resultado e discussão, a EJA tem sido uma oportunidade de mudança de vida para os alunos que não tiveram acesso à escola no passado ou que deixaram essa oportunidade para trás. Tivemos a oportunidade de conhecer algumas das histórias de vida dos sujeitos da EJA no seu processo identitário, bem como o contexto a qual fazem parte na Educação Brasileira.

Nesse sentido, a EJA é a modalidade que contribui com a educação, pois, em seu diferencial, estão os alunos que não tiveram a oportunidade de na idade adequada ingressar em seus estudos. Por esse motivo, ela tem que ser tratada com o maior respeito, principalmente por saber que esses alunos são na sua maioria os mais humildes, que trabalham, cuidam de suas famílias e ainda arrumam tempo para tentar concretizar o sonho de aprender a ler e escrever, e tantas outras coisas. A ela devemos a ousadia para que cumpra sua qualidade e, que valorize a diversidade dos sujeitos nos seus aspectos históricos e socioculturais.

Vale ressaltar, a partir dos objetivos propostos desse artigo, conseguimos compreendemos acerca da diversidade dos sujeitos da EJA, nos aspectos históricos e socioculturais, relacionados a atual educação brasileira; analisamos e conhecemos quem são e quais são as expectativas dos sujeitos que, por vários motivos ao longo de sua vida, foram excluídos do sistema escolar regular, bem como diferenciamos o perfil do jovem e do adulto da Educação de Jovens e Adultos e por fim apontamos contribuições de Paulo Freire para compreender quem são essa diversidade dos sujeitos da EJA.

Cabe lembrar, então, que a educação brasileira tem muitos desafios, e a EJA é só mais um deles, mas não menos importante, muitas vezes esquecidos e tratados sem

muita preocupação e cuidado. O respaldo que queremos é que a Educação de Jovens e Adultos, não seja um fim em si mesmo, mas, que os alunos possam dar continuidade aos estudos, podendo ingressar em níveis cada vez mais elevados. Por isso, a expectativa e identidade dados no texto da diversidade dos sujeitos da EJA consistem em afirmar que o aluno escolarizado é um ser que estuda para melhorar de vida; prosperar no trabalho; arrumar um trabalho.

O resultado deste estudo indica que falta um olhar da escola para a diversidade desses sujeitos. Os alunos da EJA possuem a sua identidade, a sua história de vida. É necessário conhecer esses sujeitos em todos os aspectos; sejam eles históricos, econômicos ou socioculturais. O que não pode é deixar as experiências desses indivíduos de lado.

Ficou evidente a partir de nossa análise das informações que para desmistificar quem são seus sujeitos, requer apenas um processo de observação dos mesmos, bem como, que, é nesta modalidade de ensino que encontramos diversas dificuldades, que perpassam do sujeito aluno até o sujeito professor.

Com esta pesquisa constatamos que embora o sujeito da EJA se perceba de forma desfavorável em relação aos sujeitos de outras modalidades e níveis de ensino, geralmente, seu reingresso na escola associa-se à procura de melhoria nas condições de vida. E ainda que o retorno à escola seja para ampliar sua visão de mundo e para aprender coisas que ainda não aprenderam.

Finalmente, convém lembrar que a educação de jovens e adultos compreende um leque amplo e heterogêneo de experiências educativas, de formatos e modalidades diversos, que não correspondem necessariamente somente as ações de escolarização. Atualmente a EJA tem priorizado temáticas e discussões que são concebidas como desdobramentos daqueles que se colocavam nas décadas passadas devido à necessidade de se estabelecer um perfil mais aprofundado dos alunos e a tomada da realidade em que está inserido como ponto de partida das ações pedagógicas, do repensar de currículos e metodologias e, de materiais didáticos adequados as suas necessidades e a formação de professores do EJA.

Portanto, acreditamos nesta modalidade de ensino por percebemos que a diversidade dos sujeitos nela envolvidos possuem a sua identidade, sua história de vida, os mesmos estão inseridos em contextos que são excluídos socialmente do processo da escola regular, mas, acreditamos que esta modalidade de ensino possa ser vista não como dados quantitativos para estatística, mas que ela seja vista como uma política educacional que se baseia, mas de que em simples dados mas, em qualidade de ensino e que esta qualidade seja refletida para professores e alunos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Antonio, et al. **Educação, trabalho e tecnologia: um olhar reflexivo sobre formação e experiências pedagógicas da Escola da EJA/** Antonio Amorim ... [et al.], organizadores. – Salvador: EDUFBA, 2019. 241 p.:il.

FREIRE, Paulo (2008 [1968/1974]): **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico**. Brasília, v.18, n.1, p. 10-32 dez, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1996. 159 p.

_____. _____. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes,2010. p.16

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude Negra na EJA: o direito à diferença/** Natalino Neves da Silva. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. 184 p.

SILVA, Renata. SILVA, Everaldo da. **Apostila da disciplina Metodologia Científica 1: elaboração de relatório de estágio**. Blumenau – SC: Instituto Catarinense de Pós-Graduação, 2007.

SOUZA, Amilton Alves de. **Círculos de Diálogos e Práticas de Letramentos com as TIC: Saberes, Fazeres e Interfaces com a EJA /** Amilton Alves de Souza. – Salvador, 2015. 217f

CONCEPÇÕES DE DOIS PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOBRE A SEXUALIDADE TRABALHADA EM SUAS ESCOLAS

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 29/06/2020

Viviane Faria Lopes

Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Formosa/GO

<http://lattes.cnpq.br/2373124294060117>

Paulo Henrique Mesquita Carneiro

Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Itapuranga/GO

<http://lattes.cnpq.br/2034552628441549>

RESUMO: Este trabalho resulta de uma pesquisa que visa a compreender os desafios do professor de biologia ao falar, pela primeira vez, sobre sexo para alunos de 7º e 8º série. Dessa forma, avaliaremos as possíveis dificuldades ao se tratar sobre o tema “Sexualidade nas escolas”. A pesquisa está pautada em uma investigação qualitativa, feita em duas instituições de ensino da rede pública, cuja proposta é investigar como os professores conseguem lidar com a sexualidade em sala e se estão cumprindo ou não com o que prescrevem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Ministério da Educação (MEC), quanto à orientação sexual no ambiente escolar. Para isso, são referências,

nesse trabalho, autores renomados nas áreas de letramento, já que a pesquisa pretende verificar os resultados do ensino desse assunto. Interessa-nos conhecer, ainda, as formas como a escola e os profissionais presentes têm lidado com a sexualidade humana e como tais informações, na visão dos docentes, chegam aos adolescentes ali presentes. Tendo em vista que a curiosidade sobre o tema é comum nessa idade, a importância do papel social do professor é evidente, por ser a escola um espaço enriquecedor para esclarecimento e discussões.

PALAVRAS-CHAVE: Sexualidade. Professor. Ensino. Ciências.

ABSTRACT: This work is the result of a research that aims to understand the challenges of the biology teacher when talking, for the first time, about sex for students of 7th and 8th grade. In that way, we will evaluate the possible difficulties to the if she treats on the theme “Sexuality in the schools”. THE research is ruled in a qualitative investigation, done in two institutions of teaching of the public net, whose proposal is to investigate as the teachers get to work with the sexuality in room and she are accomplishing or not with what they prescribe The National Curricular Parameters (PCNs) and Ministry of

Education (MEC), as for the sexual orientation in the school atmosphere. For that, they are references, in that work, renowned authors in the literacy areas, since the research intends to verify the results of the teaching of that subject. It interests to know us, still, the forms as the school and the present professionals have been working with the human sexuality and as such information, in the teachers' vision, they arrive to the adolescents there presents. Tends in view that the curiosity on the theme is common in that age, the importance of the teacher's social paper is evident, for being the school a space enriching for explanation and discussions.

KEYWORDS: Sexuality. Teacher. Teaching. Sciences.

“A ARTE DE AMAR”¹

Conforme estudos sociológicos, a sexualidade faz parte da existência humana e é fruto do contexto biológico, histórico e cultural, permitindo a busca pelos sentimentos, pelos valores e pelas atitudes por meio da prática sexual. Isso mostra a importância em refletir e observar as maneiras como os temas são transmitidos aos alunos, trazendo, por referência, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais apontam os passos para se trabalhar a orientação sexual em sala de aula.

Por conta da formação, o professor sugerido para trabalhar com essas discussões é o de Biologia – ou Ciências. Com o objetivo de analisar e observar as fragilidades em discutir o tema “sexualidade nas escolas”, esta produção pretende investigar as prováveis obstáculos, limitações e dificuldades, por parte desse profissional, em abordar esse tema junto a seus alunos, e averiguar, ainda, se existe, para os docentes, algum despreparo para se falar abertamente sobre a questão.

A curiosidade sobre sexo e sexualidade é comum nos mais diversos ambientes e, dessa forma, o meio educacional se mostra um espaço enriquecedor para o esclarecimento do tema, por meio de discussões e da exposição durante as aulas. Considerando a composição natural humana, é possível constatar a importância do ensino desse tema, bem como apontar os educadores como aqueles que não se limitarão a tratar dos conhecimentos relacionados apenas aos aspectos biológicos, mas, também, aos aspectos sociais e pessoais, tendo em vista seu importante papel enquanto transmissor de conhecimento e formador de pensamentos.

Pedagogos, psicólogos e sociólogos diversos verificaram que, na atualidade, devido às grandes transformações às quais estamos sempre expostos e à enorme quantidade de informação que assimilamos em nossa formação, os estudos sobre a sexualidade deveriam ser vistos com olhos mais naturais e com mais seriedade. Mas será que é assim que acontece? Por isso, essa indagação tornou-se uma inquietação e, por fim, uma pesquisa

1. *Ars Amatoria*, em latim, é a obra **A arte de amar**, do poeta romano Ovídio. Escrita em versos, é composta por três livros que trazem como tema a arte da sedução amorosa.

que procura pela resposta, afinal, ao se entender melhor – psico e fisiologicamente – a pessoa experimenta um crescimento em todos os planos: sexual, intelectual, físico, emocional e social. O desenvolvimento, quando realizado de forma responsável, traz ao indivíduo um progresso humano mais completo, tornando-o, então, mais satisfeito com sua própria condição societária.

A CIÊNCIA DO SENTIMENTO

Apesar de imprescindíveis, as discussões, no âmbito escolar, sobre a sexualidade, são consideradas como algo bem recente, tendo em vista que as primeiras pesquisas datam da década de 70. Nessa época, segundo Piasentim (2009), fazia parte da matriz curricular de 1º e 2º graus a disciplina de “Programa de Saúde”. Logo em seguida, os PCN (BRASIL, 1998) ampliaram as orientações, passando a tê-los como um tema “transversal”, na qual deve ser um assunto trabalhado em todas as concepções e estruturas no ensino fundamental e médio das escolas brasileiras.

Segundo Nunes (2000), falar sobre sexualidade na escola sempre foi objeto de grande polêmica, sendo necessário manter-se a uma certa distância dos procedimentos curriculares e das responsabilidades da instituição. Já para Sampaio (1995), esse tema tem que ser visto como elemento que será de suma importância na preparação do indivíduo para a vida, mas, para isso acontecer, o educador deve estar preparado para realizar tal tarefa.

Compreende-se que a sexualidade seja algo que está ligado, por natureza, às pessoas, já que se trata de saúde e é biologicamente expressada desde cedo nos seres humanos. Para Suplicy (1983), por exemplo, o ambiente do lar deveria ser repassador das primeiras orientações sexuais, pois a criança tem curiosidade e, nessa fase, é necessário que se esbocem alguns detalhes, que não se escondam outros e nem que se minta ou brigue com ela quando chega a tocar nesse assunto.

Segundo Fagundes (1995), se a criança não tiver informações desde cedo a assuntos ligados à sua intimidade fisiológica, será mais difícil de compartilhar com os pais seus medos e seus anseios referentes à vida. E, se não houver apoio e orientação da família para tais descobertas, “o pequeno ser”, possivelmente, tornar-se-á um adolescente cheio de dúvidas em relação a suas particularidades e condições. Porém, se não for em casa, onde ele encontraria suas respostas, então? Na *Internet*, nas revistas ou conversando com amigos e pessoas que já tiveram alguma experiência sexual? De qualquer forma, é o que acaba acontecendo com aqueles que não têm em sua base afetiva a instrução necessária sobre sua formação biológica: aprendem com outros, que, nem sempre, são os melhores “professores”.

Diante desses apontamentos, é possível verificar o quanto a educação sexual infantil

acaba por estabelecer um alicerce para toda a vida sexual adulta. Conforme Souza (1991),

Oferecer condições para que um ser assuma seu corpo e sua sexualidade com atitudes positivas, livre de medo e culpa, preconceito, vergonha, bloqueios ou tabus. É um crescimento exterior e interior, onde há respeito pela sexualidade do outro, responsabilidade pelos seus atos, direito de sentir prazer, se emocionar, chorar, curtir sadiamente a vida. É ter direito a esse crescimento com confiança, graças às respostas obtidas aos seus questionamentos, podendo criticar, transformar valores, participar de tudo de forma sadia e positiva, sempre buscando melhores relacionamentos humanos. (SOUZA, 1991, p. 18)

Todavia, tem-se confirmado que é muito difícil abordar tal assunto, pois, ao falar sobre sexualidade, expomos, também, a nossa, com nossos conceitos particulares, os quais são fruto de uma identidade cultural. A ausência de uma atitude apropriada para se tratar do tema pode, ainda, provocar, no indivíduo, uma carência na construção de sua personalidade, o que o leva a buscar, em outras fontes, uma forma de sanar suas dúvidas e curiosidades – fontes essas que podem ser, além de impróprias, perigosas. Os adolescentes e as crianças começam desde muito cedo a expressar seus sentimentos em relação às experiências vividas e às descobertas, para isso, sempre utilizarão seu corpo, com o intuito de demonstrar sentimentos, desejos e dúvidas. A esse respeito, Motta e Porto (1995) afirmam que

É com o corpo que sou capaz de ver, ouvir, falar, perceber e sentir as coisas. O relacionamento com a vida e com os outros corpos dá-se pela comunicação e pela linguagem que o corpo é e possui. Esta é a minha existência, na qual tenho consciência do meu eu no tempo e no espaço. O corpo ao expressar seu ser sensível, torna-se. Todo o sujeito tem seu mundo construído a partir de suas próprias experiências corporais. As brincadeiras ou jogos sexuais entre as crianças são muito importantes, pois servem para atender às necessidades sexuais das mesmas. Nas crianças as brincadeiras sexuais são frequentes e satisfazem a sua curiosidade de ver e tocar o corpo do outro, de ver se é de outro sexo ou de conferir, se o corpo do outro é igual ao seu. Esta descoberta dá prazer físico e emocional. É uma fase transitória e normal entre crianças da mesma idade e não dever ser punida. (MOTTA e PORTO, 1995, p. 25)

Para que todos os elementos presentes nesse meio possam fazer parte da vida do aluno, é preciso que tenha condições socioeconômicas e culturais, não se esquecendo, também, dos distintos fatores biológicos entre homem e mulher.

Por tais estudos, encontra-se firmemente comprovado que o tema sexualidade seja algo proeminente para a vida do jovem, com relevância de conteúdo e necessário à composição social desse indivíduo em formação. Para Altmann (2002), por exemplo, o assunto deve ultrapassar fronteiras disciplinares e de gênero, tornar-se tema de capítulo de livro, permear as conversas juvenis de forma natural, tanto dos que pertencem ao sexo masculino quanto aos do feminino.

Um fator que pode provocar temor nos professores é o de orientar seus alunos a terem sua própria liberdade sexual, pois sabem que isso criaria, possivelmente, uma contraposição aos valores pessoais que ultrapassariam e, talvez, afrontariam os recebidos no seio familiar. Esse receio – tão justificado – é consequência da composição cultural

altamente arraigada a valores sociais religiosos, os quais ainda norteiam a conduta da maioria das famílias.

Todavia, ainda segundo Altmann (2002), uma educação que propicia essa liberdade irá possibilitar ao indivíduo o poder de se desoprimir, criando possibilidades em optar e assumir a que mais lhe agrada. Por isso, ao se falar de sexualidade, é necessário se pensar em metodologias as quais convidem o aluno a compreender e encontrar as suas respostas. Seria inadequada, por exemplo, uma aula onde o professor fala e os alunos simplesmente escutam, afinal, o docente deve ser um farol, uma luz que guia e que aponta para direções diferentes e múltiplas.

Sousa (1991) aponta que o período da adolescência é quando ocorrem mais transformações físicas, sociais e psicológicas. Os jovens se desenvolvem rápido nas instâncias físicas, todavia, de forma mais lenta em outras – como na psíquica e na social –, tendo todas essas mudanças só chegando ao fim quando assumem o seu papel de adulto. Afinal, sabe-se que o ser humano vive em constantes alterações, criando novos hábitos e costumes. Dessa forma, grande parte de seus conhecimentos são adquiridos por meio da escola – menos os que vêm de modo informal. Isso nos leva a refletir sobre a importância de a sexualidade ser trabalhada no âmbito educacional, evitando-se, então, a ocorrência quanto ao recebimento de informações não científicas ou indevidas, principalmente no período da pré-adolescência ou da puberdade (entre 10 e 14 anos de idade), já que é nessa época que começam a se desenvolver vários questionamentos em relação ao sexo e às transformações do corpo.

Preocupados com isso, vários psicólogos e sexólogos (SAMPALHO, 1996; SOUZA, 1991), afirmam que esse deve ser um tema a ser trabalhado “o quanto antes”, todavia, de uma forma bem natural, na mesma intensidade que a criança vai se autodescobrindo, enquanto começa a conhecer mais intimamente seu corpo. Por isso, a educação sexual deve ser entendida em um viés mais amplo, promovendo e desenvolvendo discussões de forma mais livre/espontânea em relação ao sexo, criando, assim, nos adolescentes, um debate com a sua própria sexualidade. Quanto a isso, Bento (1989) afirma que sempre, na educação e no desenvolvimento de uma criança, haverá imponderações e incertezas. Por isso, é necessário se respeitar a maneira como a pessoa é, em sua individualidade, lembrando-se de que cada corpo é único e, por isso, essa orientação respeitosa deve ser feita ao logo do tempo.

ESCOLA E INTIMIDADE

O primeiro passo, para que ocorra adequadamente a transmissão dessas informações, está em o meio escolar precisar entender a contextualização do que vem a ser a sexualidade e o reconhecimento da sua importância no desenvolvimento individual

e coletivo, tendo, em primeira instância, a influência da família, a qual desenvolverá, em seus filhos, valores embasados em sua composição própria.

A instituição de ensino deve abordar diversos pontos de vista, segundo o MEC (2001):

De forma diferente, cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a encontrar um ponto de auto-referência por meio da reflexão. Nesse sentido, o trabalho realizado pela escola, denominado aqui de Orientação Sexual, não substitui nem concorre com a função da família, mas antes a complementa. Constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação. (MEC, 2001, p. 83)

Desta forma, a escola deve desenvolver um trabalho de levantar e questionar a sexualidade de seus alunos, criando questionamentos e expandindo seu leque de conhecimento e escolhas, para que o mesmo possa encontrar seu próprio caminho, segundo o MEC (2001). Desenvolvendo um olhar social/educacional, abrirá espaço para discutir os diversos preconceitos, crenças, atitudes, levando os jovens a desenvolverem-se mais do que somente como indivíduos: uma admissão total e amplamente social. O professor pode conduzir o aluno – por meio de suas metodologias – de modo a que não ocorra um afastamento entre quem ensina e quem aprende. Dessa forma, o profissional deve ser aquele que irá trabalhar o tema de uma forma bem ampla, para que o aluno possa tirar suas próprias conclusões. Assim, por exemplo,

[...] na discussão sobre a virgindade entre um grupo de alunos de oitava série com seu professor abordam-se todos os aspectos e opiniões sobre o tema, seu significado para meninos e meninas, pesquisam-se suas implicações em diferentes culturas, sua conotação em diferentes momentos históricos e os valores atribuídos por distintos grupos sociais contemporâneos. Após essa discussão é uma opção pessoal do aluno tirar (ou não) uma conclusão sobre o tema virgindade naquele momento, não sendo necessário explicitá-la para o grupo. (MEC, 2001, p. 83)

Conforme as orientações do Ministério, o educador deve estar habilitado a executar o papel de facilitador entre os pontos (aluno/professor/conhecimento), fim de que o estudante desenvolva seu próprio posicionamento diante da sexualidade. Os tabus, que na maioria das vezes podem ser gerados pela criança ou adolescente – por não entenderem ou conhecerem sua realidade biológica –, devem ser desvelados pelo educador como contra-teses à vivência do jovem, realçando como o conhecimento traz soluções que venham a destruir essas falsas crenças ou, no mínimo, minimizá-las. Tudo isso leva à importância de se entender que o estudo reflexivo e científico do desenvolvimento corporal é importante para nosso entendimento enquanto seres humanos pensantes e sociais, como demonstrado nos documentos do MEC (2001).

O profissional de educação, ao trabalhar com a sexualidade, deve tomar cuidado para não dar conselhos ou narrar experiências que aconteceram com ele, ou seja, deve procurar ser imparcial e profissional, não desrespeitando qualquer diferença presente no indivíduo, como afirma Suplicy (1992).

Um dos grandes fatores motivadores para se desenvolver essas aulas de orientação

sexual é que os adolescentes aprendem tudo isso vivendo em sociedade, o que torna de suma importância que a escola reflita sobre esse assunto e o transforme em algo mais comum no seu dia-a-dia.

Sousa (2002) reafirma que são os pais a base familiar e, por isso, carregam grande importância na realização de um trabalho precípuo de orientação, afinal, possuem a grande chance de agirem de modo a provocar uma melhor aceitação por parte de seus filhos, já que a família possui valores/crenças que são repassados a seus descendentes.

Dessa forma, conforme os estudos de Sampaio (1996), torna-se evidente que, em conjunto com o seio familiar, a escola vem para discutir questões ligadas à sexualidade numa visão puramente biológica e social, apontando diferentes pontos de vista possíveis à melhor inserção e convivência da pessoa em sociedade, e que são importantes no processo de amadurecimento do adolescente. Isso mostra que não deveria ocorrer qualquer problema com o docente na exposição dessa matéria em sala, afinal, estaria seu papel bem delimitado e definido.

Todavia, tendo em vista que os apontamentos acima não são os que acontecem na realidade escolar, por conta de retaliações e problemáticas diversas, faz-se necessário entender as adversidades que ocorrem contra um ensino que traz um tema de importância social de relevância.

A fim de compreender e analisar a situação de contrariedade educativa, esta pesquisa foi realizada em duas escolas públicas do ensino fundamental do interior do estado de Goiás, na cidade de Itapuranga. Para tanto, contou-se com a participação de seus professores, levando em consideração fato de ministrarem a disciplina de Ciências.

Por questões éticas, seus nomes não serão divulgados e, para nomeá-los, usaremos os pseudônimos **Professor 1** e **Professor 2**, a fim de não provocar qualquer dano à sua integridade moral. Os colaboradores da pesquisa assinaram um termo de autorização, deliberando o uso total ou parcial de suas respostas para análise e exposição.

Para a obtenção de dados, optamos por um questionário semi-aberto. Segundo Marcone & Lakatos (2003, p. 201) “o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

ENSINAR A SEXUALIDADE SERIA ENSINAR O AMOR?

De início, analisamos os questionários de **Professor 1** e **Professor 2**, cujo intuito era o de entender como se efetivava a metodologia de ensino ao trabalhar o tema sexualidade em questão em sala de aula, partindo-se do pressuposto de que o estudante estava estudando o assunto pela primeira vez na escola.

As perguntas, ainda, tinham por intuito de perscrutar possíveis medos e anseios por

parte dos profissionais de ensino diante da incumbência de tratar desse assunto, bem como das características vocabulares que compunham a linguagem utilizada para a exposição, tendo em vista o público ser composto por adolescentes.

Para facilitar o entendimento dos leitores desta pesquisa, as questões serão organizadas da seguinte forma: **Q1** para a primeira questão, **Q2** para a segunda e **Q3** para a terceira.

Na **Q1**, os professores foram perguntados sobre quais métodos pedagógicos utilizam para trabalhar o tema “sexualidade” em sala de aula. Foram dadas as seguintes respostas:

Professor 1 – Livros didáticos, filmes, imagens, textos, músicas e conversação.

Professor 2 – O tema sexualidade é trabalhado de forma natural no dia-a-dia, quando necessário esclarecer algo mais específico, no 2º bimestre do 8º ano, usando o livro didático, imagens, palestras com slides, materiais concretos (camisinha masculina e feminina). Faz parte do currículo Referencial da Rede Estadual de Educação de Goiás.

As respostas apontam o compromisso em fazer uso de grande diversidade de instrumentos pedagógicos, os quais ajudam o aluno a assimilar melhor o conteúdo, procurando não deixar lacunas para dúvidas.

Além disso, faz-se importante ressaltar que uma exposição multimodal, ou seja, que se efetive utilizando mais de um formato comunicativo – linguagem verbal, imagens, sons, entre outras – atinja a mais funções cerebrais, aumentando a capacidade de absorção e compreensão das informações apresentadas.

Segundo a **Orientação Sexual do MEC (2001)**:

O educador pode utilizar diferentes materiais para essa finalidade (didáticos, científicos, artísticos, etc.), analisando e comparando a abordagem dada ao corpo pela ciência e pela propaganda, por exemplo; discutindo e questionando o uso de um certo padrão estético veiculado pela mídia. (MEC, 2001, p. 98)

Os PCN (1998) confirmam tais orientações, como é possível verificar na seguinte instrução:

Os educadores podem utilizar diferentes materiais para esses trabalhos (didáticos, científicos, artísticos etc.), analisando e comparando a abordagem dada ao corpo pela ciência, pela propaganda e pela arte; por exemplo, discutindo e questionando o uso de um certo padrão estético veiculado pela mídia. Pode também incentivar a produção (coletiva e individual) das representações que crianças e adolescentes têm sobre o corpo, por meio de desenhos, colagens, modelagem etc. (PCN, 1998, p. 321)

De acordo com as diretrizes apresentadas acima, verifica-se que é de suma importância a utilização de elementos pedagógicos. Materiais de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e/ou de gravidezes, como anticoncepcionais e preservativos, de pequenos filmes, de propagandas e de ilustrações diversas, facilitam o entendimento dos discentes quando o tema lhes é apresentado.

Segundo Setton *et al.* (2002), as mídias tecnológicas podem ser responsáveis pela educação da maioria dos jovens no mundo moderno, trazendo malefícios e benefícios

e transmitindo valores e padrões de uma sociedade. Sendo assim, a partir do momento em que a escola faz uso desses recursos, consegue atingir melhor o ideário do alunado por, então, comunicar-se com ele por meio de aparatos que fazem parte de sua realidade cotidiana.

Na **Q2**, questionamos como os estudantes costumam reagir diante da exposição do tema, e as respostas obtidas foram:

Professor 1 – As reações são várias. Alguns se interessam pelo assunto e fazem perguntas, enquanto outros ficam calados.

Professor 2 – Com muito interesse, apesar das dificuldades que têm em compreender os termos técnicos.

O MEC (2001) aponta o quanto o retorno comportamental dos alunos é importante para o professor, pois é, por essa resposta, que se faz possível verificar e reavaliar as metodologias de ensino e as formas de comunicação, a fim de que qualquer constrangimento seja evitado. Além disso, para que uma atividade como essa tenha resultados satisfatórios e atinja seu objetivo – educar e instruir a respeito da sexualidade –, o trabalho precisa de ser executado de forma plena, necessitando do interesse e do empenho do profissional de ensino, que buscará efetivar um diálogo espontâneo com seus alunos.

Para um bom trabalho de Orientação Sexual, é necessário que se estabeleça uma relação de confiança entre alunos e professor. Para isso, o professor deve se mostrar disponível para conversar a respeito das questões apresentadas, não emitir juízo de valor sobre as colocações feitas pelos alunos e responder às perguntas de forma direta e esclarecedora. Informações corretas do ponto de vista científico ou esclarecimentos sobre as questões trazidas pelos alunos são fundamentais para seu bem-estar e tranquilidade, para uma maior consciência de seu próprio corpo e melhores condições de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, gravidez indesejada e abuso sexual. (MEC, 2001, p. 84)

Na **Q3**, os professores foram indagados sobre quais são suas maiores dificuldades ao trabalhar com o assunto – os pais, a religião da família, a idade dos alunos. As respostas estão aqui apresentadas:

Professor 1 – Eu não tenho dificuldades em trabalhar com este assunto. Porém, procuro não ultrapassar limites.

Professor 2 – Nenhuma dificuldade nesse sentido. Mas é por contado conhecimento prévio dos alunos em termos populares ou até mesmo prático.

A não dificuldade em trabalhar o assunto aponta para a modificação do perfil do estudante, que se encontra, atualmente, com acesso fácil às informações de todos os tipos, graças à tecnologia e à liberdade em utilizá-la. Um tema que, possivelmente, apresentar-se-ia como uma invasão aos ensinamentos domésticos e aos valores culturais arraigados na tradição familiar, acabam por ser tratados de modo mais natural, tendo em vista o explícito contato da juventude a referências diversas, cada vez mais cedo.

Segundo os PCN, o profissional da educação deve valorizar todas as virtudes familiares – religiosa, cultural, social –, pois cada aluno é um ser único, composto por

uma diversidade de fundamentos e crenças. Por isso, é que

[...] a abordagem oferecida acontece a partir de uma visão pluralista de sexualidade e o papel da escola é abrir espaço para que essa pluralidade de concepções, valores e crenças possa se expressar, não compete à escola, em nenhuma situação, julgar como certa ou errada a educação que cada família oferece. Antes, caberá à escola trabalhar o respeito às diferenças, a partir da sua própria atitude de respeitar as diferenças expressas pelas famílias. (MEC, 2001, p. 85)

Os PCN (1998) defendem uma determinada postura dos professores em relação à orientação sexual, afirmando que

[...] é necessário que se estabeleça uma relação de confiança entre alunos e professores. Os professores precisam se mostrar disponíveis para conversar a respeito dos temas propostos e abordar as questões de forma direta e esclarecedora, exceção feita às informações que se refiram à intimidade do educador. Informações corretas do ponto de vista científico ou esclarecimentos sobre as questões trazidas pelos alunos são fundamentais para seu bem-estar e tranquilidade, para uma maior consciência de seu próprio corpo, elevação de sua autoestima e, portanto, melhores condições de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, gravidez indesejada e abuso sexual. (PCN, 1998, p. 302)

Os professores entrevistados para a composição deste trabalho, afirmaram que, falar sobre sexo e sexualidade, tem sido algo normal, sem muita dificuldade, observamos desta forma um perfil de escola e de alunos mais abertos. Todavia, é imprescindível atentar para a linguagem, ou seja, o modo de se expressar e de apresentar os termos, pois isso pode ser uma dificuldade no sentido de entendimento por parte dos ouvintes – por conta da idade ou da simplicidade da origem, por exemplo.

De acordo com Nunes (2005):

Não temos “linguagem” para a sexualidade. Temos sim, de um lado, linguagem tradicional, depreciativa, estereotipada, estigmatizada, frequentemente de baixo nível; e, de outro, a linguagem sexual mais humanizada, afetiva e significativa. É mister construí-la, recriá-la... (NUNES, 2005, p. 15)

Acredita-se, diante das respostas dos professores entrevistados e dos pesquisadores e órgãos competentes aqui apontados, que, muito das possíveis dificuldades enfrentadas ao se falar desse assunto, dá-se pela falta de entendimento do docente quanto à linguagem e aos recursos apropriados, tendo em vista o perfil do ouvinte. Além disso, vale ressaltar que, quando existe um maior interesse na busca por uma formação apropriada, a existência de cursos de pós-graduação ou especializações na área, bem como artigos e vídeos instrutivos, são formas adequadas de aperfeiçoamento e instrução.

Por isso, há de se concluir que muitas das problemáticas enfrentadas por certos educadores terminam por ser consequência do não preparo e/ou da inadequação dos recursos. Para Figueiró (1999, p. 3), por exemplo, uma educação sexual informal está embasada em “ações não planejadas, acontecidas no dia a dia”, e que, por conseguinte, podem provocar constrangimento e desaprovação.

A Q4 inquiriu a respeito da possibilidade de a instituição em que o entrevistado trabalha apresentar a sexualidade de uma forma interdisciplinar e, para tanto, foram

registradas as seguintes respostas:

Professor 1 – No dia a dia não, porém, sempre temos palestras voltadas a diversos assuntos, e sexualidade também se encaixa.

Professor 2 – Todos os professores abordam o tema, quando é necessário.

Como é possível verificar, há um pretenso trabalho interdisciplinar entre os professores, o que indica uma tentativa da escola de tornar o tema uma responsabilidade educacional com visão social, tendo cada uma das diversas áreas de conhecimento uma forma de contribuição quanto à conscientização juvenil para a importância do assunto.

Os PCN (1998) acentuam a relevância do conteúdo e, por isso, a necessidade de ser ministrado em um formato transversal, que ultrapasse as barreiras educacionais de limitação e singularização, para que exerça uma influência que sobreponha os muros escolares.

[...] optou-se por integrar a Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais, através da transversalidade, o que significa que tanto a concepção quanto os objetivos e conteúdos propostos por Orientação Sexual encontram-se contemplados pelas diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, o posicionamento proposto pelo tema Orientação Sexual, assim como acontece com todos os Temas Transversais, estará impregnando toda a prática educativa. Cada uma das áreas tratará da temática da sexualidade por meio de sua própria proposta de trabalho. Ao se apresentarem os conteúdos de Orientação Sexual, serão explicitadas as articulações mais evidentes de cada bloco de conteúdo com as diversas áreas. (PCN, 1998, p. 307)

Sendo assim, essa interdisciplinaridade é avaliada como “transversal”, segundo os PCN, atravessando fronteiras disciplinares, enraizando-se por todo o campo pedagógico, de maneira a se expandir pelas práticas escolares de modo generalizado.

De certa forma, ao observar as respostas dos professores, compreende-se que a responsabilidade quanto ao ensino é delegada ao profissional habilitado em Ciências (por conter em sua formação disciplinas que trabalhem este tema), para que possa instruir quanto à nomenclatura científica, ao conhecimento detalhado da composição fisiológica, bem como às consequências de atitudes irresponsáveis nos atos sexuais e, para tanto, não há um trabalho de parceria direta com os demais docentes que ministram matérias diversas. Todavia, quando se parte para a conscientização e a importância desse conhecimento, a ponto de se ter uma conduta social adequada e uma visão de maturidade e respeito, as demais disciplinas unem-se e buscam promover uma forma generalizada de ensinar e conduzir.

Na **Q5** - que é a última do questionário - foi perguntado se o professor procura se guiar pelos PCN quando vai elaborar e ministrar suas aulas sobre sexualidade, sendo que estas foram as respostas:

Professor 1 – Sim.

Professor 2 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais já foram utilizados para planejamento nesse e em outros conteúdos, mas hoje não uso mais.

Por orientarem em relação a todas as disciplinas escolares, os PCN são a base de prescrição para o desenvolvimento de uma boa aula. Dessa forma, é de grande importância que balizem os professores e não sejam esquecidos enquanto documento educacional, pois tais parâmetros foram desenvolvidos para agirem como um “farol” para os profissionais da educação, orientando-os e guiando-os em todos os aspectos de ensino de conteúdo.

O MEC (2001) tem como objetivo

[...] promover reflexões e discussões de técnicos, professores, equipes pedagógicas, bem como pais e responsáveis, com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica no desenvolvimento dos alunos, levando em conta os princípios morais de cada um dos envolvidos e respeitando, também, os Direitos Humanos. (MEC, 2001, p. 73)

Quando se trata de direitos humanos, o conhecimento a respeito de sexualidade promove um grande crescimento da vida social, ainda mais quando se refere às descobertas e ao comportamento dos adolescentes, pois influencia na composição cultural e na formação intelectual. Por isso, o MEC entende que a melhor forma de desenvolver a orientação sexual envolve, também, a explicação a respeito da diversidade de gênero.

Os Parâmetros, por exemplo, orientam a instituição de ensino sobre ultrapassar suas práticas pedagógicas, criando novas relações entre o sujeito (aluno) e suas práticas sociais. Os PCN (1998) afirmam que a finalidade do trabalho de orientação sexual

[...] é contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Esse tema vincula-se ao exercício da cidadania na medida em que propõe o desenvolvimento do respeito a si e ao outro e contribui para garantir direitos básicos a todos, como a saúde, a informação e o conhecimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades. (PCN, 1998, p. 311)

Por isso, trabalhar sexualidade em sala é mais do que apresentar uma disciplina, um conhecimento corriqueiro. Esse assunto, na verdade, tem o propósito de promover uma melhora no indivíduo, levando-o a práticas sociais que reproduzem uma visão representativa de sujeito autodisciplinado em relação à maneira de se viver. Entender e defender a liberdade de gêneros e o respeito à composição fisiológica e psicológica, além de trabalhar o respeito, forma pessoas de boa índole e melhora a convivência em sociedade, em todos os aspectos.

E ENTÃO, FOI BOM PRA VOCÊ?

Esta pesquisa não foi feita para trazer respostas definitivas sobre o assunto, pois ainda há muito para se analisar e questionar. A intenção, na verdade, foi a de desenvolver reflexões acerca do tema, entendendo seu formato e apresentação em uma pequena cidade interiorana do estado de Goiás.

A vida não é uma questão matemática, que pode ser solucionada apenas com uma

fórmula e tendo um único resultado. Objetivamos trazer questões que são polêmicas, quando trazidas a âmbito nacional, ainda que se trate de uma sociedade considerada moderna. Somos seres famintos por conhecimento e, por isso, faz-se necessário atribuir à escola o importante papel na transmissão de informações e nos resultados que essas práticas promoverão, a fim de que venhamos a respeitar, ainda mais, o trabalho docente que é feito dentro dos muros das escolas – afinal, transporão, em muito, os limites físicos. A sociedade está em constante mudança e, por isso, nossas instituições de ensino também trazem a necessidade de acompanhar a todas elas, criando um emaranhado discursivo que abarque e mescle as múltiplas faces do desenvolvimento e a necessidade de conhecer a todas. A escola reflete a sociedade moderna, da mesma forma que a influencia.

Esta pesquisa intentou realizar uma busca, para analisar de que modo as mudanças interferem nas instituições de ensino ou são por elas promovidas, já que os professores são os responsáveis pela transmissão do conhecimento e, portanto, vivem todas as dificuldades que a composição social traz. Nessa profissão, vive-se o constrangimento de ter de suportar todas as angústias e dificuldades de um ofício mais que humano, afinal, pesquisas sociológicas diversas confirmam que a carreira de ensinar é a responsável por humanizar, ou seja, por tornar o indivíduo um ser humano social.

Como podemos observar, há uma gama de mudanças que estão acontecendo no mundo, transformações essas que influenciam diretamente o âmbito escolar. Portanto, diante das várias formas de transmissão de doenças venéreas, de gravidezes precoces e de intolerância quanto à diversidade de gênero, cabe a todos nós refletir a respeito da importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que procuram ressaltar a relevância social de se trabalhar a orientação sexual em sala de aula.

Investigações biológicas apontam que, desde cedo, a criança demonstra seu comportamento enquanto ser sexuado, apesar de ser de modo ingênuo e sem referência a desejo físico. Por isso, Sousa (2002) coloca que é impossível que a escola não exerça seu fundamental papel quanto à orientação, pois é o lugar onde esses pequenos indivíduos – ainda em formação física e mental – vivem a grande parte de suas experiências e descobertas.

Por sua vez, Valladares (2001) pondera que o trabalho de orientação sexual seja realizado de forma presente e eficaz, pois os canais de comunicação entre o profissional e o aluno necessitam de estar sempre abertos. Porém, de acordo com os PCN (1998), o profissional a tratar do tema não precisa de ser, necessariamente, alguém formado nessa área ou especializado no assunto, mas sim, ter um bom domínio sobre o conteúdo, metodologias adequadas, clareza em sua exposição, nunca fazer uso de redundâncias e, por último e mais importante, ser humano e isento de preconceitos. Ainda em relação a esses parâmetros, o dever dos pais é citado como obrigatório na transmissão das primeiras informações, para que seus filhos tenham, em seu acolhimento afetivo e precípuo, um

básico conhecimento sobre sexo e sexualidade. O ideal é que nunca se “deixe para lá”, pois o trabalho feito em conjunto – pais e escola – traz as bases para a formação de um indivíduo com conhecimento sobre sua sexualidade, sobre seu comportamento social e com poucas dúvidas sobre si mesmo e sobre os outros.

Diante de todas essas ponderações, pode-se apurar que educar, então, não significa apenas informar ou transmitir algum conteúdo. A grande diversidade assumida hoje no mundo cobra dos educadores uma postura mais ampla e maleável quanto à forma de ensinar e, dessa forma, a necessidade de uma autoconstrução e de uma busca particular e coletiva por aprimoramento profissional.

Por isso, a partir das experiências e das avaliações feitas ao longo da vida, observa-se que mudar, transformar e recriar tornam-se necessidades fundamentais para uma adequada convivência em sociedade. Afinal, os preceitos e as pesquisas tendem a nos guiar para uma educação mais humanizada, mas é nosso dever entender que a prática é uma tentativa diária e que a melhoria se faz quando se enxerga uma responsabilidade individual, em busca de um progresso coletivo.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. **Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Santa Catarina: Revista Estudos Feministas, ano 9, 2002.

BENTO, Jorge. O. **A criança no despertar da sua sexualidade**. Kinesis: 35, 1989.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e Quarto ciclos. Orientação sexual:1998.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Educação Sexual, construindo uma nova realidade**. Salvador: UFBA, 1995.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual no dia-a-dia**: 1ª coletânea. Londrina: [s.n], 1999.

LAESEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael. H. **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. London: Longman UK Limited, 1991.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEC. **Orientação Sexual**. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrvro102.pdf>>. Acesso em: 06 junho. 2017.

MOTTA, A.; PORTO, H. R. L. **As cidades são o palco: Democracia Viva**, v. 03, 1995.

NUNES, César; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança**. São Paulo: editora autores associados, 2000.

NUNES, César. Aparecido. **Desvendando a sexualidade**. 7ª. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

PIASENTIM, Regilda Lopes de Albuquerque. **Sexualidade e adolescência nas 5^{as} séries**. PDE: Mandaguari,

2009.

SAMPAIO, Simaia. **Educação sexual para além dos tabus**. Salvador: UFBA, 1996.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Família escola e mídia: um campo com novas configurações**. *Educação e Pesquisa*. 2002, P:107-116.

SOUZA, Halia Pauliv de. **Sexo, energia presente em casa e na escola**. São Paulo: Paulinas, 2002.

_____. **Convivendo com seu sexo (Pais e Professores)**. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 1991.

SUPLICY, Marta. **Guia Nacional de Orientação Sexual: Diretrizes e Metodologia da Pré-Escola ao 2º Grau**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

VALLADARES, Kátia. **Orientação Sexual na Escola**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

O DIÁLOGO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INTERCULTURAL E BILÍNGUE

Data de aceite: 03/08/2020

Marlene de Brito Kling Almeida

Doutoranda em Educação Indígena - UCDB/MS

RESUMO: O presente artigo é parte da minha tese de doutorado em educação indígena, no qual dialogaremos sobre o currículo intercultural, que privilegie o ensino bilíngue como valorização da diferença entre os povos tradicionais. A história da educação colonial que deixou de considerar e reconhecer os conhecimentos, a língua, as crenças e as epistemologias dos povos indígenas do Brasil e da América Latina. Discorreremos um pouco sobre o ponto de partida do multiculturalismo e diferença na visão de Hall e Peter Maclaren para chegarmos ao debate sobre o currículo Intercultural bilíngue de acordo com as teorias de Candau e Walsh e as políticas para um ensino intercultural bilíngue que vem ocorrendo em vários países da América Latina.

PALAVRAS-CHAVE: Multiculturalismo, interculturalidade, currículo intercultural e bilíngue.

ABSTRACT: This article is part of my doctoral thesis on indigenous education, in which we

will discuss the intercultural curriculum, which privileges bilingual education as an appreciation of the difference between traditional peoples. The history of colonial education that failed to consider and recognize the knowledge, language, beliefs and epistemologies of the indigenous peoples of Brazil and Latin America. We talked a little about the starting point of multiculturalism and the difference in the vision of Hall and Peter Maclaren to arrive at the debate on the bilingual Intercultural curriculum according to the theories of Candau and Walsh and the policies for a bilingual intercultural teaching that has been taking place in several Latin American countries.

KEYWORDS: Multiculturalism, interculturality, intercultural and bilingual curriculum.

1 | INTRODUÇÃO

A velocidade da informação aproxima cada vez mais os povos de diferentes culturas, línguas e religiões, provocando uma transformação nas culturas locais de todas as nações, em especial dos povos tradicionais. Os conhecimentos antes fixos considerados como verdades intocáveis pela modernidade, agora estão cada vez mais fluídos, temporários, ressignificados e reconstruídos

pela apropriação de novos saberes. Isso foi possível devido à globalização dos saberes, e no encontro contínuo que os povos tiveram e têm uns com os outros.

A escola de hoje é desafiada a lidar com as diferenças culturais, linguística e religiosa. Outro fator que tem desafiado a educação escolar a se abrir para o ensino de valorização das diferenças culturais, linguística e religiosa tem sido a constante pluralidade cultural que ocorrem em todo mundo.

O Brasil foi constituído por diferentes povos, atualmente, essas diferenças estão se ampliando, faz se necessário repensar a educação como um todo. Um currículo que privilegie as diferenças culturais, linguísticas e religiosas, dos afrodescendentes e dos indígenas em todo Brasil.

Por tudo isso faz se necessário pensar em um currículo, Intercultural e bilíngue que possa contribuir para integrar os diversos povos a nação brasileira, para que todos se sintam parte dela.

Segundo Candau (2014, p. 28) o currículo deve ser intercultural, capaz de:

promover deliberada inter-relação entre os diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em determinada sociedade; nesse sentido, essa posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores de construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações românticas, estão atravessadas por questões de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais.

Assim, o currículo antes monocultural, hierarquizado, padronizado, recheado de valores eurocêntricos, cristão e heterossexual, que tornava todos os outros conhecimentos inferiores precisa ser repensado diante desses desafios pelos quais a escola se encontra hoje. Essas crianças de diferentes mundos, produzidas nas diferentes culturas, com diferentes línguas e religiões, com diferentes formas de compreender o mundo estão presente nas salas de aulas de nossas escolas. Esses são os desafios que nos motivam discutir sobre uma educação intercultural e bilíngue a partir de ações pedagógicas que visa à promoção de uma sociedade capaz de articular com as diferenças para minimizar a exclusão.

Vamos levantar o ponto de partida do multiculturalismo na visão de Boaventura e Peter Maclaren, a diferença na visão de Hall para chegarmos ao debate sobre o modelo de Ensino Intercultural e Bilíngue na visão de Candau e Walsh, o qual vem ocorrendo em vários países da América Latina e em algumas escolas indígenas no Brasil.

Procuramos fazer um breve debate sobre esses pontos, a fim de entendermos o que seria um currículo intercultural, o ensino bilíngue e a valorização da diferença.

21 O MULTICULTURALISMO COMO RECONHECIMENTO DA DIFERENÇA E O CURRÍCULO INTERCULTURAL.

A palavra multiculturalismo é polissêmica, devido à dificuldade de precisão de sentido. Mas vamos discorrer sobre a definição de Boaventura e Peter Maclaren.

De acordo com Boaventura (2003, p.28),

o termo multiculturalismo surgiu a partir de 1980, sendo abordado pelas ciências humanas e sociais que convergia para o campo transdisciplinar dos estudos culturais como um fenômeno associado a repertórios de sentidos e significados partilhados pelos membros de uma determinada sociedade.

De acordo com o autor esse conceito foi primeiramente abordado pelas ciências humana e sociais. Contudo é um conceito controverso e atravessado de tensões, porque passou a ser usado como descrição das diferenças culturais em contexto global e transnacional, onde existem diversos grupos de origens étnicas, com valores diferentes, línguas diversas e religiões plurais.

O Multiculturalismo surge de grupos sociais em busca de reconhecimento da pluralidade cultural para minimizar a desigualdade, a superação do preconceito e da discriminação contra os subalternos, “os diferentes”.

Os projetos multiculturais, assegurando o reconhecimento e a visibilidade das culturas marginalizadas ou excluídas da modernidade Ocidental; o reconhecimento das diferenças culturais e de experiências históricas, do dialogo intercultural com o objetivo de forjar alianças e coligações políticas para a promoção das culturas e grupo subalternos; a promoção de um contraponto de culturas, a promoção de um “contraponto de perspectivas” históricas e culturais, de modo a produzir uma historia relacional que inclua os subalternos; a denuncia de manifestações de correção política que ocorrem em todos os setores e quadrantes da sociedade e do espectro político, mas são atacadas apenas quando à defesa da igualdade ou do reconhecimento das diferenças. (SANTOS, 2003, p.29).

Santos coloca o conceito de multiculturalismo como um projeto político, que reconhece a diferença, contudo nada mais que isso, porque se preocupada apenas com a existência das múltiplas culturas, com a inclusão do subalterno aos direitos de todos, com as denúncias e manifestações de correção das políticas de igualdade.

Já na visão de HALL (2003, p.23) Tanto o termo multiculturalismo como o termo multicultural, são termos interdependente, quase impossível de separar-se. Todavia o termo multiculturalismo “denomina uma variedade de articulações, ideias e práticas sociais”. Segundo ele o multiculturalismo não é uma estratégia política ou doutrinária única, e sim uma forma de assimilação da diferença, ou seja, a tolerância da diferença entre os vários grupos culturais, sem nenhuma preocupação com a identidade particular de cada um dos grupos culturais existentes dentro da mesma sociedade.

Para Peter Maclaren (2000, p 120-123) o multiculturalismo tem diversas faces, ou seja, diversas concepções de multiculturalismo que se diferenciam entre si. Ele os nomeia como: “multiculturalismo conservador ou empresarial, multiculturalismo liberal humanista,

multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico”.

Aqui nos interessa ressaltar o multiculturalismo crítico, porque é parte de uma abordagem pós-moderna de resistência com uma perspectiva que compreende a representação de raça, classe e gênero, também como resultado de lutas sociais para a transformação das relações sociais.

Segundo Peter Maclaren;

Tanto as identidades formadas na “igualdade” quanto as formadas na “diferença” são formas de lógica essencialista em ambas, as identidades individuais são presumidas como autônomas, autocontidas e autodirigidas. O multiculturalismo de resistência também recusa a ver a cultura como não-conflitiva, harmoniosa e consensual. (MACLAREN, 2000, P. 123)

Maclaren no texto acima sugere que os educadores levistem questões da diferença de maneira que superem o essencialismo monocultural, pois um multiculturalismo de resistência entende que a cultura não é harmoniosa e consensual, mas sim conflitiva. É necessário que haja discussões entre os educadores, a qual venha dismantelar essa visão da imposição da educação monocultural e que não reconhece as diferenças.

Por isso

O multiculturalismo crítico questiona a construção da diferença e identidade em relação a uma política radical. Ele se posiciona contra o romance neo-imperial com etnicidade monoglótica, sustentando em uma experiência compartilhada ou “comum” da “América” que está associada às tendências conservadoras e liberais do multiculturalismo. (MACLAREN, 2000, p.23).

Assim, é preciso pensar um currículo que contemple não somente as diferenças culturais, mas também as diferentes identidades etno-linguísticas, presente dentro de uma sociedade, como é o caso do Brasil e toda América Latina.

Dessa visão do multiculturalismo crítico Peter Maclaren avança para a visão do multiculturalismo revolucionário no processo teórico. Essa é a outra faceta do multiculturalismo apresentada pelo autor que reconhece a necessidade do questionamento à democracia capitalista e ao pensamento pós-moderno, ao dizer que:

O multiculturalismo revolucionário não se limita a transformar a atitude discriminatória, mas é dedicado a reconstruir as estruturas profundas da economia política, da cultura e do poder nos arranjos sociais contemporâneos. Ele não significa reformar a democracia capitalista, mas transformá-la, cortando suas articulações e reconstruindo a ordem social do ponto de vista dos oprimidos. (MACLAREN, 2000, p.284).

Essa nova teoria sobre multiculturalismo revolucionário vem contribuir para as pesquisas educacionais, porque discute sobre o papel do educador no processo de manutenção das condições sociais, que propõe que os mesmos venham problematizar, debater e lutar contra essa visão capitalista que tem sido reproduzida nas escolas, e que proporciona ao sistema capitalista a continuidade de hábitos culturais, que levam a exclusão social, a violência e a desigualdade. Também concebe a educação como mera mercadoria, e que não está disponível a todos. Caminhando nesta linha de raciocínio

o autor propõe uma discussão social sobre a questão da identidade, da diversidade e do multiculturalismo revolucionário. Abrindo a possibilidade para as alternativas de problematizar, debater e lutar contra essa educação reprodutora do capitalismo.

Considerando que o Brasil é um país multirracial, marcado por uma enorme diversidade de etnias, raças e religiões, não é possível pensar um currículo monocultural que negue a diferença. Sendo assim, faz-se necessário considerar essa diversidade dentro do contexto escolar. A Proposta do autor é que,

Trabalhando em pedagogia do dissenso, precisam abrir práticas pedagógicas a partir de dentro e descobrir o que determina a própria pedagogia, ao mesmo tempo em que permanece fora do seu controle. Isso implica fazer intervenções políticas na maneira como vivemos pedagogicamente ao nível cotidiano. (MACLAREN, 2000, p.296-297).

Significa considerar as pedagogias cotidianas, e que estão presente fora das salas de aulas trazendo-as para dentro da escola em forma de debates que possam provocar “tensões”, quebrando o modo silencioso do capitalismo de manipular nossas crianças e jovens, através de um currículo proposto por uma democracia velada e disfarçada, com a finalidade de formar mão de obra para classe opressora.

É a partir da perspectiva do multiculturalismo que podemos compreender como a cultura escolar brasileira e seu discurso de democracia, que recebe “todos” sem qualquer distinção ou discriminação. Todavia, desconsidera a cultura indígena, afrodescendente, mulçumana, japonesa, alemã, italiana e etc., exigindo que estes se adaptem à visão cultural hegemônica, ou seja, a escola não se prepara para receber e ensinar os “diferentes”.

A consciência da existência de múltiplas culturas em nosso país, em especial em nosso estado, e as conquistas políticas do direito das diferentes culturas, não são suficientes para assegurar o respeito às diferenças individuais de cada cultura e também o convívio harmônico entre essas diversas culturas.

É dentro da visão do multiculturalismo interacionista e aberto, o qual se aproxima do multiculturalismo crítico de Peter MacLaren, que Candau propõe um modelo de currículo intercultural, que está

em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; que concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; o que pressupõe que as culturas não são puras e nem estáticas. Candau (2016 p. 28).

Assim esse modelo reconhece o direito e a identidade cultural de cada grupo social e procura promover a inter-relação entre os diferentes grupos que convivem no mesmo espaço, ou seja, a escola. Desconstruindo a visão estereotipada e preconceituosa do outro. Buscando também repostas concretas à diversidade cultural.

Para Catherine Walsh (2012, p. 288-289), “a interculturalidade no campo educacional e na pedagogia decolonial, significa um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua

e igualdade”. Isso significa que tanto a cultura indígena e a cultura negra é tão legítima quanto à cultura branca trazida pelos europeus, assim como também a língua e a crença.

O primeiro aspecto é o intercâmbio que se constroem entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, com o objetivo de desenvolver um novo sentido entre cada uma delas e suas diferenças, precisamos reconhecer que os saberes e as práticas indígenas são legítimas e que estão presente em nossos cotidianos pedagógico, quer ou não aceitamos, pois a medicina natural, a culinária, os nomes de coisas, objetos e lugares estão presente na cultura do branco.

O segundo aspecto é que há um espaço de negociação, de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, as relações, os conflitos de poder de uma sociedade não se mantem ocultos, a não ser que se reconheça e se confronta. Pois é tão visível a capacidade que os indígenas têm de negociar, traduzir, (re)conceituar, lutar pelos seus direitos e resistir a cultura eurocêntrica. Eles são capazes de aprender com os brancos aquilo que é importante para sua sobrevivência, lutar pelos seus direitos de cidadania, mas ao mesmo tempo são capazes de guardar suas tradições, preservar sua língua e (re)viver suas crenças e valores.

O último aspecto levantado pela autora, é que a interculturalidade é uma tarefa social, política, epistêmica, de práticas e ações concretas, conscientes, que intenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta que precisa ser alcançada. Os eixos que os definem são identidade, heterogeneidade, diversidade e respeito à individualidade cultural.

Walsh (2012, p. 289) concebe o conceito de interculturalidade “como um movimento social indígena latino-americano, conceito que antes era vazio e que foi preenchido por eles”. Esses são conceitos que denota outras formas de pensar e de colocar-se a frente da diferença colonial, dentro de uma perspectiva étnica, cultural, socioeconômica, linguística, religiosa a serem acolhidas pela sociedade e pela escola para a construção de um mundo mais justo.

Esse convívio de respeito entre as culturas só é possível na construção de um currículo intercultural, onde os subalternos possam ter visibilidade, e que “promove uma inter-relação deliberada entre os diferentes sujeitos e grupos socioculturais” Candau (2016, p. 28), presentes dentro do contexto escolar. Isso seria um novo modo de pensar, que orientará para as práticas cotidianas das relações sociais, que transcende os interesses políticos e sociais contidos no currículo escolar existente hoje.

Candau (2008) Acredita que a cultura não pode ser entendida como um espaço sem conflitos, e que a diferença só será afirmada se estiver inserida no contexto de uma política que assuma uma postura crítica e que seja comprometida com a justiça social. O multiculturalismo só é efetivado se fizer parte de uma agenda política de transformação social, o qual é gerado dentro das relações sociais, culturais e institucionais, como produto de lutas sociais.

3 | O CURRÍCULO INTERCULTURAL E O ENSINO BILÍNGUE NA AMÉRICA LATINA.

O currículo escolar brasileiro não reconhece e não encoraja o ensino intercultural bilíngue, em contextos onde há presença de alunos que vem de comunidades de minoria linguística. A exceção do ensino bilíngue fica com as comunidades indígenas, que tem respaldo legal na constituição de 1988 e seus direitos assegurados pelos vários instrumentos legais tais como: LDB, referencial curricular para escolas indígenas e outros. Todavia se não fosse o movimento de professores indígenas em todo Brasil e em menor escala, as ONGs, os grupos de pesquisa e ensino das universidades, nada teria de concreto hoje.

As escolas que são oficialmente reconhecidas como escolas bilíngues e seus professores se autodenominam bilíngues são as que estão inseridas nas aldeias indígenas. O bilinguismo de línguas minoritárias na prática são invisíveis ao currículo escolar no Brasil. Menos ainda, a base curricular nacional consegue conceber uma proposta de ensino que seja intercultural e bilíngue.

De acordo com Walsh (2010, p.220) Um currículo intercultural bilíngue é:

dirigido al pensamiento critico plural, inter, trans e in-disciplinar, las relaciones intimas entre cultura, saber, política y economía, las problemáticas e las vez locales y globales y a la búsqueda de formas de pensar, conocer, comprender, sentir y actuar que permiten incidir e intervenir, um campo que possibilita la convergência y articulación, particularmente entre esfuerzos, prácticas, conocimiento y proyectos que se preocupan por mundos más justos, por las diferencias (epistémicas, ontológica-existenciales, de género, etnicidad, classe, raza, nación, entre otras) construídas como desigualdade dentro del marco de capitalismo neoliberal, y por la necesidad de levantar respuestas y propuestas.

As secretarias de educação em regiões com presença principalmente de indígenas precisam se abrir para discussão de um currículo intercultural e bilíngue alternativo que possibilite problematizar, debater e lutar contra esse currículo de reprodução capitalista neoliberal. Não podemos deixar de considerar que o Brasil é um país multiétnico, marcado por uma enorme diversidade de cultura, língua e religiões em sua formação história e social.

As crianças indígenas que são de comunidades de tradição oral, quando chegam à escola, principalmente na cidade, se deparam com uma língua totalmente desconhecida que é o português escrito, ela se sente excluída porque falam um português, recheado de marcas de sua língua tradicional. Ela se sente violentada pela escrita de difícil compreensão, além de se sentir desigual em relação aos colegas.

Assim não é possível propor e aprovar um currículo que seja monocultural e monolíngue, e nós como educadores não podemos negar que a sociedade brasileira é multicultural, na qual estão presentes as diferenças linguísticas, social, de gênero, religiosa e étnica, faz se necessário não somente considerar, mas também lidar com essas diferenças dentro do contexto escolar.

Paulo Freire em sua literatura demonstra, desde 1960, sua luta por uma pedagogia como um processo de humanização do sujeito oprimido. De acordo com Arroyo (2012, p.27) “Paulo não inventa metodologias para educar adultos, mas reeduca a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultural”.

Não precisamos de um método que dê conta de apenas ensinar a língua materna aos indígenas, mas podemos apreender a nos relacionarmos com eles, nos socializarmos com eles, aprender mais sobre sua cultura, entender sua forma de ver o mundo, quais são seus conceitos epistemológicos, éticos e políticos.

Esta pedagogia só é possível de acontecer, de acordo com Faundez (1976, p.18), diante da “democratização do ensino, que determina uma política educativa revolucionária baseada em novos princípios sociais e individuais”, e que possa estudar as realidade característica do país, em busca de identidades e da elaboração de uma nova forma educar em harmonia com as condições históricas existentes e com o projeto de sociedade que queremos construir.

Os debates sobre o ensino intercultural e bilíngue pensado, a partir de, uma nova epistemologia já está acontecendo por toda a América Latina e alguns países, como México, Peru, Equador, Bolívia entre outros, essas políticas educativas já estão sendo implantadas em alguns desses países e isso é uma grande conquista do movimento dos povos indígenas.

No Equador o modelo de Educação Intercultural e Bilíngue, de acordo com o documento da OREAC/UNESCO Santiago (p. 42-45), no ano de 1988 a Confederação Nacional Indígena do Equador (CONAIE) apresentou ao governo nacional uma proposta de educação intercultural que marcaria a pauta de mudança ocorrida posteriormente. Em 1993, o ministro da educação do país, oficializou o Modelo de Educação Intercultural e Bilíngue (MOSEIB) e o currículo para educação básica, documento que se apresentava com o objetivo de contribuir para o melhoramento da qualidade de vida dos povos indígenas levando em conta seus conhecimentos, práticas sociais, recuperar e fortalecer o uso das distintas línguas indígenas em todo âmbito da ciência, da cultura e difundir o modelo tanto da população indígena como entre os que falam o espanhol.

Já na Bolívia de acordo com o documento da OREAC/UNESCO Santiago (p. 46-50) na década de 90 se iniciou um importante processo de reforma educativa, sendo convocando os profissionais de diferentes setores, líderes das organizações indígenas, assim como as mães e os pais dessas famílias para o debate. A reforma permitiu desenvolvimentos e profundas reflexões a respeito do processo educativo da população, sistematização das diversas experiências de êxito e desenvolvimento inovadores no país por diferentes instituições e o próprio Ministério da Educação. Propõe-se também recuperar outras formas de educação como a que se dá nos povos indígenas, que não tem a escrita, senão na própria prática social e que se dá entre outros espaços de aprendizagem. Outro

fundamento da educação boliviana é o currículo que prevê o pluralismo epistemológico, e que propõe que haja uma diversidade de conhecimentos e formas de construí-lo, partindo da própria prática, da realidade e pensamento dos povos, que ninguém é superior ao outro, senão que é a expressão da pluralidade existente no país.

O Peru passa pelo mesmo processo de reconhecimento dos saberes tradicionais e pela diversidade cultural e os obstáculos presente na implantação de uma Educação Intercultural Bilíngue são similares ao Equador e Bolívia. No Peru em 1991 foi promulgada uma nova política de educação intercultural e educação bilíngue, por causa da luta das organizações indígenas, mas não houve muito incentivo por parte do governo. Já 2002 foi aprovada na política nacional de línguas e culturas na educação bilíngue com o objetivo de incluir a contribuição dos conhecimentos, registro e utilização, desenvolvimento de diversos saberes, valores e práticas dos povos e comunidades indígenas, afro-peruanos e suas relações com os saberes, proveniente de outros saberes, a fim de desencadear processos cognitivos e sociais de caráter intercultural. Em 2011 a Direção Geral de Educação Intercultural Bilíngue e Rural (DEGEIBR) desenvolve uma proposta pela diversificação curricular que propõe que para a implementação da educação intercultural precisa se renovar as ações pedagógicas, impulsionando aquelas que promovem a inclusão dos saberes e conhecimento e práticas dos diferentes povos. Essa é uma perspectiva de descolonização do saber, valorização dos diversos conhecimentos e incorporação nos processos educativos em todos os níveis em vários países da América Latina.

Entretanto no Brasil, pouco se discute sobre esse ensino intercultural bilíngue, apesar dos aparatos legais dos quais dispomos. Ao invés de avançarmos na direção da descolonização do currículo, estamos retrocedendo, prova disto é a nova Base Nacional Curricular (BNCC), que se fechou para as possibilidades de um ensino intercultural e bilíngue. A invisibilidade é a primeira razão pela qual os sistemas locais entram em colapso, antes de serem testados e comprovados pelo confronto com o saber dominante ocidental. Essa é a realidade vivida pela educação brasileira, todavia não devemos nos conformar com essa realidade, mas nos conscientizar de que são as pequenas revoluções que operam grandes mudanças.

Freire argumenta em prol de uma noção de poder cultural que toma como ponto de partida as particularidades históricas que constituem os problemas, sofrimentos, visões e atos de resistência que compõem as formas culturais de grupos subordinados. O poder cultural tem então um foco dual como parte de sua estratégia para tornar o político mais pedagógico. Primeiramente, os professores terão que trabalhar com as experiências que os estudantes trazem às escolas e outros locais de instrução. A experiência pedagógica aqui transforma-se num convite para tornar visíveis as linguagens, sonhos, valores e encontros que constituem as vidas daqueles, cujas histórias são muitas vezes silenciadas. O poder cultural, neste caso, dá uma volta e refere-se à necessidade de se trabalhar sobre as experiências que constituem as vidas dos oprimidos. (GIROUX, p. 153).

O saber pós-colonial na perspectiva de Paulo Freire busca acentuar a lógica e a validade dos saberes locais, legitimando a experiência cultural, a língua, as crenças e

valores, como alternativas possíveis no campo da experiência tornando visível a história particular de cada povo indígena.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando falar ou dissertar sobre algo complementado alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como o seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é encher os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhados na realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que deveria ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (FREIRE, 2005, p.65-66).

As práticas educativas rígidas tem sido vazia de significado, porque segundo Freire os educadores estão mais preocupados com os conteúdos a serem passados. Conteúdos estes desconectados da realidade dos alunos. Conseqüentemente exclui a possibilidade de trabalhar a história de vida desses alunos, e proporcionar ações educativas provocadoras de suas inquietudes cognitivas. E inviabiliza o debate epistemológico e reflexões sobre sua origem histórica, linguística e visão de mundo que cada educando traz para a sala de aula.

(...) aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, que resultará o seu engajamento necessário na luta por libertação, em que esta pedagogia se fará e reparará. (FREIRE, 2005 p.34)

Por isso, o ensino intercultural e bilíngue, que não é um chamado de agora e não é fruto de um modismo educacional, mas sim, uma questão de justiça social para com os povos indígenas. Essa inter-relação, contextualização epistemológica, proporcionará aos estudantes tanto indígenas, como não indígenas um processo de aprendizagem e vivência ímpar, onde serão quebrados os paradigmas do preconceito e a forma de ver, sentir e se relacionar com o outro, experiência que se realiza no contato do homem com outros mundos, que não são estáticos, mas dinâmico e que está em constante transformação.

A necessidade de um currículo intercultural e bilíngue é algo que está sendo discutido e há uma grande luta por parte dos indígenas não somente no Brasil, mas em toda América Latina. Atualmente há um movimento de luta e resistência ao ensino linguístico colonial e uma busca pela valorização da cultura, bem como a preservação das línguas indígenas, através do ensino intercultural e bilíngue na visão dos indígenas, que está na contra mão dos interesses político neoliberal. Destacaremos a experiência vivida pelo México.

Sin embargo, se está desarrollando una conciencia creciente entre los mismos maestros bilingües indígenas de la necesidad de formular una política educacional que contemple la enseñanza sistemática de las lenguas indígena y de sus contenidos culturales, no solo para mantener estas mismas, sino también para forjar un instrumento educativo basado en los conocimientos y coherencia culturales que apoye la lucha por los legítimos intereses de los pueblos indígenas. (HAMEL e CRUZ, 1981 p.132-133)

Os pesquisadores perceberam que a realidade de seu país era de diglossia linguística, pois em várias comunidades indígenas no México havia um bilinguismo parcial em que o espanhol era a língua dominante, algo que não é muito diferente do Brasil, esse fenômeno também estava ocorrendo no âmbito familiar. Segundo ele tem que haver uma consciência crescente política educacional de ensino intercultural e bilíngue baseado nos conhecimentos culturais e que legitime a luta e os interesses dos povos indígenas.

Apesar da nova Base Curricular Nacional (BNCC) ser insipiente na questão do ensino intercultural e bilíngue. Os professores indígenas ainda podem contar com outros aparatos legais para o ensino de língua materna, tais como: LDB Lei nº 9394/96, Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 de 2001). O currículo nacional para escola indígena e a carta magna, a Constituição de 1988. Todavia um currículo intercultural e bilíngue deveria proporcionar uma inter-relação entre as culturas indígena e não indígena o que seria um ganho para ambas as partes, que proporcionaria as crianças uma visão descolonizada dos seus saberes.

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencializa os processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combates todas as formas de silenciamento, inviabilização e ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção das identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural. (CANDAU, 2011 p.22)

Diante dessa colocação de Candau as práticas educativas interculturais e bilíngues potencializa um processo de aprendizagem mais significativa que venha valorizar e reconhecer as outras línguas e culturas como legítimas. É também o debate epistemológico pós-colonial que insere reflexões sobre a origem das ciências e a análise de outros mundos, outras culturas e outras políticas.

A construção dos estados nacionais latino americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades. (CANDAU, 2011 p. 25).

Contudo a proposta do currículo que temos hoje é a imposição dos modos de ser, estar e conhecer o mundo, na visão daqueles que se julgam “civilizados”. Esse tipo de currículo desencadeia um processo de violência, que tem silenciado ou inviabilizado vozes, uma vez que subjuga outras formas de vivenciar o mundo, porque estão sujeitas ao controle de uma forma de saber considerada superior. Como diz Paulo Freire,

A invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto social dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão. Nesse sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la (FREIRE, 2005, p.173)

Todavia o ensino intercultural e bilíngue se propõe colocar em evidência o

reconhecimento desses saberes outros, que são tão importantes como os saberes eurocêntricos. É no reconhecimento da diferença que se garante a expressão das diferentes identidades culturais, bilíngues e epistêmicas presente em um determinado contexto, neste caso o contexto escolar, e assim favorecer espaços em que estas possam se expressar.

4 | CONCLUSÃO

Uma educação intercultural e bilíngue, não se limita somente na retomada do ensino da língua materna, mas o conhecimento epistêmico que acompanha esse ensino bilíngue. Para isso, é preciso pensar um currículo que privilegie a participação dos professores indígenas que estão dentro das escolas das aldeias e também em

O diálogo respeitoso entre as epistemologias vindas das diversas culturas é importante e a escola deve tornar possível essa relação. Reconhecer a dinâmica histórica da educação como um todo e a imposição do modo de educação colonial, que perdura até a atualidade. Agindo assim a escola se abre para a identificação dos problemas sociais mais recorrentes na comunidade em que está inserida. Quando a todos é oportunizado mostrar seus saberes, opiniões e procedimentos. São saberes outros que deverão apoiar na solução de aprendizagem e solução de problemas.

O que todos os educadores enfrentam é o desafio da implantação desse projeto de educação intercultural e bilíngue, através de um currículo, porque implica na difícil tarefa que é colocar esse projeto em debate que vai gerar profundas tensões e fissuras nas estruturas educacionais construídas ao longo da história da educação brasileira, porque será uma ameaça ao projeto político, social e cultural construído economicamente e apoiado por grupos políticos que lhes dão maior prestígio. Mas isso não é motivo para desistir da luta, ao contrário, deve se constituir como processo de resistência ao saber colonial, rígido e fixo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Outros sujeitos, outras pedagogias. Vozes: Petrópolis, RJ, 2012.

BERTLEY, M. GASCHÉ, J. PODESTÁ, R. Educando en la diversidad: Investigaciones y experiencias, interculturales y bilíngues. ABYA YALA, 2008.

CANDAU, V. M. e MOREIRA, A. F. Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Vozes: Rio de Janeiro, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In Moreira, A. F. e Vera Maria (Orgs) Currículo, disciplinas escolares e culturas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. 7 Letras: Rio de Janeiro, 2009.

_____. Interculturalizar, descolonizar, democratizar. 7 Letras: Rio de Janeiro, 2016.

Conocimiento Indígena y Políticas Educativas em América Latina: Análisis exploratório de cómo las cosmovisiones y conceptuales culturales indígenas de conocimiento inciden y pueden incidir, em la política educativa en la región. Oficina de Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. OREAL/UNESCO. Educación, 2013.

FAUNDEZ, Antonio. Oralidade e escrita. Prefácio de Paulo Freire. Notas sobre a cultura oral, a cultura escrita e o processo de alfabetização nas ilhas de São Tomé e Príncipe. Paz e Terra: São Paulo, 1976.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 49ª ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2005.

GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidade e mediações culturais. Editora UFMG Belo Horizonte, 2003.

MACLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. Cortez Editora: São Paulo, 2000.

_____. Multiculturalismo revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Artmed: Porto Alegre, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

WALSH, Catharine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Seminário “Interculturalidad y educación intercultural, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz. 9-11 de marzo de 2009.

_____. Estudios (Inter)culturales em clave de-colonial. Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador. Tabula Rasa. Bogotá, N° 12:209227, enero-junio, 2010.

_____. Pedagogías deconoliales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Catherine Walsh editora. Serie pensamiento decolonial. Ecuador, 2012.

CENAS E DIÁLOGOS ENTRE CRIANÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PENSAM, SENTEM E FALAM SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO?

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 15/05/2020

Geisa Orlandini Cabiceira Garrido

Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP

Centro de Ciências Humanas- Colegiado de
Pedagogia

Jacarezinho- Paraná

<http://lattes.cnpq.br/4387691131597305>

Maria de Fátima Salum Moreira

Universidade Estadual Paulista- UNESP

Faculdade de Ciências e Tecnologia-
Departamento de Educação

Presidente Prudente- São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/4510140191730970>

RESUMO: O estudo trata dos significados relativos a gênero segundo as perspectivas de crianças entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade, no contexto de uma Instituição de Educação Infantil. Para a geração de dados foram empregadas as seguintes técnicas: entrevistas abertas e semiestruturadas com as crianças, utilizando-se de dinâmicas, de brincadeiras e de contação de história; observação participante nos diferentes tempos e espaços escolares; diário de campo e análise dos artefatos sociais e culturais presentes

na instituição. Os resultados apontaram a existência de processos diferenciados de socialização de meninos e meninas e a apropriação de roteiros coercitivos de gênero e sexuais pelas crianças. Evidenciaram-se momentos em que as crianças romperam com valores reprodutores da dicotomia de gênero, “produzindo as suas próprias culturas”. A partir dessa conjectura destacou-se a importância da instituição escolar, enquanto espaço com finalidades educacionais humanizadoras, na coparticipação da construção de roteiros que auxiliem as crianças em suas reflexões e em suas condutas para que questionem e rompam com os padrões sociais normativos e coercitivos que segregam, hierarquizam, excluem, categorizam e reforçam as desigualdades entre os sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Infância; Gênero; Educação Infantil.

SCENES AND DIALOGUES BETWEEN
CHILDREN IN THE CONTEXT OF
CHILDHOOD EDUCATION: WHAT DO THEY
THINK, FEEL AND SPEAK ABOUT GENDER
RELATIONSHIPS?

ABSTRACT: The study deals with the meanings related to gender according to the perspectives

of children between 4 (four) and 5 (five) years of age, in the context of an Early Childhood Education Institution. For data generation, the following techniques were used: open and semi-structured interviews with children, using dynamics, games and storytelling; participant observation at different times and school spaces; field diary and analysis of the social and cultural artifacts present in the institution. The results pointed to the existence of differentiated socialization processes for boys and girls and the appropriation of coercive gender and sexual scripts by children. There were moments when children broke with reproductive values of the gender dichotomy, “producing their own cultures”. From this conjecture, the importance of the school institution was highlighted, as a space with humanizing educational purposes, in the co-participation of the construction of scripts that assist children in their reflections and in their conduct so that they question and break with the normative and coercive social standards that they segregate, hierarchize, exclude, categorize and reinforce inequalities between subjects.

KEYWORDS: Childhood; Genre; Child education.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se das perspectivas de crianças, entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade, sobre as relações de gênero, a partir do registro de cenas e diálogos entre as crianças e seus pares e entre elas com os(as) adultos(as) no contexto de uma instituição de Educação Infantil (GARRIDO, 2017).

A investigação apoiou-se na perspectiva dos estudos sociológicos e da antropologia social e cultural, com ênfase na teoria dos roteiros sexuais desenvolvida por Gagnon e no viés interpretativo proposto pela Sociologia da Infância, que concebe as crianças como atores sociais e coprodutoras de culturas.

Somaram-se a tais estudos, as contribuições de Heilborn (1999, 2002, 2006) que discute as questões relativas às experiências de gênero e da sexualidade como fundamentais na constituição das identidades dos sujeitos. Suas investigações demonstram que a construção das carreiras afetivo-sexuais é modulada pelo gênero, e este processo está associado ao modo como homens e mulheres constituem a própria subjetividade (HEILBORN, 1999).

Notadamente, Scott (1990, p. 21) tem sido referência nos debates sobre o conceito de gênero, ao destacar o caráter relacional e a construção social dos significados para as feminilidades e masculinidades, indicando ainda que “[...] gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”.

Por sua vez, Gagnon (2006) ressalta o caráter de construção social da sexualidade, propondo a teoria dos roteiros sexuais. Os roteiros sexuais são scripts constituídos a partir das relações estabelecidas entre as pessoas, considerando o material cultural e psíquico, suficiente para concluir determinada conduta. Assim, estas formas roteirizadas

de comportamento são aprendidas e apropriadas, permitindo a execução das condutas, que, por sua vez, são avaliadas socialmente (GAGNON, 2006).

A partir dessa relação indissociável entre gênero e sexualidade, agrega-se a categoria infância, visto que as protagonistas desta investigação foram as crianças. Nessa direção, a Sociologia da Infância teve papel fundamental para a condução desta investigação, uma vez que, enquanto campo de estudo, defende que as crianças são sujeitos ativos no processo de constituição de suas próprias identidades e culturas, por meio de suas práticas sociais com os seus pares e com os(as) adultos(as), o que confere oposição à ideia de que elas apenas reproduzem os valores sociais da cultura mais ampla (SARMENTO, 2003, 2004, 2005).

2 | METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta investigação, de caráter qualitativo, foi desenvolvida por meio de um estudo de caso realizado com crianças na faixa etária entre quatro e cinco anos, de uma instituição pública de Educação Infantil, localizada em um município do interior do estado de São Paulo. As crianças participantes da investigação foram de uma sala de Pré I, com o total de 27 (vinte e sete) crianças, sendo 15 (quinze) meninos e 12 (doze) meninas, na faixa etária entre quatro e cinco anos.

Para a geração de dados foram empregados os seguintes procedimentos: coleta de autorizações e termos de consentimento/assentimento dos(as) gestores, professoras participantes, dos(as) familiares responsáveis pelas crianças e das crianças; entrevistas abertas e semiestruturadas com as crianças, utilizando-se de dinâmicas, curta-metragem e *trailers*, de brincadeiras e de contação de história; escolha de nomes fictícios pelas próprias crianças; observação participante nos diferentes tempos e espaços escolares; diário de campo e análise dos artefatos sociais e culturais presentes na instituição e transcrição das falas na íntegra. Os dados gerados referentes à produção enunciativa das crianças e à constituição dos roteiros de gênero compuseram a subcategoria “Relações de gênero e a constituição de feminilidades e masculinidades”.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Construindo roteiros sociais de gênero: coerção ou transgressão?

3.1.1 Entre cenas e diálogos: “meninos não gostam de boneca”, “o meu pai dava banho quando era um bebê e cuidava de mim”.

Num dia de brincadeira livre, proposta pela investigadora, as crianças participantes da investigação escolheram os brinquedos que queriam brincar e foram para um canto do

pátio da instituição. Em suas falas, fez-se presente o tema das obrigações concernentes aos homens e às mulheres no espaço privado da casa:

Investigadora: O que faz Paulo?

Um menino de outra sala: O que você está fazendo com este brinquedo de menina?

Investigadora: Ele está cozinhando.

Investigadora: Ele vai fazer a comida, brigadeiro, uhm!

Homem formiga e Paulo: (risos [...] demonstraram não se incomodar com o comentário do menino da outra sala, que logo se retira).

Investigadora: Quem vai trocar a fralda que o nenê cagou (fez cocô)?

Maria Jéssica: Paulo, você vai ter que trocar o nenê fez cocô.

Investigadora: O nenê vai ter que tomar banho, só dar banho.

Maria Jéssica: Só mulher pode dar banho no bebê.

Investigadora: Só mulher, por quê?

Maria Jéssica: Homem não pode ver menina.

Investigadora: É, mesmo se for o pai, não pode?

Maria Jéssica: Não.

Maria Jéssica: Quando eu era bebê, só a minha mãe me dava banho, porque ela não deixava o meu pai dar banho.

Investigadora: Se fosse um menino o pai poderia dar banho?

Laura: O meu pai dava banho quando era um bebê e cuidava de mim.

Investigadora: E você Bibi acha que o pai pode dar banho na menininha?

Bibi: Sim (responde bem baixinho)

Laura: Paulo vai dar banho na nenê. Ela está chorando!

Investigadora: Essa aqui é a Giovana que cresceu, quem vai dar banho nela? Tá chorando!

Crianças: (A Bibi pega a nenê para dar banho).

Investigadora: Ainda bem que a Bibi vai dar banho! Coisa boa (risos)! Papai não quis dar banho! (Informação verbal, 2014).

Na conversa entre as crianças, algumas afirmaram que o pai pode ver a filha nua e dar-lhe banho, entretanto, a maioria afirmou que não. Uma das meninas compartilhou que seu pai exercia cuidados como dar-lhe banho e alimentá-la. As crianças continuaram a falar:

Bibi: Deixa que ela está dando banho no chuveirinho, você vai dar banho no outro nenê e seca (refere-se ao Homem Formiga).

Investigadora: Os dois (refere-se ao Paulo e Homem Formiga que estão mexendo no

cabelo da investigadora com um secador de brinquedo na mão) são cabeleireiros vão fazer chapinha! Vou à festa, sair de cabelo liso (risos)!

Meninos: Risos [...] (mexem no cabelo da investigadora como se estivessem fazendo chapinha).

Investigadora: Quem vai levar o nenê para tomar injeção? Gente tem que levar o nenê para vacinar, tem que dar banho e levar o nenê no postinho para vacinar!

Investigadora: Tem que enxugar o nenê e passar talquinho para não ficar assado.

Investigadora: Onde tem que passar a pomada Paulo e Homem Formiga?

Paulo: Na periquita (risos).

Investigadora: Na periquita?

Investigadora: Por que passa a pomada?

Maria Jéssica: Pra não assar.

Investigadora: Paulo, ela disse que é para não assar, no menininho tem que passar também se não assa no menino e na menina.

Crianças: Fica com bolinhas.

Investigadora: Isso! Ficam bolinhas. Vocês sabem!

Investigadora: Com quem vocês aprenderam isso?

Crianças: Com a mamãe. (Informação verbal, 2014).

Os meninos demonstraram também saber sobre cuidados referentes à higiene íntima de bebês, conhecimento que, de acordo com as crianças, era proporcionado por suas mães. Será que o assunto sobre os cuidados com os bebês é restrito às mulheres? Sendo passado de geração a geração, de mãe para filha e filho? Será que essa nova geração de meninos apresentará comportamentos diferenciados quando adultos, ao falar sobre maternidade e paternidade com os seus filhos e suas filhas, por terem participado de processos de socialização que lhes permitiram o acesso aos roteiros que leva à conduta do cuidado com os filhos e filhas?

Na mesma brincadeira, foi solicitado aos meninos que fizessem brigadeiro, ao que responderam que cozinhar era “coisa de mulher”, discurso que talvez possa ter contribuído para sua resistência ao fato de que o fogão e as panelas serem cor-de-rosa. No entanto, após a argumentação da investigadora de que o brigadeiro seria muito gostoso, independentemente do fato de ser um menino ou uma menina que o fizesse, eles chegaram à conclusão de que todos iriam fazê-lo, apesar dos fatores acima mencionados.

Os meninos puderam experimentar uma brincadeira considerada socialmente feminina, podendo, assim, romper com os estereótipos sexuais. Nesse sentido, é perceptível a importância da ação docente na proposição de atividades lúdicas não sexistas, certamente, auxilia na ruptura de padrões socialmente constituídos com base na diferenciação dos gêneros, o que conduz para que a socialização entre meninos e

meninas mais igualitária.

Noutro dia, na sala de aula, havia três meninos e três meninas e foi constatado que este grupo se opunha às brincadeiras que não condiziam com o seu gênero. Conforme pode ser observado em suas falas:

Investigadora: Vocês podem pegar o brinquedo que quiserem, se vocês quiserem.

Meninos: Ah! (risos, expressando aversão, como se indicassem que não seria possível brincar com todos os brinquedos).

Investigadora: Meninos, se vocês quiserem pegar panelinha, boneca, fogãozinho, pode pegar!

Investigadora: Meninas, se vocês quiserem pegar carrinho, podem pegar também!

Meninas: (risos, expressando curiosidade).

Maria Jéssica: Pode pegar o que quiser?

Meninos: Olha, tia!

Crianças: (Neste momento as crianças começam a brincar).

Meninas: Chapinha, chapinha.

Investigadora: Não vai querer pegar a boneca?

Paulo: Éca.

Investigadora: Éca? Por quê?

Laura: Meninos não gostam de boneca!

Meninos: (risos). (Informação verbal, 2014).

Quando foi dito, pela investigadora, aos meninos que poderiam pegar os brinquedos que quisessem, os mesmos se manifestaram com olhares de censura. Ainda para desafiá-los, a investigadora disse às meninas que poderiam pegar os carrinhos e eles poderiam pegar as bonecas. O objetivo dessa intervenção era observar se as crianças romperiam com o padrão hegemônico de masculinidade.

Logo, notou-se que os meninos pareciam não compreender o porquê de não poderem ou de “não gostarem” de brincar de boneca, demonstrando nunca terem pensado em quem lhes ensinou esta proibição.

A partir dos episódios citados ficou perceptível a resistência dos meninos no desempenho de atividades consideradas socialmente femininas, como a de cuidar dos(as) filhos(as) e realizar afazeres domésticos. Contudo, as meninas também compartilharam da mesma concepção acerca da apropriação dos artefatos culturais, dos comportamentos e escolhas de acordo com o gênero.

Os dados até aqui discutidos apresentaram pontos divergentes e convergentes em comparação aos resultados de algumas pesquisas com foco nas crianças em instituições de Educação Infantil e as relações de gênero.

Nesta investigação, observou-se a apropriação do espaço da sala de aula pelas crianças, as meninas brincavam mais de casinha e os meninos com carrinho e jogos de peças de montar. O espaço que deveria proporcionar múltiplas experiências é marcado pela segregação e hierarquização de gênero, denominado por Ferreira (2002; 2003) como “oposição de gênero nos espaços de faz-de-conta”.

Ainda, a partir dos resultados obtidos na investigação, destaca-se pontos convergentes com outras investigações com crianças de idades entre 4 a 6 anos, sendo as de Souza (2015) e de Novakowski, Costa, Marcello (2016), dentre as quais reitera-se: por um lado, as percepções de gênero vinculadas a uma visão androcêntrica, indicando a reprodução de significados atrelados à cultura do binarismo e à normatização das relações de gênero e, por outro lado, a existência de confrontos com estes significados, indicativos da produção de suas próprias culturas.

Outros estudos realizados com crianças na faixa etária entre 4 a 6 anos, também indicam a reprodução das desigualdades de gênero e as transgressões das crianças às regras impostas pelos(as) adultos(as) no contexto da Educação Infantil, como indicam Sayão (2001; 2002), Bello e Felipe (2010).

Na investigação realizada revelou-se a separação de brinquedos, a delimitação dos espaços e acessos a artefatos de acordo com o gênero e a vigilância entre as próprias crianças em relação às possíveis “transgressões das fronteiras de gênero” (FERREIRA, 2002; 2003), como também a ruptura destas normas. As crianças, numa constante interpretação da cultura que a cerca, tanto se apropriaram de roteiros coercitivos de gênero quanto de modos de ser, pensar e fazer transgressores das normas de gênero.

3.1.2 Entre cenas e diálogos nos momentos do recreio: lutinhas e pega-pega.

Nos momentos do recreio, geralmente observava-se vários grupos de meninas, em que se destacavam as seguintes brincadeiras: fazer estrela com o corpo, escolinha, pintar folhas com lápis de cor e de cantigas. Os outros grupos de meninos e de meninas estavam correndo desenfreadamente ou brincando de pega-pega.

Uma brincadeira muito praticada entre os meninos era a “lutinha”, cujo conteúdo parecia ser mais agressivo do que lúdico, visto o empenho de força para machucar o colega. Algumas meninas brincavam de “lutinha” entre elas ou com outros meninos, contudo, esta prática era consideravelmente mais cometida por meninos do que por meninas.

Segundo Barbosa (2007) a brincadeira de “lutinha” pelas meninas pode indicar a diluição das “fronteiras de gênero”. Thorne (1997) denomina como “jogos de gênero” estes “conflitos por aproximação”, ocorridos nestas brincadeiras, por meio das interações entre os gêneros. Por sua vez, Cruz (2004), inspirada nos conceitos de Thorne (1997), cria o conceito de “sociabilidade do conflito”, o qual é definido pela existência nas interações entre as crianças de práticas que envolvem a relação entre “ludicidade, agressividade e

a violência”.

A partir das observações realizadas no momento do recreio, verificou-se que a brincadeira de que as crianças mais gostavam era a de pega-pega. Parece equivaler o mesmo número de meninas e de meninos que brincavam de pega-pega, sendo uma prática que proporcionava a participação igualitária de ambos os gêneros.

3.1.3 Entre cenas e diálogos: “Que delícia essa cerveja gelada! Mulher hoje eu vou beber! Vou beber até ficar bêbado”, “Falem mais baixo, pois a minha filha quer dormir”.

Em um dia de observação das crianças brincando em sua sala de aula, em um momento de brincadeira livre, notou-se que um grupo de meninas se entretinha com as bonecas. De repente, surgiu Mário, que pegou a boneca e disse ao colega:

Mário: Olha o bebezinho!

Menino: Por que está com boneca? (em tom de indagação e estranhamento)

Mário: Pega novamente a boneca e acaricia (imitando o modo como as meninas estavam brincando).

Menino: Não gosto de boneca! (Informação verbal, 2014).

Os meninos que estavam perto de Mário, ao observarem que ele brincava com a boneca, pegaram-na e a jogaram para cima, enquanto que o colega demonstrava nervosismo com a situação. Logo, começaram a brigar para ver com quem ia ficar a boneca.

Mário conseguiu resgatar a boneca e a agarrou firmemente, com a feição emburrada, demonstrando aos colegas que não gostou da brincadeira. Apressadamente, ele pegou a boneca, abraçou-a e colocou-a enrolada na barra de sua blusa, que foi utilizada como manta para a boneca. As meninas continuavam brincando de cuidar da filhinha, que era um bebê, porém não estavam utilizando suas blusas como mantas.

Ele adentrou na brincadeira das meninas e foi prontamente aceito. As meninas brincavam, dizendo ao Mário:

Meninas: Aí que fedô (se referem à filhinha do Mário, alertando-o de que ela fez cocô).

Meninas: Troca a roupinha dela. (Informação verbal, 2014).

Mário, todo cuidadoso, fez de conta que limpava a sua filha. Tirou a roupa dela para trocá-la, rindo, parecendo achar engraçado vê-la sem roupa. As meninas também riram com a situação. Neste momento, aproximaram-se mais três meninos, que há minutos criticavam o fato de menino brincar com boneca, trazendo outras bonecas também enroladas em suas blusas. Tentando fazer parte da brincadeira, um deles até cantalorava “nana, nenê”, embalando a boneca ao som da canção de ninar.

A conduta de Mário representou a capacidade que as crianças possuem de se posicionarem em relação aos seus desejos, de resistirem a coerções e constrangimentos,

defendendo seus pontos de vista, conforme se observou na situação relatada em que, ao final, o garoto conseguiu, inclusive, trazer os demais colegas para participarem da brincadeira que, a princípio, haviam tentado impedir.

Uma menina pegou o carrinho de um menino, e este bravo disse: “Devolve o meu carrinho! Você é menina, devolve!”. A menina não devolveu o brinquedo. Neste instante, já que fazia parte da brincadeira, a investigadora entrevistou e fez a sugestão ao grupo, composto por três meninas e o menino que ficou sem o carrinho. Propôs que brincassem de motorista, de modo que todos(as) pudessem levar no carrinho as bonecas para passear, permitindo que as meninas também brincassem de carrinho e os meninos, de boneca. Após o ocorrido, um menino aproximou-se e aderiu à brincadeira, e as meninas e o menino que já estavam brincando não demonstraram nenhum preconceito ou incômodo em deixá-lo brincar com as bonecas.

Um dos meninos, quando pegou a boneca, demonstrou que queria privacidade na condução de sua brincadeira, pois se afastou do grupo e foi brincar debaixo da mesa, pedindo aos colegas: “Falem mais baixo, pois a minha filha quer dormir”. Ele batia levemente com a mão nas costas do bebê e o balançava em seu colo, como se a estivesse fazendo dormir, além de sussurrar bem baixinho em seu ouvido.

Na concepção de Ferreira (2002; 2003), a “transgressão de zonas de fronteira de gênero” significa a ruptura de barreiras que separam os gêneros, as quais podem ser acometidas tanto pelos meninos quanto pelas meninas.

Como se pode notar, a ação de romper com “zonas exclusivas de gênero” (FERREIRA, 2002; 2003) não é isenta da decorrência marcada pelo antagonismo, aceitação e exclusão, o que demonstra a complexidade das relações humanas, não sendo diferente na cultura de pares infantis.

No cantinho da sala, uma das meninas brincava de fazer vitamina e oferecia aos meninos e meninas que se aproximavam. Ela disse a um dos meninos, Hugo, que representava o papel de marido: “Cuida do nenê, eu vou trabalhar!”. Foi-lhe perguntado onde ela iria trabalhar e qual era a sua função. Ela me respondeu: “Em casa, eu tenho que limpar a casa. Deixar limpinha”.

Enquanto ela brincava de arrumar a casa, Hugo, que representava o marido, pegou o copo do liquidificador e encenando que estava tomando cerveja, disse: “Que delícia essa cerveja gelada! Mulher hoje eu vou beber! Vou beber até ficar bêbado (risada)”. Ele fazia sons, demonstrando que estava tomando uma cerveja bem gelada: “Ah! Ah! Ah!”. Logo a menina tirou da mão dele o copo de cerveja e recomeçou a brincadeira do jeito dela. Batia a vitamina para dar mamadeira para a sua filhinha.

Pode-se verificar cenas protagonizadas por meninos e meninas, entre quatro e cinco anos de idade, que demonstram a transgressão de zonas exclusivas de gênero (FERREIRA, 2003), por meio da inserção dos meninos em uma brincadeira que é considerada de domínio feminino (FERREIRA, 2003; COSTA, 2004; BARSOSA, 2007). Por outro lado,

por meio do jogo simbólico e do faz-de-conta, Hugo representa as relações familiares do mundo adulto; de um lado a figura do pai/mantenedor, “o homem da casa”, que desfrutava de um momento de lazer; do outro, a mãe, no papel “de dona do lar”, realizava os afazeres domésticos e o cuidado dos filhos. Cena que denuncia, a partir do olhar de crianças, as desigualdades de gênero.

Destacaram-se momentos em que as próprias crianças se vigiavam entre si. Um menino pegou uma peça de brinquedo que estava em cima da mesa e fez de conta que era uma maquiagem, encenando se maquiar. Uma das meninas se aproximou e disse: “Tá passando maquiagem? (fala rindo, achando engraçado, não chega a ser um deboche)”. Ele, imediatamente, interrompeu a brincadeira. Quando a mesma menina que o exortou se distanciou, ele retomou a brincadeira e faz de conta que está passando um batom. No mesmo momento em que brincava de se maquiar, já pegava outra peça fazendo de arma e dizia: “Eu vou te matar”. No meio da brincadeira, ele simulou uma ligação, pegando o celular e conversando como se estivesse falando com um amigo: “Você não vai vir me buscar?”.

As investigações realizadas por Guizzo (2005), Guerra (2005), Arguello (2005), Bello (2006) e Barbosa (2007) tratam da temática de gênero no âmbito da Educação Infantil. Os resultados de seus estudos convergem com os resultados desta investigação, no que concerne à constatação de que os meninos sofrem mais vigilância quanto ao exercício da masculinidade do que as meninas em relação à feminilidade. No mais, esta vigilância é reforçada pelas próprias meninas.

Diante do exposto, é evidente que a prática de vigilância exercida por meninos e meninas tão pequenos(as) para manutenção de padrões hegemônicos de masculinidade e feminilidade pode contribuir para a constituição de comportamentos homofóbicos, misóginos e sexistas.

Constatou-se a prática da maternagem pelas meninas, geralmente, é analisada como reprodução de papéis femininos que reforçam a masculinidade hegemônica. A partir de sua investigação, Barbosa (2007, p.166) afirma que as meninas reproduzem um “ideal de maternidade que se caracterizava por um lado prático e por lado afectivo”, o que também foi verificado nesta investigação, bem como nas pesquisas de Ferreira (2003) e Costa (2004).

Contudo, as análises apontaram para os usos sociais da maternidade pelas meninas, mas também da paternidade pelos meninos, o que confirmou que estas crianças estão constituindo significados por meio da simbolização do que sejam, para elas, as figuras do pai e da mãe e seus atributos.

4 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As crianças demonstraram por meio de suas falas e interações a apropriação de roteiros coercitivos de gênero, de símbolos sociais fornecidos pela cultura reforçadora valores que recaem no binômio homem/público e mulher/privado, elas também conseguiram interpretar e apropriar-se criativamente das informações advindas do mundo adulto, contribuindo assim “ativamente para produção e mudança culturais” (CORSARO, 2011, p.31-32). Assim, estes aspectos da participação ativa das crianças são próprios de sua cultura de pares, o qual se denomina por “reprodução interpretativa” (CORSARO, 2011).

Considera-se que trazer à sociedade, por meio de pesquisas, as compreensões das crianças sobre a sexualidade e as relações de gênero e a contribuição da Instituição de Educação Infantil (IEI) para constituição desses saberes podem colaborar para novas definições nas políticas públicas para a infância. Para isso, a geração de dados em que se fundamentaram as análises, destacou as falas, a observação das inter-relações e experiências de crianças pequenas acerca das relações de gênero no espaço escolar.

Diante da discussão realizada e dos resultados obtidos quanto às perspectivas de crianças sobre as relações de gênero, evidenciou-se o papel importante da instituição de Educação Infantil para a condução da ocupação e uso igualitário do espaço institucional e dos artefatos culturais, pelas crianças. Propugnando-se a necessidade de ruptura de modelos hegemônicos e fixos de masculinidade e feminilidade, os quais reforçam a dicotomia entre os gêneros, com especial atenção de seus(suas) profissionais para o tipo de materiais que produzem para a decoração dos espaços e para a ação pedagógica, bem como, organizam as atividades e orientam as brincadeiras realizadas pelas crianças.

REFERÊNCIAS

ARGUELLO, Z. **Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BARBOSA, C. A. de V. B. **Dos corpos nascidos aos sexos construídos: identidades e representações de gênero num jardim-de-infância**. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos da criança- Área Sociologia da Infância) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2007.

BELLO, A. T. **Sujeitos infantis masculinos: homens por vir?**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

_____.; FELIPE, J. Delineando masculinidades desde a infância. Instrumento. **Rev. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p.175-182, jul./dez. 2010.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, A. de. **Cenas de meninas e meninos no cotidiano institucional da Educação Infantil: um estudo sobre as relações de gênero**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

CRUZ, Tania M. **Meninos e meninas no recreio: gênero, sociabilidade e conflito.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

FERREIRA, M. **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!:** as crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. 2002. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Porto, 2002.

_____. **O trabalho de fronteira nas relações entre gêneros como processo estruturante de identidades homo e heterossociais de gênero ocorridas nas brincadeiras entre crianças em espaços de “brincar ao faz-de-conta” num JI.** p. 1-18. 2003. Disponível em: www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/fronteira.doc. Acesso em: 8 jul. 2010.

GAGNON, J. H. **Uma interpretação do desejo:** ensaios sobre o estudo da sexualidade. Tradução Lúcia Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

GARRIDO, G.O.C. **Cenas com crianças de 4 e 5 anos no contexto da educação infantil:** suas perspectivas sobre gênero e sexualidade. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

GUIZZO, B. S. **Identidades de gênero e propaganda televisiva:** um estudo no contexto da Educação infantil. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

HEILBORN, M. L. (Org.). **Sexualidade:** o olhar das ciências sociais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. Fronteiras simbólicas: gênero, corpo e sexualidade. **Cadernos Cepia** n. 5, Gráfica JB, Rio de Janeiro, p. 73-92, dez. 2002.

_____. Entre tramas da sexualidade brasileira. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 336, P. 43-59, jan./abr., 2006.

NOVAKOWSKI, L; COSTA, M. V; MARCELLO, F. de A. Representações de feminino e masculino em pesquisa com crianças. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v.18, n.34, p.235-248, jul/dez, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2016v18n34p235/32696>. Acesso em: 17 de julho de 2017.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p 137–182.

_____. **Imaginário e culturas da infância**, p. 1-18, 2003. Disponível em: http://www.iec.minho.pt/cedic/textos/de_trabalho. Acessado em 25 de julho de 2016.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In:_____.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos:** perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p.9-14.

_____. Gerações e alteridade: interrogação a partir da sociologia da infância. **Educação social.** Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago., 2005.

SAYÃO, D. T. A construção de identidades e papéis de gênero na infância: a temas para articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil. **Pensar a Prática**, n.5, p. 1-14, jun./jul., 2001-2002.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórico. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 1-35, jul./dez., 1990.

SOUZA, G. C. Educação infantil e relações de gênero: o que se inscreve nos corpos infantis? 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso. Rondonópolis, UFMT, 2015.

APLICATIVO EDUCATIVO PIONEIRAS: O RECONHECIMENTO DAS MULHERES DO BRASIL

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 06/05/2020

Maria Luiza Andrade Silva

Fundação de ensino de Contagem- Unidade
CENTEC

Contagem- Minas Gerais

<http://lattes.cnpq.br/3421376230961863>

Júlia Braga Marques Pereira

Fundação de Ensino de Contagem- Unidade
CENTEC

Contagem – Minas Gerais

<http://lattes.cnpq.br/0708082558830648>

Mikaele Duarte de Souza

Fundação de Ensino de Contagem- Unidade
CENTEC

Contagem– Minas Gerais

<http://lattes.cnpq.br/3379464368441963>

Frederico Alves Lopes

Fundação de Ensino de Contagem
Contagem - Minas Gerais

<http://lattes.cnpq.br/6783061420488333>

**Adriana Mara Vasconcelos Fernandes de
Oliveira**

Fundação de Ensino de Contagem FUNEC -
Unidade CENTEC

Contagem - MG

<http://lattes.cnpq.br/7250265026974076>

Vitória Bispo Umbelino

Fundação de ensino de Contagem- Unidade
CENTEC

Contagem – Minas Gerais

<http://lattes.cnpq.br/3146078929518816>

RESUMO: O Projeto Aplicativo Educativo Pioneiras é uma pesquisa que tem em seu escopo o resgate das biografias das mulheres importantes ao longo da história brasileira, invisibilizadas pela história oficial, fruto da desigualdade perpetuada pelo patriarcalismo gerador do machismo estrutural. Reconhecer esses protagonismos é valioso para o processo de construção histórica de nosso país, descotando e permitindo a visibilidade das mulheres que foram pioneiras na luta por um Brasil igualitário. Objetiva-se o lançamento de um aplicativo educativo, denominado “Pioneiras”, para ser utilizado por estudantes e professoras(es), como forma de divulgação e multiplicação do conhecimento adquirido ao longo da pesquisa. Como metodologia propõem-se a construção de uma árvore cronológica das lutas femininas brasileiras, antes de 1500 até os dias atuais. A pesquisa encontra-se em fase de desenvolvimento, o resultado ao final, é ter em mãos um material didático e interativo,

disponibilizado de forma gratuita, para ser utilizado educativamente, como um recurso de divulgação científica.

PALAVRAS-CHAVE: Pioneiras; Aplicativo Educativo; Reconhecimento Feminino; Mulheres Brasileiras.

PIONEIRAS EDUCATIONAL APPLICATION: THE RECOGNITION OF WOMEN IN BRAZIL

ABSTRACT: The Educational Application Project “Pioneiras” is a research that aims to retrieve the biographies of important women throughout Brazilian history, made invisible by official history, the result of the inequality perpetuated by patriarchy that generates structural machismo. Recognizing these protagonisms is valuable for the process of historical construction of our country, discontinuing and allowing the visibility of women who were pioneers in the struggle for an egalitarian Brazil. The objective is to launch an educational application, called “Pioneiras”, to be used by students and teachers (s), as a way of disseminating and multiplying the knowledge acquired during the research. The methodology proposes the construction of a chronological tree of Brazilian women’s struggles, from 1500 to the present day. The research is in the development phase, the result at the end, is to have in hand a didactic and interactive material, available for free, to be used educationally, as a resource for scientific dissemination.

KEYWORDS: Pioneers; Educational Application; Female Recognition; Brazilian Women.

INTRODUÇÃO

O Projeto, Aplicativo Educativo Pioneiras é uma ferramenta digital que traz a história das guerreiras brasileiras, literalmente em forma de árvore em um aplicativo didático. Essa ideia surgiu inicialmente pelo professor de Sociologia Frederico Lopes, e aos poucos está sendo aperfeiçoada junto às educandas Júlia Braga e Mikaele Duarte, Ana Raquel e Vitória Bispo e Maria Luiza. contando com a colaboração das professoras Adriana Mara Vasconcelos Fernandes de Oliveira e Franciely Costa Braga. A elaboração do software está em desenvolvimento através da parceria com os Técnicos em Informática Júlia Antunes Miranda, Hari Dasa Fiuza e Giovanni Lucas de Freitas.

O aplicativo Pioneiras centra-se no desenvolvimento de um aplicativo educativo e interativo, em versão beta, sobre as pioneiras, mulheres que lutaram ao longo da história brasileira. Com isso será oportunizado a sociedade um meio de conhecer as mulheres brasileiras, que são invisibilizadas na historiografia oficial.

O aplicativo tem o intuito de ser utilizado na sociedade por educandas(os) e professoras(es), proporcionando o conhecimento histórico da trajetória das mulheres que protagonizaram a luta pela liberdade, independência, pela nação, igualdade de gênero, luta por ideias políticas e conquistas no âmbito político, entre outros. Mulheres que não

se calaram, mesmo não tendo o direito a voz perante a sociedade, tornando-se assim pioneiras em função das lutas. Mulheres que mesmo com toda essa importância histórica, não são reconhecidas oficialmente na historiografia brasileira, sendo deixado em oculto o seu protagonismo feminino existente na história.

Assim está sendo trazido à tona todo este conteúdo educativo presente no aplicativo de maneira interativa, não somente apresentaremos o protagonismo destas pioneiras brasileiras através de bibliografias, como também está sendo proporcionalizado aos usuários a interação com a história destas mulheres, através de jogos (como Caça Palavras, Quiz, Palavras-cruzadas), Playlist, vídeos, poesias, entre outros.

Através destes métodos está sendo divulgado informações relevantes ao âmbito social de modo a dar visibilidade a estas mulheres, reconhecendo e valorizando seus feitos em função da busca por igualdade, visando que suas lutas possam vir a influenciar não somente as mulheres, na busca pelos seus direitos de igualdade, mas também as meninas e a sociedade como um todo.

O estudo da história dessas mulheres, portanto, tem a importância de dar, sobretudo, suporte compreensivo às pessoas, para que ajam com maior prudência, civilidade e tolerância, reconhecendo a importância da mulher no âmbito social. Levando a sociedade a se questionar do porquê mulheres que ocuparam papéis de destaque na nossa sociedade, de grande importância para a construção da cultura brasileira, não são reconhecidas pela historiografia oficial ou raramente citadas nos estudos históricos e sociais. Aparecendo muitas das vezes apenas como lendas, mitos, histórias secundárias, sendo descartada a veracidade de seus feitos e sua contribuição para o âmbito social brasileiro.

Nesta pesquisa foi utilizado como base primordial o livro “Dicionário Mulheres do Brasil”, que retrata cerca de 900 verbetes bibliográficos e temáticos, dados pessoais, fatos e processos sociais relativos às mulheres, registros histórico inéditos para historiografia oficial do Brasil. Essa fonte principal relata 500 anos de lutas e conquistas pela liberdade, direitos civis e igualdade.

A pesquisa possibilitou o conhecimento de diversas pioneiras que fazem parte história do Brasil.

“Abre-se alas para as “Pioneiras”: as Amazonas, o marco inicial da história da mulher brasileira, lendárias guerreiras. Assim, representando o seio cultural, tem-se a Madalena Camuru, a primeira brasileira letrada. Como lideranças de Palmares temos Dandara, guerreira, juntamente com Aqualtune, a princesa do Quilombo. Próxima a terras capixabas tem-se Zacimba Gaba, princesa em Angola que lutou contra a escravidão no Brasil. Partindo para os séculos XVIII e XIX, tem-se Luiza Mahin, líder de resistência; Bárbara de Alencar, a matriarca da família Alencar e uma das primeiras prisioneiras políticas da história do Brasil. Em seguida, Anita Garibaldi, a heroína de dois mundos; Maria Quitéria, combatente da independência e uma das primeiras brasileiras no exército. Ana Néri, a mãe dos brasileiros e considerada a primeira enfermeira de guerra do Paraguai. Já no período contemporâneo, entre os séculos XX e XXI, apontamos Carolina de Jesus, uma grande escritora, autora de “Quarto de Despejo”. Sem esquecer, Leolinda Daltron, “professora do feminismo brasileiro” ou a “mulher do diabo”. Não menos importante,

Maria José de Castro Rebello Mendes, primeira mulher diplomata no Brasil; Bertha Lutz, bióloga e líder feminista; além de Alice Piffer Canabrava uma grandiosa historiadora; entre muitas outras que virão com o aprofundamento da pesquisa.” (Anais Febrat 2018. PIONEIRAS: DESENVOLVIMENTO DE APLICATIVO DIDÁTICO SOBRE MULHERES QUE MUDARAM A HISTÓRIA)

Neste sentido, quando se resgata os registros históricos das mulheres, promove uma oportunidade emancipadora de olhar novamente para formação nacional, oportunizando o saber igualitário e representativo da participação ativa na construção do Brasil, relatando a importância da mulher nas conquistas feitas até então e na urgente demanda de desenhar uma nova dinâmica social.

JUSTIFICATIVA

A justificativa deste projeto se baseia na crescente desigualdade de gênero existente no mundo, mas como foco principal no Brasil. Assim um dos fatores que contribui para essa desigualdade é o silenciamento das mulheres brasileiras da história oficial, onde são poucos que conhecem sobre as contribuições das mulheres para o desenvolvimento da sociedade brasileira e a sua importância nos fatos historiográficos. Como por exemplo, quando é estudado no currículo escolar sobre Zumbi do Palmares, o quanto ele foi guerreiro, mas não tem-se o conhecimento da mulher que ao lado dele esteve, que junto dele liderou o Quilombo do Palmares e lutou em prol da abolição da escravidão, sendo ela “Dandara dos Palmares”.

O projeto Aplicativo Educativo Pioneiras não pretende agregar as mulheres ao ensino como disciplina de um elemento que foi esquecido ou existente agora. Pois elas sempre existiram na história, mas não têm o reconhecimento que merecem, assim o projeto pretende mostrar que elas fizeram e fazem parte da história, sendo considerado o seu passado histórico existente como fator importantíssimo atualmente.

Isso vai se dar como uma nova forma de educar a sociedade em relação a história. Para que ocorra, será proporcionado uma forma de conhecimento histórico da protagonismo feminino e sua importância, através do aplicativo Pioneiras, que pode ser baixado e utilizado de forma educativa por professores e estudantes de todo país.

Assim pretende-se dar a visibilidade às mulheres na história brasileira, da sua sexualidade, da violência que sofreu, das suas lutas, conquistas, reivindicações, direitos, entre outros.

Por fim, esse projeto se justifica para caminhar no sentido de resgatar a importância das mulheres para a história brasileira, e fazer a divulgação dos seus fatos e trajetórias importantes em aplicativo didático, educativo e interativo, onde está sendo compartilhado de forma gratuita no play store.

Registros da Desigualdade de gênero no Brasil

Ao longo da história nota-se a crescente desigualdade de gênero no Brasil, dado que é comprovado pelo Relatório de Desenvolvimento Humano (2014)¹, lançado pelas Nações Unidas no dia 24 de julho de 2014. O Índice de desigualdade de Gênero do Brasil ficou em 0,441 em 2013, índice que vai de 0 a 1, onde quanto mais próximo de 1 mais desigual é o país. O Brasil está na posição número 85 em um ranking de 149 países. O relatório das Nações Unidas cita que as mulheres brasileiras ocupam apenas 9,6% dos cargos do Congresso Nacional, enquanto a média mundial é de 21%. Na América Latina e no Caribe, a média da ocupação das mulheres nos parlamentos nacionais é de cerca de 25% dos assentos. O Brasil está no mesmo nível de países árabes, onde as mulheres possuem menos de 14% dos assentos nos parlamentos.

Os números no Brasil repetem a lógica de desigualdade também em outras esferas. Dados mostram que o Sistema Único de Saúde (SUS) registra uma denúncia de violência contra a mulher a cada 7 minutos.

Apesar da persistente desigualdade de gênero no Brasil, as mulheres brasileiras tiveram diversas conquistas no século XX: obtiveram o direito de voto, em 1932, mas não conseguiram ultrapassar o teto de 10% de deputadas federais; conquistaram graus crescentes de educação em todos os níveis de ensino, mas ainda estão pouco representadas nas ciências exatas e na liderança dos grupos de pesquisa; aumentaram as taxas de participação no mercado de trabalho, mas ainda sofrem com a segregação ocupacional, a desigualdade salarial, além da dupla jornada de trabalho. Conquistaram diversas vitórias na legislação nacional, mas, na prática, estão à margem do desenvolvimento econômico, na inclusão da participação justa nas esferas sociopolíticas e na permanência da violência.

Outro estudo importante foi divulgado pelo IBGE, “Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil”²(2018), que faz, entre outras análises, diagnóstico comparativo entre homens e mulheres, tais como diferença de rendimentos, tempo dedicado aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos, população de 25 anos ou mais de idade com ensino superior completo, representação política e presença em cargos gerenciais. Também são analisados aspectos de saúde da mulher e de direitos humanos.

Entre algumas das informações mais relevantes do estudo, vê-se que, “em 2016, as mulheres dedicam aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos cerca de 73% a mais de horas do que os homens (18,1 horas contra 10,5 horas)” (2018, p. 3). Ao desagregar por região, o estudo demonstra que “a maior desigualdade na distribuição de horas dedicadas a estas atividades está na Região Nordeste, onde as mulheres dedicam cerca de 80% a mais de horas do que os homens, alcançando 19 horas semanais” (2018,

1. Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014_pt_web.pdf>

2. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf>

p. 4). Quando a análise é feita por cor ou raça, é possível observar que mulheres negras ou pardas que trabalham fora são as que mais se dedicam aos cuidados de pessoas e/ou aos afazeres domésticos, com o registro em média de 18,6 horas semanais em 2016, comprovando a jornada dupla e até tripla em que mulheres negras e pardas são submetidas.

Um outro dado se mostra latente e aponta a gravidade dos problemas causados pela desigualdade perpetuada no Brasil, é a taxa de feminicídios que é de 4,8 para 100 mil mulheres, a quinta maior no mundo, segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS).

Em 2015, o Mapa da Violência³ sobre homicídios entre o público feminino revelou que, de 2003 a 2013, a relação entre as taxas de mortalidade entre mulheres brancas e mulheres negras para o mesmo período, aponta que o número de assassinatos de mulheres negras cresceu 54%, passando de 1.864 para 2.875. Mostra que a quantidade anual de homicídios de mulheres brancas caiu 9,8%, saindo de 1.747 em 2003 para 1.576 em 2013. Do total de feminicídios registrados em 2013, 33,2% dos homicidas eram parceiros ou ex-parceiros das vítimas.

A Lei Maria da Penha sancionada em 2006 tem como objetivo reprimir todos os graus de violência contra a mulher, desde agressões físicas a agressões psicológicas, como ofensas, difamações, calúnias, afastamento de familiares e amigos, destruição de objetos e documentos. Anos depois de ter entrado em vigor, a Lei Maria da Penha pode ser considerada um avanço. Apenas 2% dos brasileiros nunca ouviram falar desta lei e houve um aumento de 86% de denúncias de violência familiar e doméstica após sua criação. Contudo, a violência contra a mulher ainda apresenta índices alarmantes, mostrando que somente a Lei não é capaz de mudar uma cultura machista e patriarcal, novas medidas precisam ser pensadas.

Outro documento importante é a Agenda de 2030⁴, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), que tem dezessete objetivos para transformar o mundo até 2030, com foco no desenvolvimento sustentável: econômico, social e ambiental. Na quinta proposta têm-se como objetivo: "Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas".

Essa proposta é extremamente importante já que pretende "acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte", do mundo. Assim é preciso eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas. Não obstante, importante também reconhecer e valorizar o trabalho de assistência e doméstico não remunerado, realizado majoritariamente por mulheres. Principalmente a garantia da participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e

3. Disponível em: <https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>

4. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>

pública.

É necessário aumentar o uso de tecnologias de base, em particular as tecnologias de informação e comunicação, para promover o empoderamento das mulheres em todas as partes do mundo. Levando em consideração os dados apresentados acima, o projeto Pioneiras está sendo motivado pelo estudo e reconhecimento da história das mulheres brasileiras e suas lutas diárias, levantando o questionamento de como essas mulheres influenciaram e influenciam a sociedade e o porquê de não serem reconhecidas como membros primordiais na construção da historiografia brasileira.

OBJETIVOS

Objetivo geral

O Projeto Aplicativo Educativo Pioneiras tem como objetivo trazer o reconhecimento das mulheres do Brasil, emergindo a sua trajetória ao longo do tempo, realizando a conscientização da população através de iniciativas sociais que incentivem a valorização das mulheres, reconhecendo a importância de sua contribuição para o desenvolvimento da sociedade através da tecnologia e da educação.

Objetivo específico

Tem-se como desígnio inicial introduzir o fazer científico ainda no ensino médio, estimulando os estudantes na busca pelo conhecimento, contribuindo para o melhor desempenho acadêmico estimulando a curiosidade dos educandos.

Com isso, tem-se como finalidade combater a desigualdade de gênero que existe na sociedade, através da tecnologia da informação para promover a ascensão às mulheres que foram invisibilizadas, com o intuito de trazer à tona a luta, causas, movimentos, história do protagonismo feminino.

Por fim, pretende-se neste estudo, através do aplicativo Pioneiras, reconstruir a historiografia brasileira sob o ponto de vista feminino. E para que esta transformação, influenciada pela história destas mulheres, continue a existir, é necessário que se mantenha vivo o protagonismo dessas mulheres, o que é possível quando essas mulheres são reconhecidas como parte importante da nossa história, sendo citadas e estudadas na nossa sociedade, o que só se torna compreensível a partir do momento em que compreendemos o tipo de utilidade que o estudo da vida dessas mulheres pode nos oferecer, tendo assim como parte de nossos principais objetivos, no desenvolvimento do aplicativo, redigir todo o conteúdo apresentado de maneira a despertar tal compreensão, fazendo um convite à reflexão.

METODOLOGIA

As pesquisas que estão sendo realizadas por esse projeto, fundam-se na busca em sites, revistas, vídeos, livros e entre outros meios que contém registros históricos sobre as mulheres do Brasil.

Assim para a montagem das bibliografias que estão sendo divulgadas, criou-se certos quesitos a serem levados em consideração, isso se dar como uma forma de planejamento dos dados coletados e organização das informações obtidas. Com isso teve-se a seguinte subdivisão: Quem foi (foram) ou é; Curiosidades; Playlist, Poesia\Cordel, Vídeos, Obras; Jogos.

Os jogos são uma forma interativa de aplicar todo o conhecimento adquirido no decorrer das histórias presentes no aplicativo. A equipe do projeto sugere que os jogos que serão mais eficazes são o caça palavra, palavra cruzada e quiz. Essas três opções estarão disponíveis no aplicativo de forma possa ser praticado o conhecimento adquirido das bibliografias das mulheres presentes na Árvore das Pioneiras, tornando o aplicativo mais interativo para os usuários.

As pioneiras brasileiras que estão sendo retratadas no projeto, têm certos critérios a serem avaliados historicamente. Nisso ao longo das pesquisas que estão sendo realizadas, nota-se que no decorrer do tempo, desde o começo, isso é desde as mulheres indígenas até as contemporâneas, existem traços nessas mulheres em comum. Através dessas observações temos as seguintes características principais: Guerreiras; Líderes; Heroínas; Revolucionarias; Sufragistas; Ativistas Feministas.

Depois de saber como será feita a montagem bibliográfica, foi necessário elaborar um meio de projetar a cronológica historiográfica das mulheres do Brasil até então pesquisadas. Diante disso deu-se o surgimento da “Árvore das Pioneiras”, que irá mostrar todas as biografias seguindo o método inovador inventado pela equipe do projeto, de uma forma mais dinâmica e criativa.

As árvores que possuem frutos, começam seu desenvolvimento pela raiz, que ao decorrer dos cuidados e tempo vai crescendo o tronco e a copa, até brotar frutos. De acordo com a Árvore das Pioneiras cada parte dessas etapas de crescimento uma árvore tem um significado grandioso para a historiografia das mulheres apresentadas.

Primeiramente tem-se a “Raiz” que retratando antes do Século XVI até o Séc. XVII, é o início histórico das lutas femininas no Brasil. Esse começo mostra-se o período de invasão, mais conhecido pela história oficial como “descoberta do Brasil”, mas pretende-se criticar essa “descoberta”, já que o Brasil era habitado por indígenas, onde eles e elas foram colonizados pelos europeus. Através desse fato pretendemos ressaltar que haviam mulheres indígenas que são o seio da cultura brasileira, onde nesse período lutou contra essa colonização, resistindo à escravidão e ao genocídio. Também nessa cronologia observa-se a escravização das mulheres que vieram da África, elas transgrediram a

ordem social escravocrata e participaram de movimentos em prol da liberdade e dignidade, principalmente da abolição da escravidão. A partir disso a inclusão que está sendo feita é de mulheres que foram líderes de quilombos e participaram de levantes.

Logo em seguida vem o “Tronco”, retratando os **séculos XVIII e XIX**. Sendo caracterizado principalmente pela resistência da mulher brasileira, no caso aquelas que com toda sua determinação participaram de forma ativa em levantes e rebeliões contra a coroa portuguesa, e lutaram insaciavelmente pela sua nação, como por exemplo Maria Quitéria, que foi heroína da Independência e do exército. Ela fugiu do seu pai para se alistar na luta contra o domínio português, no caso a guerra da independência (1822-4), Assim para tal acontecimento a guerreira se vestiu de homem e cortou os cabelos, mas era uma forte mulher, que tornando-se a primeira mulher soldado do Brasil. “Era bastante valente na guerra, já que manjava bem as armas”. Importante ressaltar que dentro da historiografia não se apreende o marco histórico que as mulheres tiveram para a cultura brasileira, somente os homens são retratados. No exemplo citado pode ser notado que nos ensinamentos escolares não se aprende sobre essa e tantas outras guerreiras significantes, aí vem uma questão: porque elas não são reconhecidas pela historiografia, se elas fizeram história? Nessa tese crítica que a história também é machista e patriarcal, sendo construída por homens e tendo como base a invisibilidade feminina.

Seguindo a cronologia, tem-se a “Copa” da árvore, retratando os Séculos XX e XXI, revelando o protagonismo feminino, mostrando até mesmo as mulheres atuais. Como principal foco está sendo retratado as mulheres que lutam contra a opressão e domínio masculino, além do preconceito racial. Essa parte é primordial para mostrar as conquistas femininas, que foram almeçadas pela coragem e esforço de inúmeras mulheres que participaram de movimentos revolucionários, onde ascenderam para cargos políticos no país, que deixaram e deixam sua marca na luta política brasileira. Elas pretendiam conquistar o espaço público, assim tinham em seus movimentos o objetivo a acesso à educação digna, direito ao voto, lutar por ideias políticas e conquistas no âmbito político, a valorização da mulher pelas letras e artes, entre outras lutas que foram alcançadas com muita batalha. Como a Cientista Bertha Lutz, além de Bióloga era ativista feminina, política e trouxe os ideais do direito ao voto para o Brasil, lutou junto com Leolinda Daltro, e outras pela igualdade de direitos entre homens e mulheres e conquistaram o direito ao voto em 1932.

Por fim, tem-se o “Fruto”, que representa as lutas da atualidade, os direitos que estão sendo reivindicados atualmente. Como essa geração atual utiliza bastante como forma de globalização as “Hashtags”, com base nos 12 direitos básicos que a ONU (organização das Nações Unidas) elaborou, o projeto criou-se doze hashtag(#) com a finalidade de dar visibilidades a esses direitos e mostrar que esse direitos existem e precisam ser garantidos pelas sociedade.

RESULTADOS

O presente projeto Pioneiras encontra-se em desenvolvimento de um aplicativo didático, educativo e interativo, sobre as mulheres brasileiras que fizeram história.

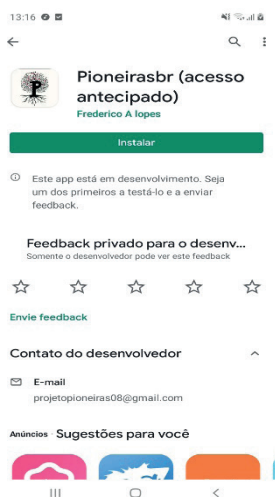
Protótipo do aplicativo:

A equipe do projeto fez um mockup da simulação do aplicativo educativo Pioneiras, mostrando a forma como serão as funções do aplicativo com base na metodologia criada pelo projeto. É possível acessar esse protótipo através do QR-CODE abaixo, que tem o link da simulação do aplicativo.



Fonte: Autoral

Também no início do ano de 2020 foi postado o acesso antecipado do aplicativo “Pioneiras” no Play Store, onde já é possível baixar o aplicativo, conhecer e acompanhar o crescimento da árvore das pioneiras.



Fonte: Autoral

Por fim, tem-se a possível proposta da divulgação de toda pesquisa em um e-book que será disponibilizado gratuitamente. Outra proposta que foi sugerida como forma de apresentar esse projeto é a criação de um documentário, que falará sobre essas pioneiras

retratadas no aplicativo. Entretanto são propostas secundárias, pois o objetivo principal é continuar a desenvolver o aplicativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa está sendo realizada com o objetivo de revelar a historiografia oculta das mulheres brasileiras, dando o reconhecimento e memória. Assim o projeto pretende continuar sempre em desenvolvimento, que inicialmente será no Brasil, é poderá depois dos dados feitos no país, ter a ampliação em outros países até que seja possível em todo o mundo a construção dessa temática. Isso indica que um projeto deste nível sempre estará em movimento, e dificilmente finalizado por completo, já que se trata para a atualidade.

No início do estudo, foi notório a dificuldade em encontrar dados e histórias sobre o registro e a participação das mulheres indígenas na construção nacional, devido a poucas publicações existentes, no período da construção do aplicativo.

O importante a ser ressaltado na pesquisa é a conscientização de que somente um pequeno número de mulheres teve o seu devido reconhecimento na história oficial brasileira.

A criação da metodologia foi um momento delicado e complicado, pois foi na elaboração da árvore das Pioneiras, sendo o marketing do aplicativo, isso é, o motivo pelo qual as pessoas iriam baixar e utilizar o APP.

CONCLUSÃO

Conclui-se através das pesquisas realizadas pela equipe do projeto Pioneiras, tal como o “Dicionário Mulheres do Brasil”, que poucas mulheres do Brasil foram reconhecidas pela história oficial. Nesse sentido o aplicativo propõe a possibilidade de um instrumento didático que perpassa o resgate da historiografia das mulheres citadas bem como a importância da narrativa que antes era oculta e agora através da tecnologia está criando uma possibilidade de exposição e correção do passado exposto de forma incompleta.

Assim, novas políticas e iniciativas, tais como a construção de materiais educativos, precisam ser colocadas em práticas, para a redução da desigualdade de gênero que persistem no mundo. O projeto Pioneiras caminha nesse sentido, desenvolvendo tecnologia de informação para o reconhecimento da importância das mulheres na história.

De acordo com a Agenda 2030, proposta pela ONU(Organização das Nações Unidas), na quinta proposta “Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas” expõe a necessidade do uso das tecnologias de informação e comunicação, para promover o empoderamento das mulheres no mundo, com a finalidade de alcançar igualdade de gênero. O projeto Aplicativo Educativo Pioneiras, tem como finalidade trazer

informações a mulher atual sobre o passado e presente das lutas femininas, para que possam conquistar novos direitos, equidade de gênero, valorização e reconhecimento no meio político, acadêmico, científico, mercado de trabalho, em todas as esferas sociais.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todas as mulheres que lutaram pelos sonhos, liberdade, direito, entre outros. À FUNEC, FAPEMIG, FUNDEP, UFMG Jovem e CNPQ pela bolsa PIBIC, confiança, e toda ajuda que deram no desenvolver do projeto. Por fim, aos familiares, amigos, conhecidos, todos que ajudaram, contribuíram e divulgaram o projeto.

REFERÊNCIAS

IBGE. **Estatísticas de Gênero**: Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf> Acesso em 20 de abril de 2018.

ONU. **Agenda 2030**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>> Acesso em 28 de julho de 2018.

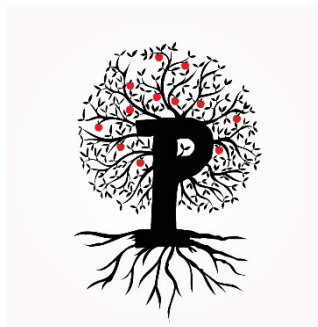
PNUD / ONU. **Relatório de Desenvolvimento 2014**. Nova York: Edition Communications Development Incorporated, 2014. Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014_pt_web.pdf> Acesso em 28 de julho de 2018.

SCHUMAHER, Maria Aparecida; BRAZIL, Érico Teixeira Vital (Org.). **Dicionário Mulheres do Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2000.

SOUZA, Duda Porto de. **Extraordinárias**: Mulheres que revolucionaram o Brasil. São Paulo, 2017.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf> Acesso em 28 de julho de 2018.

ANEXO



Logomarca do projeto Aplicativo Educativo Pioneiras

Fonte: Autoral

A PEDAGOGIA DE PROJETO FACILITANDO APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA EJA EM PRISÕES

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 04/05/2020

Angela Moraes Cordeiro Sena

Universidad Interamericana (UI) - Asunción- PY

Salvador / Bahia

<http://lattes.cnpq.br/7090891593894228>

RESUMO: O presente estudo visa abordar questões relativas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e explicitar como a Pedagogia de Projetos contribui para o entendimento e a constituição do fazer pedagógico pautado nas práticas sócio interacionistas, refletindo sobre os ganhos que se tem na aprendizagem quando a escola trabalha com esse tipo de pedagogia com alunos dentro de um sistema prisional onde o olhar para as atividades a serem desenvolvidas vão requerer cuidado e atenção redobrados, já que o educador se vê diante de um dilema entre o que pode e o que deve. E como não existe um material didático específico, adaptado para ensino na prisão, é de suma importância que as atividades pedagógicas abordem preferencialmente assuntos direcionados a realidade desses sujeitos, onde os educadores se desdobram em

diferentes papéis e ao mesmo tempo buscam metodologias inovadoras que desperte no aluno a curiosidade e o gosto pelos estudos, que segundo MARTINS (2007), a educação precisa criar condições favoráveis a sua renovação e investir em novas práticas pedagógicas tendo sempre em vista que o futuro será o que se fizer presente. Os procedimentos metodológicos a serem utilizados nessa pesquisa, serão o embasamento teórico com autores que abordem e pensem a respeito dessa temática, utilizando como método de abordagem a narrativa autobiográfica e como método de procedimento o método biográfico primário e investigativo, envolvendo uma trajetória de experiência pessoal e social. A técnica da pesquisa será autobiográfica, com descrição de vivências de cada ano no campo, cujos textos de campos utilizados serão a escrita autobiográfica, diários, fotografias e histórias de vida com a composição de pessoas, lugares e coisas. O objeto de estudo estará relacionado com as experiências de sala de aula, afim de refletir acerca de como é possível implementar novas práticas emancipadoras que auxiliem no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem, EJA em prisões, Pedagogia de Projetos.

ABSTRACT: This study aims to address issues related to Youth and Adult Education (EJA) and explain how Project Pedagogy contributes to the understanding and constitution of pedagogical practice based on socio-interactionist practices, reflecting on the gains that are made in learning when learning. The school works with this type of pedagogy with students within a prison system where looking at the activities to be developed will require extra care and attention, since the educator is faced with a dilemma between what he can and what he should. And as there is no specific didactic material, adapted for teaching in prison, it is of utmost importance that pedagogical activities preferentially address subjects directed to the reality of these subjects, where educators unfold in different roles and at the same time seek innovative methodologies that awaken in the student's curiosity and taste for studies, which according to MARTINS (2007), education needs to create favorable conditions for its renewal and invest in new pedagogical practices, always bearing in mind that the future will be what is present. The methodological procedures to be used in this research will be the theoretical basis with authors who approach and think about this theme, using the autobiographical narrative as a method of approach and the primary and investigative biographical method as a method of procedure, involving a trajectory of personal experience and social. The research technique will be autobiographical, with description of experiences of each year in the field, whose texts of fields used will be autobiographical writing, diaries, photographs and life stories with the composition of people, places and things. The object of study will be related to classroom experiences, in order to reflect on how it is possible to implement new emancipatory practices that assist in the development of the teaching-learning process.

KEYWORDS: Learning, EJA in prisons, Project Pedagogy.

1 | INTRODUÇÃO

A Pedagogia de Projetos, vem sendo uma das ferramentas, utilizada pelos educadores do Colégio Professor George Frago Modesto, que funciona dentro do Complexo Penitenciário de Salvador, no bairro da Mata Escura, para conseguirem durante o processo de aprendizagem do aluno apenado, possibilidades e perspectivas de valorização do indivíduo, como sujeito de transformação e superação de sua própria condição humana. Os Projetos trabalhados em sala, são integrantes da Política Pedagógica da Escola, que traz num processo amplo de discussão e estudo, os conflitos sociais e raciais existentes na sociedade, através da interdisciplinaridade.

Este trabalho representa uma pesquisa para elaboração de uma tese de doutorado que se encontra em andamento. O tema aqui proposto sobre a Pedagogia de Projetos é um recorte dessa pesquisa, que tem como proposito maior analisar quais das ações pedagógicas desenvolvidas pela escola, conseguem dialogar com a especificidade do ensino no cárcere.

É importante salientar a importância social e humana que esse colégio tem com a educação de vidas encarceradas, e as transformações que foram possíveis de serem realizadas nessas vidas. O próprio colégio conta com um histórico de luta e superação, a começar pela mudança do nome, que antes era chamado de Escola Especial da Penitenciária Lemos Brito, mesmo nome da penitenciária. Foi através da escuta com seus alunos, reivindicações e olhar cuidadoso dos seus profissionais, que foi possível em 2013 a mudança do nome, barrando assim, a continuidade dos constrangimentos pelos quais os alunos passavam, quando obtinham seu alvará de soltura e pediam transferência para outras escolas de fora do sistema.

Todo esse processo de escuta e mudança, foram acontecendo durante as atividades devolvidas em sala, principalmente com as atividades dos projetos, onde o aluno consegue ficar mais solto e falar das suas ideias. Sabemos que a pedagogia de projetos envolve um método no qual os alunos se ocupam em atividades proveitosas e com propósitos definidos, onde o ensino se processa através da experiência de cada um, ao serem colocados em contato com atividades concretas. E isso faz com que a cada ano, novas ideias sejam lançadas, pelos envolvidos no processo, com intuito de aprimoramento das ações que deram certo, sendo fundamental a continuidade dessa construção, já que a escola durante o seu processo de transformação conseguiu aos poucos ir galgando novos espaços e mais profissionais, podendo hoje contar com 64 turmas, distribuídas em 07 unidades prisionais, atuando nos três turnos e nos regimes provisório, sentenciado e semiaberto.

Nesse processo é o próprio aluno quem constrói o conhecimento, com o auxílio do professor, que apenas propõe situações de ensino baseadas nas descobertas espontâneas e significativas dos alunos apenados. “O aluno deixa de ser um sujeito passivo, sempre a mercê das ordens do professor, lidando com um conteúdo completamente alienado de sua realidade e em situações artificiais de ensino-aprendizagem” (BARRETO, 2017, p.35). São muitas as descobertas de talentos, principalmente pelo próprio autor da obra, que é o aluno, que como fora acostumado a desacreditar e desistir de si mesmo, se surpreende quando escuta e ver de perto, os elogios e incentivos dados pelos professores e colegas de sala, sobre algo fascinante que só ele é capaz de fazer. E ai nesse momento, o mundo dele se abre, se ilumina e ele simplesmente se descobre. Passa notoriamente a acreditar e confiar na sua capacidade como um ser humano, percebendo o que já nos disse o educador e psicanalista Rubens Alves, que somos seres em construção, inacabados e limitados.

A oferta da educação dentro de um espaço de prisão, ainda é algo que muitas pessoas desconhecem, e até estranham quando ouve um professor falar que ensina no cárcere. Isso se deve em parte, ao pouco tempo de existência desse tipo de educação, que data do ano de 1950 na Bahia, e principalmente pelo preconceito existente, no inconsciente coletivo da população, que em sua maioria vê um presidiário como um escárnio da

sociedade que deveria ser eliminado do planeta, já que acham equivocadamente, que todos são bandidos, e bandido bom é bandido morto.

É uma tarefa complexa e que exige determinação, mas a educação ultrapassa as grades da prisão, contando com a coragem e comprometimento de uma equipe de educadores que acreditam no poder de transformação no ato de pensar e agir dos jovens e adultos desacreditados pela sociedade, por estarem sentenciados ao cumprimento de uma pena. Essa educação também se encontra amparada na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e no Plano Nacional de Educação em Prisão, logo não representa um favor ao apenado e sim um direito, já que o mesmo só está privado da sua liberdade, mas com direito a todos os outros direitos.

Pensar a educação para pessoas em situação de privação e restrição de liberdade pressupõe compreender que esta educação acontece em um espaço peculiar, onde se encontram duas lógicas opostas ao que significa o processo de reabilitação: o princípio fundamental da educação, que é por essência transformadora, e a cultura prisional, que visa adaptar o indivíduo ao cárcere. Tomando-se por esse ângulo, estamos diante de uma situação paradoxal, e um dos desafios a ser enfrentado (ONOFRE, 2015, p.240).

A educação entra no cárcere com intuito de ser uma das ferramentas na ressocialização e qualificação do apenado, para que assim possam retornar a conviver em sociedade, e tentem competir em condições de igualdade com as demais pessoas. Um outro aspecto importante da educação na prisão é o resgate, pois mais importante do que a escolarização é a retomada do hábito de estudar, o gosto pela leitura e pela troca de experiências. “Na cadeia, a dignidade e a vileza caminham lado a lado, separadas por uma linha sutil. Alguns crescem diante da adversidade, encontram dentro de si forças novas e insuspeitas” (MENDES, 2017, p.226).

Por isso o problema dessa pesquisa versa sobre a seguinte questão: As ações pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula do Colégio Professor George Fragoço Modesto, cuja modalidade de ensino adotada é a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com base nos princípios ético-metodológicos freiriano, contemplam ou não o contexto prisional?

Em busca da resposta para essa questão levantada, é que a proposta desse trabalho, visa analisar as ações pedagógicas desenvolvidas em sala, utilizando a pedagogia de projetos, e ver quais conteúdos e práticas realizadas com os alunos nas celas de aulas, de fato se fizeram mais necessárias de serem trabalhadas. Verificando também, qual o ganho real para uma aprendizagem significativa, de sujeitos que se encontram a margem da sociedade, e que precisam refazer caminhos, com a ajuda de novos conhecimentos, para tomada de novas decisões, alicerçadas em valores éticos e morais, estabelecidos para sua convivência e reintegração a sociedade.

Faz parte também do objetivo desse trabalho, propor dentro da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em prisões, ideias de ações pedagógicas, onde além dos conhecimentos serem construídos em estreita relação com o contexto em que é utilizado, os conteúdos

também possam dialogar com as diferentes ciências, para que possam ser adaptados à realidade prisional. Mostrando então, como os trabalhos e atividades com a Pedagogia de Projetos podem contribuir para uma aprendizagem significativa e no processo de ressocialização dos alunos privados de liberdade.

Os principais conceitos trabalhados nessa pesquisa, foram baseados nos marcos-teóricos onde se buscou diferentes leituras, interpretações e entendimento dos diferentes caminhos apresentados por cada autor, mas que tinham um denominador em comum, que era a educação, a EJA e as práticas pedagógicas que são desenvolvidas nas salas de aula dentro de uma prisão. E cujas ideias comungavam com as quais pretendo desenvolver o trabalho dessa pesquisa que envolve ações, que já vem sendo desenvolvidas a alguns anos.

A escolha por uma pesquisa utilizando a autobiográfica está apoiada nos estudos dos pesquisadores Clandinin e Conelly (2011) e do Professor Elineu Souza (2002, 2007), cujo trabalho marca as primeiras experiências com pesquisas (auto) biografias como práticas de formação, através das aproximações das memórias e trajetórias de professoras com seus percursos e aprendizagens da docência.

Para elaboração metodológica foram pesquisados os autores Gil (2008), Yin (1994) e Eco (2008). Já para abordar a Educação de Jovens e Adultos, nos espaços escolares, sem ser na prisão, e fazendo uma breve trajetória da EJA no Brasil com a contribuição da metodologia de alfabetização de adultos desenvolvida por Paulo Freire, trago como base filosófica as ideias de Paulo Freire (1983, 1995, 1997, 2004), Alves (1985), Gadotti (1981, 1985, 1993, 1999), Aranha (2006), Paiva e Maria (2006), Ghirdelli (2001), Tamarozzi e Costa (2009).

Para os assuntos relacionados a Prisão, a EJA em Prisões e Educação Prisional, os autores que venho trabalhando como referencial são: Onofre (2011), Sauer (2010), Almeida (2014), Carvalho (2013), Sena (2015), Silva (2006, 2018), Trindade (2012), Foucoult (1977, 2011) Ezeokoke (2013), Mendes (2017), Julião (2009), Onofre (2002, 2007, 2011, 2015) e Barreto (2017). Além dos dispositivos legais como Constituição Federal 1988, Lei de Execução Penal (lei nº. 7.210/84), Plano Nacional de Educação, Plano Estadual de Educação em Prisões, Código Penal (lei 2.848/40), Banco Nacional Curricular Comum e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.

Além dos Projetos Estruturantes da Secretária de Educação, como o de Artes Visuais Estudantis (AVE) e o de Tempos de Artes Literárias (TAL), que entende a arte como objeto de ampliação do conhecimento e de prazer, vendo o estudante como produtor do conhecimento artístico e cultura, no qual a escola participa e geralmente se ver representada pelos alunos apenas que chegaram até a etapa de semifinalistas na categoria de poemas e pintura em telas, a escola desenvolve também, outros projetos.

Dos projetos desenvolvidos pela escola, alguns se mostram provocar mudanças significativas no comportamento dos alunos, por isso estão sendo também objetos de

observação para essa pesquisa, como o Projeto de Leitura e principalmente o Projeto a Cor do Brasil, que desde de 2013 vem trabalhando a valorização do indivíduo privado de liberdade através do conhecimento e construção da aprendizagem, baseada na consciência biológica, histórica/étnica e cultural do povo negro do Brasil.

O Projeto a Cor do Brasil, de acordo com as observações que vem sendo realizadas, conta com muito apoio da direção, coordenação e da criatividade e dedicação dos docentes, que procuram de diversas formas, como exibição de filmes e documentários, motivar os alunos, que apesar de, na sua maioria apresentarem uma autoestima deficitária, abraçam a proposta, se permitem a descontração que as atividades proporcionam, e mergulham de corpo e alma para criação de uma grande variedade de atividades lúdicas, como um Sarau Educativo, Composição de paródias, poemas e poesias, Construção de painéis, esculturas e Pinturas em telas (inclusive a escolha para demonstração dos momentos de construção em sala no banner, estão relacionadas a elas).

O trabalho tentará mostrar que apesar dos desafios de se ensinar no cárcere, a educação é uma ferramenta viável e mobilizadora para a ressocialização do educando privado de liberdade que almeja a sua integração na sociedade. Tendo como objetivo propor dentro da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em prisões, ideias de ações pedagógicas, desenvolvidas com a pedagogia de projetos, onde os conteúdos possam dialogar com as diferentes ciências e sejam adaptados à realidade prisional a partir de fragmentos narrativos de experiências de vida docente com os discentes apenas em sala, mostrando como os trabalhos e atividades com a Pedagogia de Projetos contribuem para uma aprendizagem significativa e no processo de ressocialização dos alunos privados de liberdade.

Será demonstrado como atividades contextualizadas com a realidade do aluno privado de liberdade favorecem a motivação para aprendizagem, desenvolvendo a capacidade do aluno interpretar os acontecimentos que ocorrem no seu dia a dia, usando os conceitos básicos da educação e dos conhecimentos científicos, para estabelecer nele a autonomia, autoestima e emancipação. O que justifica a realização dessa pesquisa, que também tenha como foco, a busca e análise de maneiras de como inovar na metodologia, para o desenvolvimento de diferentes Práticas Pedagógicas. A Educação de Jovens e Adultos em prisões, “como um campo político, necessita de olhar diferenciado do pesquisador; um olhar em que os saberes desses jovens, adultos, idosos sejam reconhecidos, possibilitando interpretar o mundo, pelas experiências de vida em vários grupos sociais” ((BARRETO, 2017, p.23).

A educação de jovens e adultos (EJA) é uma modalidade do sistema educacional que visa permitir ao educando, geralmente em idade adulta e que não pode terminar sua escolaridade em tempo adequado, retomar sua escolaridade em momento oportuno. Só que se tratando de um aluno do EJA dentro de um sistema prisional, é necessário que os profissionais de educação, que se propõem a desenvolver o seu trabalho de docência com

alunos apenados, reflitam e juntos busquem alternativas que agregue a essa modalidade, elementos necessários, que de fato comungue e dialogue com a realidade do sujeito que está ali submetido a uma pena, e que a depender da sentença ficará por muitos anos encarcerados ou não.

Todo educador que se propõe a trabalhar nesse espaço, deve ter em mente a importância desse regaste, que irá contribuir na mudança de comportamento e novas escolhas do seu aluno. E isso só será possível, se esse aluno conseguir entender e resignificar as situações de descaso, abandono e violência durante a sua carreira delinquencial. E é justamente, por esse motivo, que não é qualquer conteúdo que deve ser trabalho em sala e que vai fazer com que os alunos apenados se interessem pelo estudo.

Como a pedagogia de projetos, segundo LEITE (1996), visa à ressignificação do espaço da sala de aula, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões, o interesse e a motivação se tornam elementos essenciais para conquistar transformações, já que as práticas desenvolvidas traz uma nova perspectiva de entendimento sobre o processo de ensino/ aprendizagem. O aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos, e sim aprender vivenciando a construção do conhecimento sem dissociar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo

A questão é como a escola e os educadores podem superar as situações de resistência existente no ambiente prisional, que tentam impedir de uma forma mascarada, e as vezes até escancarada, que a educação entre e faça o seu papel de agente transformador, já que “há uma contradição muito grande entre o que a educação se propõe na vida do aluno interno e a estrutura do sistema carcerário que se baseia na repressão, obediência. (ONOFRE, 2011, pg.2).

Isso mostra qual a verdadeira intenção por trás disso tudo, que é desmotivar alunos e professores e enfraquecer o trabalho da escola, que a todo custo consegue se manter firme e forte em busca de ações que contribuam para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, evitando a prática de aulas que reproduzam o medo, a insegurança e a perda da identidade dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Sabemos que a sala de aula é por excelência um espaço interativo de infinitas possibilidades educativas, e se tratando do contexto prisional, a educação, como direito, necessita rever meios, formas e maneiras de como executar o processo da aprendizagem sempre vinculando à condição dos alunos em privação de liberdade. Uma das alternativas pode ser a apropriação e utilização da pedagogia de projetos, por se tratar de uma prática de interação e de significações. “São indiscutíveis as vantagens do projeto quanto a seu papel de despertar no aluno o interesse pelas estratégias práticas usadas para captação de informação[...] se organizam pelas operações mentais e se transformam em novos conhecimentos” (MARTINS, 2007, p.3).

Um ponto importante para que qualquer tentativa de adequação de novos métodos e metodologias no ensino dentro ou fora das prisões, possam ser bem sucedidos, é necessário que tanto professor e aluno estejam abertos para experimentarem novas vivências pedagógicas. Tem alunos, que mesmo na idade adulta, ao retornarem aos bancos escolares, ainda trazem na lembrança, as técnicas de adestramento praticadas por seus professores, e se queixam ou reclamam de que a aula não está sendo boa, porque não copiaram absolutamente nada no caderno em um dia de aula, mesmo que nessa aula, por exemplo, ele tenha assistido uma palestra do professor, e aprendido muito sobre os Direitos Humanos ou os critérios legais para remição de sua pena.

Situações como essas, cabe a intervenção do professor, mostrando para o aluno, qual o significado de uma aula, e o que é mais importante após a aula, que é o aprendizado. A mudança de pensamento e comportamento é necessária, principalmente para o professor, que deverá buscar inovações e evitar o que se presencia na maioria das escolas, que é a reprodução de metodologias e dos conteúdos. Ou seja, uma educação bancária com valores e moral capitalista, que em nada contribui na formação de um sujeito, que precisa atuar conscientemente, de acordo com os direitos e deveres de um cidadão. “A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação” (FREIRE, 1988, p.9).

As aulas a serem dadas por um professor que insista em ser conteudista dentro de uma escola em espaço de prisão, estão fadadas ao fracasso. Isso devido a possibilidade de se ter uma grande evasão dos alunos, que por acharem a aula vazia de assuntos que trabalhem os interesses de um grupo, que se encontram com a liberdade privada e receosos de como deverão atuar e agir ao retornarem ao seio da sociedade que os repugnam, acabam desacreditando na educação ofertada e evaporam. Engana-se quem acha que qualquer aula serve, por se tratar de sujeitos que a sociedade despreza e quer bem distante. No geral, são questionadores e querem aproveitar o conteúdo dado para conseguirem enfrentar os desafios de convivência no cárcere e na vida, de maneira prática e realista

Nesse sentido Petry coloca que passamos vários anos na escola e não aprendemos como superar os desafios e nem as verdadeiras regras do jogo da vida. E por isso a maioria se tornam expectadores, enquanto a minoria que descobre as regras e as aplicam se tornam os protagonistas do cenário, aproveitando toda diversão, aventura, glória e riqueza, enquanto a maioria, fica na arquibancada, assistindo a esses poucos se divertirem em vidas plenas e abundantes, numa inércia absoluta. A educação precisa de inovação, pois ainda permanece numa cultura morta e ultrapassada “que insiste em explicar a Revolução Francesa, a Tabela Periódica a Teoria da Evolução [...] Passamos entre dez e quinze anos na escola e não aprendemos a enfrentar as batalhas diárias da vida de maneira prática, objetiva e realista” (PETRY, 2016, p.22).

É certo que muitos tem enormes dificuldades no entendimento e uso da linguagem culta

e fórmulas matemáticas. Mas são letrados em muitas outras coisas, que aprenderam com a experiência de vida, nas quais muitos professores ainda não se encontram preparados para lidar. O que reforça a necessidade da utilização da Pedagogia de Projetos, que vem mostrando viabilidade e forma mais adequada para o ensino em prisão, já que as metodologias e conteúdos sugeridos oficialmente, afastam a comunidade dos saberes escolares e distancia o fazer e o transformar.

Os procedimentos metodológicos a serem utilizados nessa pesquisa, serão o embasamento teórico com autores que abordem e pensem a respeito dessa temática, utilizando como método de abordagem a narrativa autobiográfica e como método de procedimento o método biográfico primário e investigativo, envolvendo uma trajetória de experiência pessoal e social.

Os relatos somente são relevantes porque respondem à historicidade e subjetividade dos sujeitos em suas itinerâncias e formação[...]O pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas[...]Os estudos das histórias de vida no campo educacional centram-se na pessoa do professor (ELIZEU, 2007, p 68/69)

A técnica da pesquisa será autobiográfica, com descrição de vivências de cada ano no campo, cujos textos de campos utilizados serão: a escrita autobiográfica, escrita em diários, notas de documentos, fotografias, caixa de memória, histórias de vida com a composição de pessoas, lugares e coisas. O objeto de estudo estará relacionado com as experiências de sala de aula com os alunos privados de liberdade, ao desenvolverem as atividades na Pedagogia de Projetos.

Através dos relatos, a ideia é tentar mostrar de forma prática, que a experiência vivenciada dentro de um ambiente de prisão com ações pedagógicas contextualizada com essa realidade, é a mais rica fonte para jovens e adultos aprenderem. Mostrando assim, que a motivação para aprendizagem, deve ser o centro de uma metodologia específica para educação na prisão. E que estará agregada a filosofia da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que se propõe a corrigir, ou resolver, uma situação de exclusão.

O trabalho dará uma atenção especial, nas atividades que deram certo, justamente por procurar envolver o aluno apenado, aproveitando cada habilidade e talento ali presente, onde inclusive uma dessas atividades cegou a ganhar destaque nas mídias, como uma prática mobilizadora de saberes na prisão. O que fez com que a escola ganhasse um prêmio em Brasília, de um concurso nacional, patrocinado pela Presidência da República em Direitos Humanos.

Como existem situações em sala de aula, entre aluno e professor, que as vezes deixam o educador sem saber como agir ou proceder por estar num ambiente prisional, serão relatados também, alguns episódios, cujo foco será a postura do professor e a sabedoria para administrar situações, evitando desgaste físico e mental, pelos desdobramentos de situações, que por causa de uma palavra mal colocada ou interpretada, podem se

transformar em verdadeiros problemas, num terreno que por si só , já é fértil para situações conflituosas.

2 | RESULTADOS

Como esta pesquisa encontra-se em construção, não é possível ainda apresentar todos os resultados alcançados com a proposta desejada, mas já é possível apontar alguns ganhos importantes com a utilização da pedagogia de projetos, que por terem atividades educativas elaboradas pelos alunos e professores, foi notório a integração e a cooperação entre docentes e discentes em sala de aula.

Essa atividade está servindo para mostrar que, apesar dos desafios do ensino no cárcere, a educação é uma ferramenta viável e mobilizadora para a humanização do educando privado de liberdade que almeja a sua integração na sociedade, visto que eles aprendem participando, vivenciando emoções e tendo de tomar decisões sobre o que fazer e como fazer para concluírem o que foi planejado e proposto pelo grupo.

Em relação ao resultado almejado no processo educativo, espera-se que através desse ambiente de cunho cultural para aprendizagem, os estudantes possam aprender a olhar o mundo de forma crítica e sentir-se parte dele, valorizando a educação, o conhecimento histórico-cultural e a criatividade como habilidade necessária para superar dificuldades. Isso é possível, porque a pedagogia de projetos tem na sua essência o caráter de potencializar a interdisciplinaridade, já que rompe com as fronteiras disciplinares, favorecendo o estabelecimento de elos entre as diferentes áreas de conhecimento numa situação contextualizada da aprendizagem.

Registra-se como resultados o crescente número de alunos interessados nessa proposta metodológica inovadora, vislumbrada nos números significativos de novas matrículas e de salas de aulas mais cheias de alunos, em virtude do uso de uma metodologia inovadora por um ensinar e um aprender próprios das nossas especificidades. Com isso, nota-se a melhora da autoestima do aluno, o que possibilita um processo de aprendizagem prazeroso e significativo, sem falar com o ganho proveniente da autonomia e liberdade de expressão de sujeitos que tem suas ações oprimidas por se encontrarem num ambiente altamente opressor. Mas, que percebem e aprovam o ensinar baseado pelas experiências proporcionadas e problemas criados pela ação desencadeada.

Torna-se importante também registrar, que a participação da professora-pesquisadora, na publicação de cinco livros pela editora Kawo-Kabiyesele, que estará também completando a apresentação com banner, cujas temáticas versam sobre a educação prisional de jovens e adultos, foi fruto dos resultados observados e obtidos durante o desenvolvimento das ações pedagógicas entre os principais autores desse processo. Essas ações consistiram numa experiência singular e plural, desenvolvida com

o propósito de contemplar as diversas linguagens e saberes científicos que contribuirão efetivamente na formação e ressocialização de sujeitos que se encontram privados de sua liberdade.

REFERÊNCIAS

MARTINS, Jorge Santos. **Projetos de Pesquisa Estratégias de Ensino e Aprendizagem em sala de aula**. 2ª edição. Campinas, SP – Armazém do Ipê (autores associados, 2007).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 18ª edição. Vol.21.1988 . Editora: Paz e Terra.

SILVA, Roberto. **Didática no Cárcere II. Entender a natureza para entender o ser humano e o seu mundo**. 1ª Edição. São Paulo. Giostri Editora LTDA.2018.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez, **Pedagogia de Projetos: intervenção no presente**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte: Dimensão, 1996. pp. 24-33.

BARRETO, Maria das Graças Reis **RELATÓRIO DE PESQUISA PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA EDUCAÇÃO EM PRISÕES: outras estratégias para outro sujeito de direito**. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Estadual da Bahia -UNEB, Salvador.2017.

PETRY, Jacob. **Poder & Manipulação. Como entender o mundo em 20 lições extraídas de O principie de Maquiavel**. Faro Editorial. 2016.

MENDES, Igor. Mendes. **A pequena prisão**. São Paulo, n – 1 Edições. 2017.

ONOFRE. *Elenice Maria Cammarosano*. **Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio-ago., 2015.

ONOFRE. *Elenice Maria Cammarosano*. **O espaço da prisão e suas práticas educativas- Enfoques e perspectivas contemporâneas**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.EDUFSCAR.2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação**. Memória e formação de professores. EDUFBA. 2011. Disponível em <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>>. Acesso em abril de 2020.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR NOS AMBIENTES DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 05/05/2020

Dayane Gasparotto Bertoli

Centro Universitário Hermínio Ometto –
UNIARARAS
Araras, SP

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3229352055092597>

Vanessa Cristina Giangrossi

Centro Universitário Hermínio Ometto –
UNIARARAS
Araras, SP

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0717260890692348>

Fernanda da Conceição de Lima

Centro Universitário Hermínio Ometto –
UNIARARAS
Araras, SP

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3768041839406333>

Paula Nascimento da Silva Moura

Centro Universitário Hermínio Ometto –
UNIARARAS
Araras, SP

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4232964244226112>

RESUMO: Nosso estudo visa compreender a relação entre educação e privação de liberdade. O cidadão brasileiro, mesmo privado de liberdade, possui direito à educação, assegurado

por lei. O foco é investigar o papel da educação em regimes de privação de liberdade, com vistas a diminuir as chances de reincidência de jovens e adultos nesta condição. Outro aspecto abordado em nosso estudo foi a configuração psíquica da pessoa na adolescência, período este de intensa vulnerabilidade, que, se agregada a conflitos mal resolvidos, pode vir a frustrar este jovem. O trabalho baseia-se em uma revisão bibliográfica, cuja base teórica é a Pedagogia Social. Esta é uma área de estudos que surgiu a partir da necessidade de educação e escolarização a grupos excluídos socialmente, além de proporcionar um discernimento crítico, científico e teórico para que os cidadãos saibam agir e conhecer sobre seus direitos, não somente o conhecimento formal. Buscamos mostrar o poder de transformação do ensino e a importância do professor nesse contexto, a partir da leitura dos artigos, leis, matérias e documentários de referência para este trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Sistema prisional; Pedagogia social; Pedagogia em contextos não escolares.

SCHOOL EDUCATION IN THE LIBERTY PRIVATION ENVIRONMENTS

ABSTRACT: Our research study aims for

understanding the relation between education and liberty privation. Any Brazilian citizen, even imprisoned, is entitled to education because it is assured by law. This study is focused on evaluating the education finality in liberty privation environment in order to decrease the chances of teenagers and adults recidivism in this condition. Another aspect brought up here was the person psychological background during the adolescence because this is a period of strong vulnerability that when it is combined with not well sorted out conflicts can frustrate the person. The research study is based on a bibliographic revision whose groundwork is Social Pedagogy. This study area came up considering the need of education and schooling in socially debared groups besides to provide a critical, scientific and theoretical insight for the citizens have knowledge about how to act and to identify your rights, not only the formal knowledge. Also, we seek to show the teaching transformation power and the teacher importance in this context by way of articles reading, laws, features and documentaries used as reference to this research study.

KEYWORDS: Prison system; Social Pedagogy; Pedagogy in a not school context.

1 | INTRODUÇÃO

A educação escolar nos regimes de privação de liberdade possui diversos estudos, o que contribui à formação do professor e à prática pedagógica, pois permite conhecer um pouco da realidade profissional nesses estabelecimentos. Como relatado em Onofre e Julião (2013), é preciso considerar que os ambientes de privação de liberdade são também um local de aprendizagem, que proporciona ao detento conhecimentos, valores e reconhecimento de seus direitos, além de conduzir ao presente e ao futuro e a dar um novo significado ao seu passado.

O ser humano, mesmo privado de liberdade, como relatado acima, possui direito a educação, assegurado por lei, promulgada em 11 de março de 2009, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais. (BRASIL, 2009). Porém, mesmo sendo uma pauta reconhecida por lei – o direito ao conhecimento por parte de todos – inclusive da população carcerária, ainda é pouco divulgado na sociedade em geral, inclusive na formação do pedagogo.

Esse profissional possui um papel de extrema importância na reinserção de infratores à sociedade, pois pode, em termos gerais, mudar o destino destes ao saírem da prisão, como destacado por Roberto da Silva (2015). Assim, estudar a educação escolar na reinserção do indivíduo que cometeu ato infracional tem relevância social, pois nos permite contemplar a importância de todos terem acesso ao conhecimento, independente do ambiente em que estão.

Encontramos na Pedagogia Social uma área de conhecimento reflexiva sobre esse contexto, e que será utilizada como referência nesta revisão de literatura. É uma área de estudos que surgiu a partir da necessidade de educação a grupos excluídos socialmente, além de proporcionar um discernimento crítico, científico e teórico para que os cidadãos

saibam agir e conhecer sobre seus direitos, não somente o conhecimento formal.

2 | OBJETIVO

Nossa revisão de literatura tem como foco investigar o papel da educação em regimes de privação de liberdade, com vistas a diminuir as chances de reincidência de jovens e adultos nesta condição.

Para isso, pretendemos mostrar a importância da educação num ambiente de privação de liberdade, já que muitas vezes é o único contato com o conhecimento formal, visando à reinserção destes jovens e adultos à sociedade com melhores perspectivas.

Buscamos mostrar também o poder de transformação do ensino e a importância do professor nesse contexto, a partir da leitura dos artigos, leis, matérias e documentários de referência para este trabalho. Destacamos também o aspecto psicológico do público alvo, com algumas pesquisas de campo (BUENO, PENNA, 2016; OLIVEIRA, 2013; SILVA, 2015) realizadas a partir de entrevistas em presídios de diferentes estados e configurações; detentos que atuam como monitores educacionais, professores e suas dificuldades na prática pedagógica. Também abordamos textos referentes à estrutura familiar dos jovens infratores, relacionando alguns fatores de risco com a probabilidade da infração.

3 | POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AMBIENTES DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Pelos meios legais, são oferecidos aos presos o direito à educação, como é possível constatar no documento da ONU de 1957, na LDB, na Lei de Execução Penal e nas Diretrizes Nacionais para a Educação nas Prisões. Esses documentos dissertam sobre os direitos dos reclusos à educação, a uma biblioteca e a assistência à unidade em que estão. (OLIVEIRA, 2013). Além disso, garante o acesso à educação e a um professor. (SILVA, 2015).

Contudo, são necessárias políticas públicas que façam valer o que está posto nas legislações.

Um bom exemplo de políticas públicas que vem obtendo resultados é encontrado na Suécia, que vem fechando instituições prisionais, por falta de detentos. Esse resultado foi construído, não por uma política isolada, mas por reformulações nas três esferas políticas: legislativa, executiva e judiciária, além de investimento massivo na educação, desde a Educação Infantil, buscando evitar delitos futuros. Outras medidas que obtiveram resultados positivos foram investimentos na reabilitação de presos; penas alternativas em alguns casos e penas mais leves para delitos de drogas. (BOCCHINI, 2013).

Antagônico ao país citado, no Brasil não há muitos investimentos de políticas públicas na educação, além da qualidade heterogênea do ensino, apesar de nas legislações estarem dispostas relevâncias para progresso. Essa carência pode ser exposta no

seguinte fragmento:

[...] as professoras sentem a exclusão do outro como parte delas próprias, transferem para suas vidas a possibilidade de vivenciarem a reclusão, experimentam o momento em que a dor deixa de ser individual para se tornar um sofrimento coletivo e percebem em suas carnes e suas almas o sentido do excluído; sofrem a ausência de incentivos, investimentos e políticas públicas específicas e direcionadas ao trabalho que realizam. (CELLA, CAMARGO, 2009, p. 290)

Segundo a Resolução nº 03 de 2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, o artigo nove dispõe sobre a formação e a conduta dos funcionários:

Educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários dos estabelecimentos penais devem ter acesso a programas de formação integrada e continuada que auxiliem na compreensão das especificidades e relevância das ações de educação nos estabelecimentos penais, bem como da dimensão educativa do trabalho. (BRASIL, 2009).

Podemos citar duas realidades distintas, uma na penitenciária de Uberlândia/MG (OLIVEIRA, 2013), e outra na UIP-1 e UIP-2 (CELLA, CAMARGO, 2009), sendo UIP – Unidade de Inteligência Policial. A primeira nos mostra uma realidade totalmente diferente das postas nas legislações:

Conforme os depoimentos de alguns presos, os agentes de segurança penitenciária tendem a dificultar o seu acesso às atividades de educação, contrariamente ao discurso oficial expresso nos documentos e normativas que tratam da educação nas prisões. (OLIVEIRA, 2013, p. 962).

Já a segunda demonstra a atenção dos funcionários penitenciários para com os detentos, apesar do ambiente não favorecer esta conduta.

Tanto na UIP-1 como na UIP-2, impressionam a gentileza, educação e atenção dos atendentes, guardas e demais profissionais, o que acaba por destoar, portanto, do ambiente frio, impessoal e absolutamente carente de polícias públicas efetivas. (CELLA; CAMARGO, 2009, p. 284-285).

Mesmo as políticas públicas ressaltando a importância da formação continuada dos funcionários destes ambientes para que compreendam a mudança que a educação pode trazer à vida dos internos, há uma falha na sua aplicabilidade, pois mesmo no artigo citado – no qual os funcionários aparentemente possuem empatia pelos detentos – há o enfoque de que o ambiente necessita de políticas públicas efetivas.

As falas dos sujeitos revelam que o acesso [...] à educação escolar está condicionado a uma vontade pessoal associada aos bons comportamentos [...]. Esses comportamentos são traduzidos em respeito às ordens internas [...].

Dessa forma, o que é um direito de todos passa a ser configurado [...] como uma oportunidade [...]. Ou seja, a lógica de premiação e castigo do sistema prisional, pautada na conduta de cada preso, transforma o direito de todos à educação em um benefício individual e algo a ser conquistado. (OLIVEIRA, 2013, p. 961).

Posto isso, as políticas públicas necessitam de fiscalização, para garantir que todos tenham acesso à educação, como previsto na lei.

4 | O ASPECTO PSICOSSOCIAL DO ADOLESCENTE E CONFLITOS FAMILIARES

É necessário conhecer o que levou o jovem a cometer o ato infracional. A adolescência é um período de vulnerabilidade que, quando agregada a conflitos familiares de grande impacto, pode desencadear o sentimento de frustração neste jovem.

Não é suficiente conhecer o ato infracional, é preciso também conhecer as motivações que vêm da história de vida do adolescente, sua realidade social e cultural, e os conflitos familiares que o envolvem. Essa avaliação descentra o ato infracional e o centra no sujeito e sua história. (PEDREBON; GIONGO, 2015, p. 96).

O artigo de Pedrebon e Giongo (2015) disserta sobre o que leva os jovens a cometerem atos infracionais, da perspectiva psicológica. Através de diversas pesquisas, as autoras chegaram à conclusão de que a infração cometida por jovens, muitas vezes, é desencadeada por diversos fatores de riscos, como ausência da figura paterna, agressividade na resolução de conflitos dentro da família, permissividade da mãe e distanciamento afetivo, comunicação falha, entre outros.

Apesar de esses estudos mostrarem esses fatores como possíveis motivadores ao ato infracional, isso não significa que todo jovem com essas características familiares irá cometê-lo, nem que um jovem sem esses atributos dentro do contexto doméstico não irá praticar nenhum delito.

Quando os delitos ocorrem, é necessário que as políticas de intervenção envolvam toda a família, já que são gastos recursos e um trabalho especializado para com este jovem. Em Pedrebon e Giongo (2015) são citados dois tipos de medidas para o adolescente infrator, o primeiro é a medida socioeducativa, na qual são designadas a prestação de serviço à comunidade, a liberdade assistida, semiliberdade, a internação em estabelecimento educacional e a reparação do dano causado; já o segundo são medidas de restrição de liberdade, indicado aos casos mais graves.

Ressaltamos os cuidados no retorno ao convívio familiar. Na maioria das vezes esse adolescente encontra o mesmo cenário, o que aumenta suas chances de voltar a cometer delitos.

Por isso é importante um suporte para todos os membros da família, como o atendimento em grupo. (Pedrebon e Giongo, 2015).

Podemos inferir que como a adolescência é um período no qual os jovens passam por mudanças físicas e psicológicas, a família possui papel fundamental na conduta que este jovem virá a ter. Aliado a isso, o educador do ambiente prisional deve possuir empatia pelos alunos; tem que conhecer a realidade do estudante em regime de privação de liberdade e se interessar por ele.

5 | A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E DO PROFESSOR NOS AMBIENTES DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

É possível perceber que os professores que trabalham com jovens em regime de privação de liberdade enfrentam muitos percalços em sua prática. Entre os desafios, está a imprevisibilidade, a precária condição de trabalho, falta de material e apoio para realização das atividades.

A sala das professoras é um universo à parte. O desgaste da pintura das paredes e a antiguidade dos móveis, absolutamente díspares, são quebrados pela desorganização, harmônica e encantadora, do colorido de cartazes e trabalhos escolares, despreocupadamente pregados nas paredes, livros didáticos empilhados por todos os lados, lápis de cor, canetas, cartas e cadernos sobre as mesas, espaço para café, água ou um pequeno lanche. Nesse local, as grades nas janelas são imperceptíveis. (CELLA, CAMARGO, 2009, p. 284-285).

É uma tarefa difícil atuar com poucos recursos, contudo essa questão não pode justificar um trabalho mal elaborado, sem consideração aos alunos, uma vez que, mesmo em privação de liberdade, são sujeitos de direito público subjetivo, ou seja, seu direito a educação é irrevogável, por isso faz-se necessário “práticas que potencializem a reflexão e promovam a valorização dos alunos [...]” (PENNA; CARVALHO; NOVAES, 2016, p. 114).

O professor, reconhecendo este direito, deve proporcionar conhecimento formal e consciência crítica. De acordo com a perspectiva da Pedagogia Social:

[...] o Pedagogo, tendo formação e atuação voltada para o aspecto social, precisa proporcionar os meios necessários para os sujeitos historicamente excluídos terem as condições de alcançarem a consciência crítica perante o contexto em que estão inseridos e a partir de suas ações, alcançarem seus direitos como cidadãos. (PAULA; MACHADO, 2009, p.231)

Essa Pedagogia visa que os educadores sejam formados para garantir o ensino e a inclusão dos que geralmente têm seus direitos negados, dentre esses, as pessoas privadas de liberdade.

A educação neste ambiente, de quando surgiu até os dias atuais, não tiveram grandes mudanças. Segundo Ramos, a partir de Violeta Núñez:

[...] a educação especializada em âmbito penitenciário teve a sua origem no final da Segunda Guerra Mundial. Representou o produto da reconversão de educadores de diversas origens, que curiosamente se caracterizavam pelas suas atuações repressivas [...] e cujo trabalho se passou a centrar nos sujeitos com dificuldades diversas, para tentar integrá-los numa rede social normalizada. (RAMOS, 2006, p.140)

A educação no âmbito penitenciário ainda mantém certas práticas repressivas. Essa mudança da concepção de educação não é necessária apenas nos espaços de privação de liberdade, pois, no Brasil ainda restam vestígios da abordagem tradicional, imposta no período da Ditadura Militar (1964 – 1985).

A instituição em que se encontram possui influência decisiva, pois sua assistência pode comprometer o ensino e a tentativa de ressocializar o indivíduo infrator. Constatamos

que a condução dos funcionários interfere no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Cella e Camargo, a partir de Francisco José de Lima:

[...] essa mudança tem de começar já. A hora é agora, o lugar é este e os agentes da mudança somos todos nós! Basta que sejamos corajosos para dizer em voz alta que esta sociedade, da qual fazemos parte, não nos serve mais; não responde à nossa compreensão de mundo, não contempla nosso entendimento de quem é pessoa humana entre nós [...] (CELLA, CAMARGO, 2009, p. 285)

Os detentos sofrem influência de todos ao redor, não apenas do docente. Podemos destacar o documentário *The fear of 13 (O medo do 13)* (2015), que relata a prisão nos EUA, no qual há o depoimento de Nicholas Yarris, que começou a ler a partir de livros, sem um mediador, apenas tendo acesso a exemplares com a permissão de um policial de boa índole.

O papel do professor para alguns encarcerados é apenas transmitir conhecimento:

Ao investigarmos o sentido por eles [presos] atribuído ao trabalho de professor, este transpareceu referido a funções próprias ao processo de escolarização, como ensinar a ler, a fazer contas, ampliar os conhecimentos dos alunos sobre o mundo e promover a sua certificação. (BUENO; PENNA, 2016, p. 403).

Apesar desta visão de educação que alguns detentos possuem – e, por vezes, a sociedade como um todo –, a sala de aula é um espaço para interação, para associar aprendizagens novas a conhecimentos prévios, para uma aprendizagem significativa, para saírem deste ambiente com uma perspectiva diferente de possibilidades. A educação na instituição prisional, mesmo não sendo uma escola comum, compete a um lugar de ensinamentos.

Essa questão pode ser corroborada na tabela de Cunha (2010), que reflete as proporções das detentas no Centro de Ressocialização Feminina (CRF) de Araraquara/ SP e sua escolaridade:

Escolaridade das reeducandas antes e depois da prisão – referência do CRF de Araraquara, em outubro de 2009							
Número de mulheres	Analfabeta	Fundamental incompleto	Fundamental completo	Médio incompleto	Médio completo	Superior incomp.	Superior completo
Escolaridade antes da prisão	1	51	7	10	5	2	2
Escolaridade em outubro de 2009	0	49	6	12	7	2	2

Tabela 1
(CUNHA, 2010, p. 169)

Observando a tabela 1, a escolaridade pode interferir nos atos infracionais, pois a maioria das mulheres entrevistadas não possuía o Ensino Fundamental completo; todavia, isso não é uma justificativa para o crime, e também não pode ser considerado fator determinante, já que há duas detentas com Ensino Superior.

A escolarização nos ambientes de privação de liberdade é satisfatória quando há seriedade e valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, dando-lhes uma aprendizagem significativa, e igualando-os aos outros indivíduos, educacionalmente. Analisando os dados, notamos que a educação formal das aprisionadas melhorou. É notório o avanço, dadas as condições de trabalho neste ambiente.

[...] a educação na prisão pela perspectiva dos direitos humanos, porque ela constitui um valor em si mesma, um conjunto de ferramentas e de capacidades que ampliam as possibilidades de implementação de projetos que contribuam para a inclusão social, cultural e econômica das pessoas aprisionadas. (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 52)

Os detentos não devem ser estigmatizados, pois possuem direitos, e sua educação, mesmo não sendo no ambiente ideal, deve visar a sua inclusão na sociedade, de forma digna e justa.

Destacamos que algumas características são pertinentes à maioria dos indivíduos em privação de liberdade, tais como a falta de oportunidade, a baixa escolaridade, os problemas familiares e a baixa renda; além do preconceito relacionado às pessoas desfavorecidas socioeconomicamente e recentemente em liberdade, sendo seu julgamento diferenciado.

Após a saída do período de reclusão, alguns indivíduos sentem-se angustiados:

As armadilhas da privação de liberdade afastam o indivíduo do mundo doméstico e o espaço-tempo entre muros estabelece uma ruptura com um mundo com o qual ele não sabe mais se relacionar, o que inaugura a primeira angústia com relação ao que fazer a partir dali. (ONOFRE, 2016, p. 46).

Roberto da Silva analisa as variações do estado em que entraram na prisão, e quais foram suas transformações ao saírem. De acordo com o autor, é interessante as medidas que proporcionam aos detentos oportunidade de trabalho ainda enquanto encarcerados, porém, relata casos de promessas de trabalho ao saírem da instituição que posteriormente não foram cumpridas. (SILVA, 2015).

Apesar dessa tentativa de transformação, após o encarceramento, muitas vezes continuam taxados de criminosos, possuindo pouca possibilidade de retorno à sociedade comum.

Posto isso, deve acontecer um trabalho mútuo, uma vez que os detentos precisam de oportunidades para não haver reincidência, e a sociedade precisa ser mais receptiva para com esses indivíduos.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação em um ambiente de privação de liberdade, seja para jovens ou adultos, é de extrema importância para a ressocialização destes.

Merecem ser respeitados por todos que trabalham na instituição prisional, desde agentes, professores, psicólogos e outros profissionais que ali exercem sua função, para que, quando deixem a penitenciária, tenham uma perspectiva de vida diferente da que se encontravam.

Mesmo com condições insatisfatórias, os professores devem lembrar que seus alunos tiveram experiências anteriores, trazendo consigo uma bagagem cultural, por isso é importante que a prática pedagógica seja um mecanismo que venha a agregar valores e conhecimentos.

A educação – direito público subjetivo – causa impacto na vida desses sujeitos, pois transforma o indivíduo.

A instrução profissional necessita de mudanças; as políticas públicas precisam ser postas em prática e fiscalizadas; a sociedade reflete a educação, por isso essa deve ser ofertada com equidade e qualidade. Não sendo uma educação qualitativamente heterogênea, promoverá, conseqüentemente, uma provável diminuição de infratores na sociedade. Com um nível de ensino mais elevado, as pessoas criarão consciência crítica, podendo reaver seus direitos, postos nas legislações brasileiras.

Posto isso, acreditamos na necessidade de uma formação que vise outros campos, utilizando-se da Pedagogia Social, além da sala de aula.

REFERÊNCIAS

BOCCHINI, Lino. **Suécia fecha 4 prisões e prova: a questão é social**. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/suecia-fecha-4-prisoos-e-prova-mais-uma-vez-a-questao-e-social-334.html>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais**. Resolução n. 03 de 11 de março de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 12 mai. 2018.

BUENO, José Geraldo Silveira; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. A docência no ambiente prisional: entre a autonomia e a opressão. **Etnográfica**, Lisboa, v. 20, n. 2, p. 387-409, jun.2016. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65612016000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 set. 2017.

CELLA, Silvana Machado; CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. Trabalho pedagógico com adolescentes em conflito com a lei: feições da exclusão/inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 281-299, Apr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 Mar. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000100014>.

CUNHA, Elizangela Lelis da. Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 30, n. 81, p. 157-178, Aug. 2010 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622010000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 Mar. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622010000200003>.

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG). **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 39, n. 4, p. 955-968, Dec. 2013 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 Mar. 2017. Epub Aug 30, 2013.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIAO, Elionaldo Fernandes. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educ. Real.**, Porto Alegre , v. 38, n. 1, p. 51-69, mar. 2013 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 mar. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362013000100005>.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A PRISÃO: INSTITUIÇÃO EDUCATIVA?. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 36, n. 98, p. 43-59, Apr. 2016 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000100043&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 Mar. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622016162569>.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; MACHADO, Érico Ribas. Pedagogia: concepções e práticas em transformação. **Educar em Revista**, [S.l.], n. 35, p. p. 223-236, dez. 2009. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/16732>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira; CARVALHO, Alexandre Filordi de; NOVAES, Luiz Carlos. A formação do pedagogo e a educação nas prisões: reflexões acerca de uma experiência. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 36, n. 98, p. 109-122, Apr. 2016 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000100109&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 Mar. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622016162564>.

PREDEBON, Juliana; GIONGO, Cláudia. A família com filhos adolescentes em conflito com a lei: contribuições de pesquisas brasileiras. **Pensando fam.**, Porto Alegre , v. 19, n. 1, p. 88-104, jun. 2015 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2015000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 mar. 2017.

RAMOS, Emilio Lucio-Villegas. A formação de educadores especializados em âmbito penitenciário, na perspectiva da pedagogia social. **Rev. Port. de Educação**, Braga , v. 19, n. 1, p. 129-152, 2006 . Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872006000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 mar. 2017.

SILVA, Roberto da. A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 41, n. 1, p. 33-48, Mar. 2015 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000100033&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 Mar. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022015011381>.

THE fear of 13. Direção de David Singleton. Produção de David Singleton, Christopher Riley, Haroula Rose. Música: Philip Sheppard. Pensilvânia: Dogwoof, 2015. (96 min.), son., color. Legendado. Disponível em: <www.netflix.com/title/80099305?source=android>. Acesso em: 15 jan. 2018.

A FUNDAMENTAÇÃO DA EJA COMO PROSPECÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO DE RESSOCIALIZAÇÃO DE ALUNOS PRIVADOS DE LIBERDADE NA CASA DE DETENÇÃO DE ARIQUEMES

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 05/05/2020

Preves Santonira

Universidade Federal de Rondônia-UNIR/Campus
Ariquemes
Cidade de Monte Negro-RO
<http://lattes.cnpq.br/6022282760173383>

RESUMO: Este artigo resulta de um estudo sobre o projeto educacional disponibilizado para o público privado de liberdade na casa de detenção no município de Ariquemes-RO. Assim, o objetivo da pesquisa foi discutir como ocorre o processo da Política e Gestão Educacional e seu direcionamento para cumprir com o propósito de redução das diferenças sociais, seja em função da classe, seja em função da condição econômica do público da educação prisional. A abordagem metodológica partiu de estudo de caso, onde foi feita uma entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica e uma visita ao ambiente escolar prisional, mas focando também para estudos bibliográficos e documentais como Freire (2015), Saviani (2000), Libâneo (2012), Zizek (2014), Fester (2008), Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional vigente (LDB nº. 9394/1996), Plano Estadual de Educação vigente (PEE/RO 2014-2024), Lei de Execução Penal (LPE/1984) e outros. Logo, a presente pesquisa investiga o problema da efetivação de uma educação prisional que busque reduzir a diferença de classe tanto social e econômica e sua abordagem para a ressocialização do apenado. Partiu-se da hipótese de que a educação oferecida não garante os direitos a Educação prescrita nas orientações oficiais para este público, pois não há condições pedagógicas para a formação para o pleno desenvolvimento da pessoa e também não há uma formação para o trabalho na perspectiva da emancipação econômica. A congruência da pesquisa se deu com a Teoria Pedagógica de Paulo Freire como fundamento para a análise da realidade do ambiente prisional observado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Prisional. Política e Gestão Educacional. Teoria Pedagógica de Paulo Freire.

THE REASONING OF EJA AS A
PROSPECTION FOR EDUCATION OF
RESSOCIALIZATION OF PRIVATE STUDENTS
IN FREEDOM AT THE HOUSE OF ARCHEMY

ABSTRACT: This article is the result of a study on the educational project made available to the public in the detention house in the county of Ariquemes-RO. Thus, the objective of the research was to discuss how the Educational Policy and Management process occurs and its targeting to comply with the purpose of reducing social differences, both in terms of class and in terms of the economic condition of people from the prison education. The methodological approach comes from a case study, where a semi-structured interview was conducted with a pedagogical coordinator and a visit to the prison school environment, but also focusing on bibliographic and documentary studies such as Freire (2015), Saviani (2000), Libâneo (2012), Zizek (2014), Fester (2008), Law of Directives and Bases of current National Education (LDB nº. 9394/1996), current State Education Plan (PEE / RO 2014-2024), Law of Penal Execution (LPE / 1984) and others. Therefore, the present research investigates the problem of the realization of a prison education that seeks to reduce the social and economic class difference and its approach to the re-socialization of the prisoner. We started from the hypothesis that the education offered does not guarantee the rights to Education prescribed in the official guidelines for this public, as there are no pedagogical conditions for training in order to reach full development of the person and there is also no training for work from the perspective of economic emancipation. The congruence of the research occurred with Paulo Freire's Pedagogical Theory as a basis for analyzing the reality of the observed prison environment.

KEYWORDS: Prison Education. Educational Policy and Management. Pedagogical Theory of Paulo Freire.

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como foco de pesquisa o projeto educacional disponibilizado para o público privado de liberdade que se encontra na casa de detenção do município de Ariquemes-RO, entendendo que todo processo educacional tem um direcionamento que vai desde o conceito capitalista (neoliberalista) até a perspectiva humanista (gestão participativa).

Dentro destes conceitos, a discussão ocorre na expectativa de verificar se a realidade educacional observada cumpri com os preceitos de emancipação a partir da redução das diferenças sociais e econômicas. Assim o presente estudo teve como base metodológica um estudo de caso, com foco qualitativo para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) efetivada na casa detenção de Ariquemes e para a gestão deste projeto enquanto política pública.

A grande maioria do público do processo educacional em tela, não teve acesso a formação educacional na idade certa, desta forma a lei atribui um direito para que se conclua ou oportunize o ensino e aprendizagem em uma perspectiva de inclusão e até

mesmo ressocialização, como diz o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (2015):

O destaque dado no texto aos princípios educacionais garantidos à educação formal tem por objetivo fortalecer a ideia de que a escola de Educação Básica precisa ser assumida como espaço potente e coletivo de inclusão, favorecendo “o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre si e com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 14).

Dentro deste conceito sobre garantia, temos a Constituição Federal de 1988 que promulga de forma concreta e sem distinção de raça, etnia, gênero e classe o direito de todos a educação, prescrito em seu Art. 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Promulgando ainda mais este direito federativo, e de forma mais ampla para sanar um problema mundial, que é o analfabetismo. O direito a educação é considerado um dos redentores da divisão de classe e, perante essa compreensão, que temos na garantia deste direito o entendimento da democracia como forma de igualdade para todos. O “exercício da cidadania”, considerado como um dos objetivos da Educação Nacional no artigo constitucional que trata do direito à Educação, logo corrobora com a compreensão de Fester (2008) que diz:

Finalmente, por democracia se entende o conjunto de valores e instituições que se traduzem em conhecidas regras de procedimento (sufrágio universal, eleições periódicas, princípio da maioria numérica, direitos da minoria, sistema representativo de partidos políticos, divisão de função entre uma pluralidade de detentores formais do poder do Estado, etc), que regulam a obtenção, o exercício e o controle do poder político, e das quais também fazem parte os Direitos Humanos stricto sensu (liberdades civis e políticas do indivíduo-cidadão), como limitações não políticas externas à ação do Estado (FESTER, 2008, p. 91).

Assim, o conceito de democracia para este público estaria em uma função para a igualdade em amplo aspecto, sobre uma questão de direitos, principalmente para a educação.

No caso da comunidade de apenados, o Direito a Educação, efetiva-se após o julgamento criminal, ou seja, cumpra-se a pena para o réu, a partir da condição de apenado, o Estado assume a responsabilidade da oferta do ensino, conforme a Lei de Execução Penal - LEP (1984) que externa o seguinte:

Art. 10. A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade.

Parágrafo único. A assistência estende-se ao egresso (BRASIL, 1984).

Logo, dentro desta perspectiva sobre prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade que venhamos a pensar sobre uma educação conscientizadora, pois dentro

de uma perspectiva em educação direcionada para a formação do trabalho a abordagem se torna quase que defasada, visto que o processo de educação para este viés, em muitos dos casos não acompanha o desenvolvimento da produção social na organização da sociedade capitalista contemporânea e nem considera a realidade geoeconômica da Unidade Federativa.

Desta forma, este processo de ressocialização se torna contraditório, uma vez que não garante a qualidade educacional para os procedimentos pedagógicos. Não possibilita o cumprimento dos objetivos proclamados na Carta Magna para a Educação Nacional, no Art. 205: “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

No entanto, dentro da educação prisional, observada, conforme informações fornecidas pela coordenadora pedagógica entrevistada, o curso é ofertado na forma de organização de ensino modular. Os módulos são distribuídos aos alunos apenados para que os mesmos estudem sozinhos; num outro momento existe a aula repassada via vídeo-aula; e, finalizando o processo, ocorre uma aula com professor presencial apenas para esclarecer dúvidas que os alunos ainda tenham.

Outra ação educativa é a focada para a qualificação da mão de obra, em muitos dos casos não acompanhando a necessidade do mercado que está em pleno funcionamento, mas ainda assim, fazendo-se cumprir o que determina a lei para o processo de qualificação profissional, conforme LEP (1984) diz, “**Art. 20.** As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados”.

Neste aspecto, a formação educacional para este público, na concepção de Comte (s/d) para reorganizar a sociedade, poderia ser mais crítica, pois, por mais que estas duas abordagens de ensino sejam oferecidas em cumprimento a legislação brasileira, não houve o efeito esperado de uns anos para cá sobre a questão da ressocialização no sentido de diminuição da criminalidade, visto que em dias atuais ocorre ao contrário para a diminuição dos apenados, conforme dados do Departamento Penitenciário-DEPEN (2017) entre os anos de 1990 e 2017.

Entendendo a educação como direito social, questionamos a estratégia governamental brasileira de diminuição de gastos neste setor (social), bem diferente de países que entendem a necessidade de investimento e ver esta situação como prioridade, onde segundo Fábio (2016), países como os Estados Unidos da América (E.U.A) e a China, nos últimos anos reduziu os índices de retorno de alunos em suas casas de detenções, e assim, realmente ressocializando o detendo.

Desta forma, a metodologia de educação de Paulo Freire, seria uma abordagem com maior eficácia, visto que o público já é um público detentor de saberes, sendo necessário ir de forma antagônica a educação formal bancária. É necessário, reconhecer os saberes dos alunos apenados, na mesma medida da compreensão do inacabamento humano,

neste sentido, a educação prisional, deve partir dos saberes concretos para a ampliação dos conhecimentos formais e também de senso crítico para a sua realidade, a realidade do mundo ao qual ele (aluno recluso) está envolvido, que aborda questões culturais, históricas e sociais.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dentro de uma perspectiva educacional para um público excluído, digo os de reclusão, que venhamos a falar sobre a metodologia de Paulo Freire, a forma como esta metodologia foi capaz de ser transformadora para o conceito de opressor e oprimido. Todavia o público carcerário não deixa de ser um público oprimido, pois a lei assegura o caráter democrático de acesso ao estudo para todos aqueles que foram privados de liberdade, mas também se torna excludente no aspecto das condições para uma qualidade do processo pedagógico e didático, cumprindo apenas o aspecto burocrático, como externa Libâneo (2012) que diz:

Em boa parte das escolas, predomina o modelo burocrático de gestão: decisões centralizadas, falta de espírito de equipe, docentes ocupados apenas com suas atividades de aula, relações entre professores e alunos ainda formais e regidas por regras disciplinares (LIBÂNEO, 2012, p. 483-484).

Pois, entendendo que o processo de ensino e aprendizagem para este público necessita de uma abordagem pedagógica diferenciada, corroborando de forma gnosiológica a capacidade que cada um já tem para o entendimento de mundo e aprendizagem, ou seja, conhecimento, comungando com Freire (2015):

Não temo dizer que inexistem validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 2015, p. 26).

Desta forma, a autonomia do professor é fundamental para trabalhar pedagogicamente abordagens diferenciadas, mas sem agir de forma desconceituada, tanto nas regulamentações legais quanto para o processo didático-pedagógico, como afirma Libâneo (2012):

O projeto pedagógico-curricular considera o já *instituído* (legislação, currículos, conteúdos, métodos, formas organizativas da escola e outros), mas tem também algo de *instituinte*. O grupo de profissionais da escola pode criar, reinventar a instituição, os objetivos e as metas mais compatíveis com os interesses dela e da comunidade (LIBÂNEO, 2012, p. 487).

Assim, a autonomia do professor é de suma importância para uma inclusão didática diferenciada, para um público diferenciado, comungando com Freire (2015):

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares chega a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas

também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2015, p. 30).

Logo, quando deixamos de reconhecer esses saberes de forma pedagógica, tentando não valorizar este comportamento e discernimento para sua necessidade de aprendizagem crítica, estamos assim, de forma involuntária, agindo com violência para esta comunidade, que se encontra em situação de exclusão, não bastando apenas a condição institucional (presídio) que, além da privação da liberdade, ocorre, na maioria das vezes em condições precárias de atendimentos primários à sobrevivência (superlotação das celas, condições de higiene, etc), há também a precária condição física para o processo de ensino (falta de sala adequada para as aulas, falta de biblioteca, e outros equipamentos comuns à instituição escolar). Neste sentido, alerta Zizek (2014):

É demasiadamente simplista afirmar que o espectro desse monstro autogenerativo que segue o seu caminho ignorando qualquer preocupação humana ou ambiental seja uma abstração ideológica e que por trás dessa abstração há pessoas reais e objetos naturais em cujos recursos e capacidades produtivas se baseia a circulação de capital, alimentando-se deles como um parasita gigante (ZIZEK, 2014, p. 25).

Pensando como isto se confirma que analisamos a participação do Estado e suas abordagens sobre o problema das diferenças socioeconômicas e culturais, como externa Bobbio (2011):

Considerada a relação política como uma relação específica entre dois sujeitos, dos quais um tem o direito de comandar e o outro o dever de obedecer, o problema do Estado pode ser tratado prevalentemente do ponto de vista do governante ou do ponto de vista do governado: *ex parte principis* ou *ex parte populi* (BOBBIO, 2011, p. 63).

Assim, do ponto de vista do governado, mas diretamente para o professor, temos a sua atitude como ser integrante da mudança na sociedade e no cidadão, ou seja, o estudante na condição de apenado, entendendo que sua participação é de suma importância para o processo antropológico no aluno, para o ensino e aprendizagem, como corrobora Freire (2015), que aponta:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia (FREIRE, 2015, p. 37).

Desta forma a participação crítica do professor para uma pedagogia libertadora, onde tratará de transformar não só conhecimento, mas o pensamento crítico do aluno é de suma importância.

Entendendo desta forma que este ator (professor) é o sujeito principal junto com o aluno para uma mudança neste comportamento social com referência para a (re) socialização do aluno em situação de liberdade. Deveras, o comportamento do professor, para suas abordagens fazem ou fará a diferença para uma educação inclusiva/excludente, opressora/libertadora, conforme atesta Freire (2015):

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a *curiosidade epistemológica* do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura (FREIRE, 2015, p. 39).

Ainda mais estando ciente que a participação do professor para esta perspectiva, de uma curiosidade epistemológica para os alunos apenados, tem sido abordada de forma diferente, ou seja, trabalhada de forma sintética através do sistema modular de ensino, sem o rigor do pensar certo.

3 | FUNDAMENTAÇÃO DO MARCO LEGAL

Sobre o preceito instituído, temos para este público privado de liberdade a Lei de Execução Penal (LEP nº 7210) de julho de 1984 que diz:

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.

Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.

Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos (BRASIL, 1984).

As atribuições são de incumbência do Estado, como diz a LEP (1984) Art. 10. “A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade”. Desta forma o Estado fica com a responsabilidade de dar assistência o suficiente para a ressocialização do apenado, logo, tornando-se uma abordagem pedagógica e gestão mais progressiva, por parte tanto do governo como do corpo docente.

Pois dentro de um planejamento governamental temos uma abordagem para extinguir a desigualdade social, tanto de forma econômica como educacional, fornecendo uma educação de qualidade e eliminando assim o analfabetismo, conforme diz o Plano Estadual de Educação (PEE/RO) 2014-2024:

O Plano Estadual foi estruturado a partir de 20 (vinte) Metas, estabelecidas em consonância com o Plano Nacional de Educação, sobre as quais as Conferências Regionais puderam apresentar estratégias considerando as seguintes diretrizes:

I. Erradicação do analfabetismo.

- II. Universalização do atendimento escolar.
- III. Superação das desigualdades educacionais.
- IV. Melhoria da qualidade do ensino.
- V. Formação para o trabalho e para a cidadania (RONDÔNIA, 2014, p. 16).

Desta forma o antagonismo para o processo da erradicação do analfabetismo, da universalização do atendimento escolar e superação da desigualdade educacional vem a ser de forma governamental, pois o governo dita as formas de ensino e aprendizagem para os alunos em situação de reclusão, e para os que não tiveram a oportunidade de estudo na idade certa, onde se encaixam na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos. Logo, de forma mais promissora e menos custeada para o governo o sistema modular se tornou a melhor opção de educação para esses alunos, tendo apoio e elaborado pelo governo federal através do Conselho Nacional de Educação (CNE) – MEC, através do Parecer nº 41/2002, que diz:

Neste contexto destaca-se a importância da educação. A tecnologia da informação nos coloca no centro de uma nova revolução industrial. Entramos no que se convencionou chamar sociedade da informação e podemos facilmente prever que as grandes mudanças constituirão novos desafios de adaptação. Cada vez mais, a posição dos indivíduos na sociedade será determinada pelo conhecimento que puderam adquirir. Estima-se que a sociedade do futuro investirá em inteligência, baseada em educação e aprendizagem, com as quais cada indivíduo construirá seu perfil educacional pessoal (BRASIL, 2002, p.1).

Contudo esse discurso para uma melhor qualidade e igualdade é simplesmente um reflexo da crise na administração educacional, pois de forma indireta ela estar muito mais relacionada à fonte econômica do que a qualidade de forma global para a região do Brasil. Dentro desta análise Garcia (2001) comunga dizendo:

De maneira geral, eu ousaria afirmar que as políticas de ajuste econômico global repercutem no setor educativo com a lógica da restrição e da contenção, onde se admite que por princípio, o setor educativo gasta muito e com pouca eficiência. A base deste raciocínio é simples. Apesar de vivermos em crise há alguns anos, a demanda educacional continua crescendo, mesmo em ritmo bem inferior à necessidade, em comparação com outras áreas que estagnaram ou que se encontram em retração de inversões (GARCIA, 2001, p. 30).

Para reforça esta análise de Garcia, volta-se a citar o PEE/RO, que para o seu desenvolvimento houve a participação dos setores econômicos do Estado, como a Secretária de Estado de Finanças (SEFIN), Secretaria do Estado Planejamento e Coordenação Geral (SEPLAN), Secretaria de Estado da Administração (SEAD), não que estejamos dizendo que a participação delas seja irrelevante, mas, lembrando a educação como direito social, quando necessitar cortar gastos é de onde eles possivelmente usufruirão, para as questões básicas que fazem parte da gestão educacional, como comunga Garcia (2001):

Em muitos países, inclusive no Brasil, são os ministérios da Fazenda e do Planejamento os que determinam as políticas da educação através da fixação de critérios de alocação de recursos, cronogramas de desembolso, empréstimos externos etc (GARCIA, 2001, p. 49).

Desta forma, a democracia educacional principalmente para os que estão em reclusão se torna mais escassas para troca de conhecimento, para a amplitude da criticidade, através da conscientização como diria Freire (2015), pois o homem não humaniza-se sozinho ele humaniza-se na relação do convívio com o outro, desta forma o modelo de educação modular, para este público torna-se exclusivamente técnico e não humano. Até porque o professor, e sua troca de conhecimento com aluno é uma das primeiras coisas que fará a ressocialização deste aluno recluso.

4 | METODOLOGIA

O presente trabalho teve como elaboração metodológica uma entrevista semi-estruturada na casa de detenção de Ariquemes e também foi utilizada uma pesquisa em campo na escola presidiária com a coordenadora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para reclusão, em dia útil, precisamente em uma sexta-feira. A base teórica foi pesquisa bibliográfica e documental focada em Freire (2015), Saviani (2000), Libâneo (2012), Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (1996) e outros para assim fomentar o presente estudo sobre uma educação para a ressocialização do apenados.

5 | RESULTADO

A presente pesquisas bibliográfica e pesquisa de campo, constata a falta de uma democracia (democracia que aborda os direitos de forma ampla, sem separação de etnia, gênero e classe social), pois o que se percebe é a maior influência ainda, para um direcionamento em uma educação do trabalho para este público, e que de forma instituída a instituição prisional apoia essa modalidade de ensino para o mercado de trabalho, logo sendo antagônico para o princípio da ressocialização através da abordagem pedagógica. Contudo a abordagem pedagógica é diferenciada quanto aos recursos didáticos para fortalecer o senso crítico e complementar as abordagens pedagógicas para este público em situação de desigualdade, deveras, constatou-se através da visita feita na escola prisional a não utilização da biblioteca para aquele período de pesquisa em campo por motivos burocráticos, enfraquecendo assim a qualidade de ensino e de lazer que está garantido em lei no **Art. 21 da LEP (1984)**, para os reclusos.

6 | CONCLUSÃO

A presente pesquisa conclui-se que o processo da Política e Gestão Educacional para o público privado de liberdade vem ocorrendo através da promulgação de lei tanto nacional quanto estadual e que ocorrem através da LEP (1984), LDB (9394/96), C.F. (1984), PEE/RO (2014-2024) e outros, precisamente direcionada para o processo de ressocialização com abordagem pedagógica de forma sintética para um público com certa desigualdade socioeconômica, mas que são redentores de certos saberes.

A necessidade crítica do professor de reconhecer, que ele também faz parte deste contexto e dessa realidade, direcionada para a violência, segregação e opressão para a ressocialização dos alunos reclusos é “pensar certo”, logo, ele seria um ator para esta mudança com certa autonomia para utilizar os meios legais tanto documentais quanto institucionais, para desenvolver a teoria pedagógica de Paulo Freire (2015), para uma perspectiva de ressocialização deste público, visto que um ator da educação, um ator crítico, um ator autônomo é um agente da mudança é um interlocutor para uma comunidade, comunidade esta que se encontra excluída e oprimida de seus direitos e deveres ao qual o seu defensor, o Estado em muitos dos casos se abstém de forma “democrática” para o conceito da ressocialização.

Logo, a abordagem pedagógica para a formação educacional antropológica da qual Freire aborda, não estão existentes pelas entidades particulares (neoliberal), mas sim, para a produção de mão de obra, constata-se através da oportunidade que a instituição prisional (instituído) trabalha para a essa qualificação, dando oportunidade de redução de pena de 1 (um) dia para cada três dias de curso profissional, 1 (um) dia de redução de pena, para cada 12 horas de aula, conforme estipulado em Lei de 12.433/2011, sendo muitas das vezes optado pelo recluso o curso profissionalizante, por ser mais assíduo, e de forma indireta ter apoio da instituição (direção do presídio).

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade**; Por uma teoria geral da política. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Emendas constitucionais no 1/92 a 64/2010, pelo decreto nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

BRASIL. **Lei de Execução Penal**. Lei nº, 7.210 de 11 de julho de 1984, Brasília, DF, 11 jul. 1984. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm>. Acesso em: 22 jun. 2017.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_1_19112015.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2016.

BRASIL, Parecer nº 41/2002, de 02 de dezembro de 2002. **Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação a Distância na Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Básica na etapa do Ensino Médio.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0041_2002.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2016.

COMTE, Augusto (s/d). **Reorganizar a Sociedade.** São Paulo-SP: Escala. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal -18).

FÁBIO, A. C. **EUA, Rússia e China reduzem taxas de presos. Brasil aumenta.** NEXOJORNAL. 27 de abril de 2016. Atualizado em 28/04/2016 às 11:30:00. Disponível em:<<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/04/27/EUA-R%C3%BAssia-e-China-reduzem-taxa-de-presos.-Brasil-aumenta>>. Acesso em: 10 jul. 2017, 15:30:00.

FESTER, A.C.R. **Direitos Humano:** Um debate Necessário. 3ª. ed. São Paulo: Brasiliense; Costa Rica: Instituto Interamericano de Direitos Humanos, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 52ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GARCIA, W. E. **Administração educacional em crise.** 2ª. ed. rev. ampl. São Paulo, Cortez, 2001.

Levantamento nacional de informações penitenciária, atualização junho de 2017/ organização, Marcos Vinícius Moura.--Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, Departamento Penitenciário Nacional, 2019. Disponível em:< <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017-rev-12072019-0721.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2017, 18:00:00.

LIBÂNEO, J.C. **Educação escolar:** Políticas, estrutura e organização. 10ª. ed. rev. e amp. São Paulo: Cortez, 2012.

RONDÔNIA (Estado). **Plano Estadual de Educação 2014/2024.** Ano 2014, p. 63. Disponível em: http://www.sintero.org.br/arquivos/PLANO_ESTEDUCAO.pdf>. Acesso em: 22 de mar. 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 33ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ZIZEK, S. **Violência:** Seis reflexões laterais; tradução Miguel Serras Pereira. 1ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

CIDADANIA SEXUAL E “MASCULINIDADE EXTRAORDINÁRIA”: APONTAMENTOS EM GRAFITOS ESCOLARES

Data de aceite: 03/08/2020

Data da Submissão: 26/04/2020

Adriano Rogério Cardoso

UEMS-Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Mestrado em Educação
Paranaíba-MS

<http://lattes.cnpq.br/9194872281910863>

Tânia Regina Zimmermann

UEMS-Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Mestrado em Educação
Paranaíba-MS

<http://lattes.cnpq.br/2227609326004038>

RESUMO: Este artigo apresenta resultados parciais de pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa “História, Sociedade e Educação”, vinculada ao Grupo de Pesquisa “Relações de Gênero Cultura e Sociedade”. Este trabalho objetiva uma reflexão sobre a construção de modelos de masculinidade hegemônica e extraordinária a partir de três grafitos produzidos por adolescentes na Escola Estadual “Profª Zélia de Lourdes Zaccarelli Lopes” da cidade

de Pontalinda, SP no ano de 2018. Em relação à metodologia, optamos por uma pesquisa descritiva-exploratória, de cunho qualitativo, no qual utilizaremos elementos da análise de discurso. Nesse sentido, a Análise Crítica do Discurso (ACD) contribui para pensar o conjunto da produção de imagens presentes nos grafitos, pois permite examinar os aspectos linguísticos, imagéticos com os aspectos socioculturais. Na lida com as imagens, aduz-se que essas devam ser tratadas pelo que dizem, como dizem e disposições, da linguagem alocada com os grafitos, pelos conceitos/termos que esses jovens utilizam, pelas zonas de silêncio/superfície ali estabelecidas. Advogamos a necessidade de problematizar questões de gênero e sexualidades nos discursos das políticas curriculares e nos processos de formação de educadores(as). Medra-se a necessidade de reflexão, desconstrução de preconceitos, estereótipos generificados permitindo a formação de cidadãos críticos e conscientes em suas subjetividades.

PALAVRAS-CHAVE: Sexualidades. Masculinidade. Relação de Gênero.

ABSTRACT: This article presents partial results of a Master’s in Education research developed with the Postgraduate Program in Education of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), University Unit of Paranaíba, in the research line “History, Society and Education”, linked to the Research Group “Gender, Culture and Society Relations”. This work aims to reflect on the construction of hegemonic and extraordinary masculinity models based on three graffiti produced by teenagers at the State School “Profª Zélia de Lourdes Zaccarelli Lopes” in the city of Pontalinda, SP in 2018. In relation to the methodology we chose by a qualitative descriptive-exploratory research, in which we will use elements of discourse analysis. In this sense, Critical Discourse Analysis (CDA) contributes to thinking about the production of images present in the graffiti, as it allows the examination of linguistic, imagetic and socio-cultural aspects. In dealing with images, it is argued that they should be treated by what they say, as they say and dispositions, of the language allocated with the graffiti, by the concepts / terms that these young people use, by the zones of silence / surface established there. The partial results of the research point to the growing existence of gender and sexuality prejudices in society. We advocate the need to problematize issues of gender and sexuality in the discourses of curricular policies and in the processes of training educators. There is a need for reflection, deconstruction of prejudices, gendered stereotypes allowing the formation of critical and conscious citizens in their subjectivities.

KEYWORDS: Sexualities. Masculinity. Gender Relationship.

RESUMEN: Este artículo presenta resultados parciales de una investigación de Maestría en Educación desarrollada con el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estatal de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidad Universitaria de Paranaíba, en la línea de investigación “Historia, Sociedad y Educación, “Vinculado al Grupo de Investigación” Género, Cultura y Relaciones con la Sociedad”. Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre la construcción de modelos de masculinidad hegemónica y extraordinaria basados en tres graffiti producidos por adolescentes en la Escuela Estatal “Profª Zélia de Lourdes Zaccarelli Lopes” en la ciudad de Pontalinda, SP en 2018. En relación con la metodología que elegimos a través de una investigación descriptiva-exploratoria, de naturaleza cualitativa, en la que utilizaremos elementos de análisis del discurso. En este sentido, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) contribuye a pensar en la producción de imágenes presentes en los graffiti, ya que permite examinar aspectos lingüísticos, imaginarios y socioculturales. Al tratar con las imágenes, se argumenta que deberían ser tratadas por lo que dicen, como dicen y las disposiciones, del lenguaje asignado con los graffiti, por los conceptos / términos que usan estos jóvenes, por las zonas de silencio / superficie establecidas allí. Los resultados parciales de la investigación apuntan a la creciente existencia de prejuicios de género y sexualidad en la sociedad. Defendemos la necesidad de problematizar las cuestiones de género y sexualidad en los discursos de las políticas curriculares y en los procesos de formación de educadores.

Hay una necesidad de reflexión, deconstrucción de prejuicios, estereotipos de género que permitan la formación de ciudadanos críticos y conscientes en sus subjetividades.

PALABRAS CLAVE: Sexualidades. Masculinidad Relación de género.

RESUME: Cet article présente les résultats partiels d'une recherche de maîtrise en éducation développée avec le programme de troisième cycle en éducation de l'Université d'État du Mato Grosso do Sul (UEMS), Unité universitaire de Paranaíba, dans la ligne de recherche « Histoire, société et éducation », Lié au groupe de recherche « Relations entre les sexes, la culture et la société ». Ce travail a pour objectif de réfléchir à la construction de modèles de masculinité hégémoniques et extraordinaires à partir de trois graffitis produits par des adolescents à l'École d'État « Profª Zélia de Lourdes Zaccarelli Lopes » de la ville de Pontalinda, SP en 2018. Par rapport à la méthodologie que nous avons choisie par une recherche qualitative descriptive-exploratoire, dans laquelle nous utiliserons des éléments d'analyse du discours. En ce sens, l'analyse du discours critique (ACD) contribue à la réflexion sur l'ensemble des productions d'images présentes dans les graphiques, car elle permet d'examiner les aspects linguistiques, imaginaires et socio-culturels. Dans le traitement des images, on fait valoir qu'elles devraient être traitées par ce qu'ils disent, comme ils disent et par les dispositions, du langage alloué au graffiti, par les concepts / termes que ces jeunes utilisent, par les zones de silence / surface qui y sont établies. Les résultats partiels de la recherche indiquent l'existence croissante de préjugés liés au genre et à la sexualité dans la société. Nous préconisons la nécessité de problématiser les questions de genre et de sexualité dans les discours des politiques curriculaires et dans les processus de formation des éducateurs. Il y a un besoin de réflexion, de déconstruction des préjugés, de stéréotypes de genre permettant la formation de citoyens critiques et conscients dans leurs subjectivités.

MOTS-CLES: Sexualités. Masculinité. Relation entre les sexes.

1 | INTRODUÇÃO

A instituição escolar, ao cumprir seu papel de esquadrihar modos de comportamentos sociáveis para padrões assertivos, dista de possibilidades pluri-humanas. Isto é verificável ao petrificar o campo das sexualidades na dualidade única do que podemos ser. Assim encaixes figuram padrões de normalidade ancorados na ideia de uma natureza fixa. Orienta-se pelo viés hegemônico heteronormativo e silencia, rejeita tudo que diferente for. Nesse panorama questões relativas aos gêneros e às sexualidades devem ser evitadas em ambiência escolar em detrimento de questões políticas, sociais, religiosas, conflituosas que possam gerar tabus no ambiente escolar. Isso precisa ser repensado.

De acordo com Fagundez (2009), Joan Scott, historiadora norte americana, “pioneira em analisar a história pelo viés do gênero”, em uma entrevista publicada em 05 de junho de 2019 na BBC News Brasil, alerta que pessoas buscam por “salvação” nas questões de gênero por meio da “masculinidade extraordinária”, ou seja, por meio de homens como

Donald Trump e Jair Messias Bolsonaro como salvadores da Pátria (FAGUNDEZ, 2019, n.p.).

Cabe às mulheres manter os moldes da feminilidade hegemônica. Elas devem ser treinadas desde a infância para a sensibilidade, docilidade, fragilidade, submissão, proteção, práticas amorosas e maternais (LOURO, 1997, 2018), enquanto que do masculino se espera o oposto, que surjam líderes natos, viris, fortes, agressivos, heterossexuais, poderosos, abastados financeiramente. Estas são algumas regras da masculinidade como preconiza (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013).

A desigualdade de gênero se reflete na sociedade e na política, não há equilíbrio nas questões de feminilidade, “se uma mulher tenta exercer esse poder, ela é vista como anormal”. As mulheres “[...] não devem parecer muito agressivas e, portanto, masculinas, nem muito sensíveis e logo, frágeis”. Elas não podem e nem devem parecer poderosas, pois serão taxadas como masculinas, perigosas, anormais, não-femininas (FAGUNDEZ, 2019, n.p.).

Segundo Scott “[...] é justamente a ‘brutalidade e vulgaridade’ de figuras como Trump e Bolsonaro [...] que atraem os eleitores em tempos de crise. Segundo ela, busca-se na ‘masculinidade excepcional’ exibida por esses líderes a solução de todos os problemas, como um pai que salvará o país do caos” (FAGUNDEZ, 2019, n.p.).

Não somos os(as) detentores(as) da verdade absoluta, da razão, deixamos a(o) leitor(a) o encargo de problematizar e refletir por si mesmo(a). O direcionamento que acreditamos deve conduzir-nos ao convívio igualitário, ao bem estar comum a todos(as), independente de quem exerça o “excepcional poder” seja ele(a) usando vestidos ou calças.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa descritivo-exploratória, de cunho qualitativo, no qual utilizaremos elementos da análise de discurso. Nesse sentido, a Análise Crítica do Discurso (ACD) contribui para pensar o conjunto da produção das falas e imagens presentes nos grafitos, pois permite examinar os aspectos linguísticos, imagéticos com os aspectos socioculturais. Fairclough (2016), Fairclough e Wodak, (2000) e Teun van Dijk (2017) consubstanciam a teoria dessa análise discursiva.

Procuramos refletir acerca das relações possíveis entre teorias de Michel Foucault (1979, 2018), dos(as) pesquisadores(as) Guacira Lopes Louro (1997, 2018), Fernando Seffner (2014), Albuquerque Júnior (2013) e Connel (1995) sobre teorias de gênero, educação e os fundamentos da ação docente relacionados à temática desta pesquisa.

Van Dijk (2017) nos alude sobre o abuso de poder dos dominantes exercido sobre os(as) dominados(as). Em outras palavras, estamos à mercê de um discurso abusivo que

constitui e valida os quesitos do poder dominante, o qual valoriza a divisão e despreza a igualdade. Discurso esse que inclui questões de gênero e sexualidade, construção da masculinidade, feminilidade, homofobia naturalizando ódios, medos e violências múltiplas.

Somos favoráveis aos pensamentos de Fairclough (2016) ao abordar discurso como prática social relacionada à ideologia, ao poder e à hegemonia. Fairclough e Wodak, (2000, p.368) relatam que as práticas discursivas carregam efeitos ideológicos, auxiliam na produção ou manutenção de relações de desigualdades, sejam nos níveis das classes sociais, pessoais, relacionais entre homens, mulheres e se estendem às subjetividades. O discurso é algo carregado de efeitos ideológicos que impõem seu poder abusivo incessantemente. Este circula por veios capilares que nem sempre tomamos consciência, muitas vezes acreditamos como verdades inquestionáveis.

A hegemonia imperativa marginaliza corpos e comportamentos diferentes nesse processo discursivo ideológico, fazendo com que os direitos das minorias, muitas vezes sejam ignorados (LOURO, 2018). Daí a importância das lutas sociais feministas e Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, *Queer*, Intersexo, Assexual (LGBTQIA+) por direitos de uma cidadania sexual igualitária e inclusiva, ou seja, que os direitos dos heterossexuais estendam-se aos homens e mulheres homossexuais, dignamente. Incluindo direitos conjugais homoafetivos, sociais, trabalhistas e suas prerrogativas (LOREA, 2008; MOREIRA, 2016; CAMPOS, NETO, 2018; BUZOLIN, 2019; LARRAT, 2019).

Registramos grafitos durante os anos de 2018 e 2019 na E.E Prof^a Zelia de Lourdes Zaccarelli Lopes- no município de Pontalinda -SP, por ser local de trabalho do pesquisador Cardoso. Escola de Ensino Fundamental II- séries finais e Ensino Médio. Observamos *in loco* elevados números de produções gráficas relativas à sexualidade e gênero, no entanto, parece-nos que essas temáticas tenham sido deixadas às margens pelo currículo cotidiano. Há necessidade de visibilidade, reflexão, discussão, inclusão curricular delas nos processos de formação profissional e continuada de professores(as), pois devido aos interesses religiosos, político-pedagógicos na educação, invisibilizou de seus documentos oficiais como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), questões de gênero e de sexualidade (BRASIL, 2018).

Na lida com as imagens, aduz-se que estas devam ser tratadas pelo que dizem, como dizem, suas disposições, linguagem alocado aos grafitos, variedade de formatos, conceitos/termos que estes jovens utilizam, zonas de silêncio/superfície estabelecidas. Santaella (2012, 2018) apresenta elementos para uma exploração analítica dos grafitos fotografados.

Questões sobre a utilização analítica das fotografias são levantadas: “será que as fotografias tiradas por um investigador, ou qualquer outra pessoa, podem captar a vida interior de, por exemplo, uma escola? Será que podem captar uma essência que foge a outras abordagens?” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p.190). Os mesmos autores apontam

que “[...] as fotografias não são as respostas”, porém devem ser vistas como “ferramentas para chegar às repostas” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p.191).

Para Sontag (2004, p.34) “[...] a imagem fotográfica possui uma ampla e naturalizada presença no imaginário social, o que lhe confere um poder raro e ambíguo capaz de suscitar impotência e agressão, tédio e fascínio”. O imaginário social pode nos conduzir a interpretações, representações da realidade discursiva entrelaçadas aos elementos do poder. “O próprio ato de fotografar ou filmar um determinado evento já inclui a ‘transcrição’ de uma ideia em uma representação, no caso visual” (GÜNTHER, 2006, p. 205). Os grafitos, a nosso ver, são textos verbo-visuais.

Segundo Santaella (2012, p.80) “toda foto, qualquer foto que seja, congela e eterniza o tempo. Clicar o botão significa cortar, sem revogação possível, o fluxo do tempo e, conseqüentemente, o escorrer da vida.” A fotografia nos possibilita analisar o recorte identificando elementos socioculturais e educacionais.

3 | DISCUSSÃO

Os(as) alunos(as) circulam em ambiência escolar e trazem consigo repertório familiar, religioso, social, psicológico e modelos de masculinidade hegemônica para dentro dos muros escolares, posicionam-se em todos os lugares desse ambiente, assim como os(as) professores(as) que ali atuam. O conceito de masculinidade abarca regras sociais construindo e delimitando a maneira do homem ser e agir em sociedade. Sendo valorizado o homem heterossexual, viril, branco, abastado financeiramente e forte.

Por meio dos discursos, vestimentas, gostos musicais, comportamentos e atitudes diárias os(as) alunos(as) deixam marcas em ambiência escolar. Para esta pesquisa nosso interesse são as manifestações gráficas (grafitos) produzidas pelos(as) adolescentes em ambiência escolar referentes ao gênero e a sexualidade.

De acordo com Santaella (2018) percebemos que “tudo é signo”, incluindo imagens e podem ser interpretadas. Em relação aos níveis interpretativos das imagens “distribuem-se em três camadas” a primeira é a “camada emocional, ou seja, a qualidade de sentimento e a emoção que o signo é capaz de produzir em nós”; a segunda é “a camada energética, quando o signo nos impele a uma ação física ou puramente mental”; e terceira é “a camada lógica, esta a mais importante quando o signo visa produzir cognição” (SANTAELLA, 2018, p.40). As três camadas caminham juntas portanto.

Ao observarmos os grafitos, identificamos o uso constante de linhas sinuosas, soltas, rápidas, curvas, circulares, fragmentadas ou continuas, em todas as figuras elencadas, isso nos sugere que tais produções são desprovidas de exigências, são produções espontâneas. No viés semiótico, referimos ao “qualissigno”, ou seja, “é uma qualidade que é um signo”. Todas as imagens observadas, seguem um padrão semelhante em relação às linhas, formas, volumes, movimentos, dinâmicas, conforme nos sugere (SANTAELLA,

2018, p.12).

As Fig. 1, Fig. 2 e Fig. 3 encontradas no tampo de uma carteira escolar nos indicam o modo dinâmico de elaboração dos grafitos, uma vez que podem sofrer interferências constantes pelos autores(as), agentes circulantes em salas de aulas e no interior da escola. Essas fotos foram colhidas na semana que antecederam o primeiro turno das eleições de 2018.

Nossa atenção está focada aos fenômenos do “olhar observacional”, ou seja, “[...] nossa capacidade perceptiva que deve entrar em ação. Estar alerta para a existência singular do fenômeno [...] conseguir distinguir partes e todo” (SANTAELLA, 2018, p.31) e realizarmos uma busca “arqueológica e genealógica” foucaultianas das relações de poder ali atreladas.

Na Fig. 1, podemos identificar uma imagem masculina, supostamente um policial militar (signo que nos remete ao poder, força física, coragem, armas, combate, ordem, segurança) devido às vestimentas. Encontramos ainda uma seta indicativa com o nome “Jair Bolsonaro”, que não se parece nem caricaturalmente com o candidato Jair Bolsonaro, talvez essa inclusão do nome tenha sido adicionada por um(a) outro(a) aluno(a). A figura apresenta uniforme da polícia militar do Estado de São Paulo, uma vez que é possível identificarmos o boné com estrela (possivelmente alguma patente elevada de comando), um colete à prova de balas, braços largos e peludos como símbolo de masculinidade, virilidade e força. Braço forte sugestiona treino, práticas de atividades físicas, atributos masculino. Mãos apresentam dedos encolhidos, como se tivesse prontos para um ataque ou proferir golpe, os lábios sugerem rigidez e contração, dentição serrada. Olhos (pupilas) em direções opostas em sinal de alerta, sobrancelhas espessas e arqueadas.



FIGURA 1 – Desenho - (heteronormatividade: “Jair Bolsonaro”)

Fonte: acervo fotográfico do pesquisador

Jair Bolsonaro foi eleito e assumiu em 1º de janeiro de 2019 sendo o 38º Presidente da República do Brasil. Chama-nos a atenção esse grafito, pois houve reações desse candidato em relação ao posicionamentos sobre as questões de gênero. Sua posição política está voltada para a privatização de estatais, reforço na segurança pública, abertura econômica e manutenção de programas sociais. “Sua campanha baseou-se na bandeira da segurança pública, do nacionalismo e do fim da corrupção. [...] Comprometeu-se a implementar uma política econômica de cunho liberal.” Além de defensor da família tradicional heterossexual, cristã e de valores conservadores (DA REDAÇÃO, 2018, n.p.).

Uma das primeiras ações do atual presidente eleito no País foi a expedição da medida provisória de nº 870/2019, que retira a população LGBTQIA+ da lista de Políticas e Diretrizes destinadas à promoção dos Direitos Humanos, mostrando posição governamental LGBTfóbica.

Larrat (2019, p.9) critica os discursos políticos LGBTfóbicos, moralistas, que em nome de Deus, família, religião, perseguem e matam, sobretudo trans, negras e negros. Defensores do uso de armas, pregam que a cura dos males, salvação de nossa sociedade deve ser messiânica, imperando a “masculinidade extraordinária”. Essas falácias machistas, hegemônicas afastam o caminho da igualdade e da inclusão. Os direitos de uma cidadania sexual passariam a ser inexistentes.

Nessa linha moralista, Moreira (2016, p.13) observa o discurso social de líderes religiosos, políticos e juristas que entendem que a “heterossexualidade é uma expressão normal”, superior, preservacionista, reprodutiva, apresenta “dignidade intrínseca porque contribuem para a sobrevivência da nação”, deve “nortear a interpretação das normas jurídicas” e manter distante as práticas homoafetivas.

Entretanto há lutas, há resistências pelos direitos da cidadania sexual, há movimentos feministas e pró-LGBTQIA+, eles(as) reivindicam igualdade, reconhecimento jurídicos às uniões de pessoas do mesmo sexo, o direito a mudança do nome, intervenções cirúrgicas para adequações sexuais, eles(as) levantam bandeiras de resistência contra os conservadores religiosos e eles(as) têm conseguido garantir seus direitos a duras penas (LOREA, 2008; MOREIRA, 2016; CAMPOS, NETO, 2018; BUZOLIN, 2019). Os movimentos feministas a partir de 1970 possibilitaram o empoderamento feminino, mas muito ainda precisa ser mudado.

Nem todos os juristas e atores sociais concordam com o discurso moralizante, uma vez que “recentes decisões judiciais que instituíram igualdade jurídica entre casais homossexuais e heterossexuais podem ser vistas como um momento importante na afirmação de uma nova concepção de cidadania na nossa sociedade” (MOREIRA, 2016, p.14).

Larrat (2019, p.7) relata que “[...] seria possível punir a agressão que nos matou, porém jamais o discurso e a ação que provocam e estimulam essa violência.” Referindo-se à população LGBTQIA+, entende que capitalismo e patriarcado nunca serão vencidos.

No campo da Educação, Paraíso (2018) reverbera sobre a invisibilidade dos temas gênero e sexualidade em vários documentos, afinal foram

[...] retirados do Plano Nacional de Educação (PNE), dos Planos Estaduais e Municipais de Educação de vários estados e municípios brasileiros, recentemente, no final do ano 2017, esses temas foram também invisibilizados na última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (PARAÍSO, 2018, p.8).

“[...] Um currículo é um espaço de ensino e de aprendizagem incontrolável. Por isso mesmo, ele seja objeto de tantas cobiças, de tantos poderes” (PARAÍSO, 2018, p. 8). Ela acredita na possibilidade de criação de espaços de heterotopias foucaultianas nas escolas e nos currículos. Paraíso (2018) denomina isso de currículos e possibilidades. As heterotopias garantiriam a discussão das questões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar.

As escolas por não discutirem sobre o impacto da “masculinidade extraordinária”, questões de gênero e sexualidade, pode ser campo para manifestações de violência física e psicológica, reproduzindo e mantendo os atributos das masculinidades e feminilidades hegemônicas, cobrando tais atributos e aqueles(as) que forem diferentes são marginalizados(as) e menosprezados(as).

A instituição escolar é detentora de poder. O poder discursivo é capaz de conduzir e produzir efeitos benéficos ou maléficos, imperativos, libertários ou castrativos; pode nos proporcionar liberdade ou nos aprisionar, dependendo dos interesses de quem detém os saberes (FOUCAULT, 1979). As escolas devem proporcionar aos alunos momentos de reflexão sobre as características da “masculinidade extraordinária”, abrir espaços para discussões, propor soluções coletivas de situações problemas relacionadas às questões de gênero, sexualidade, masculinidade, feminilidade, respeito, sentimentos, diversidade e igualdade.

Bolsonaro, favorável ao armamento de civis, foi aclamado por seus eleitores como salvador da Pátria, aquele que colocaria ordem no caos, o honesto, o “Messias”. Associado ao seu nome “Jair Messias Bolsonaro”. Ele foi Militar do Exército (1977), formou-se em educação física (1983), em 1987 concluiu cursos no Exército Brasileiro chegando a patente de capitão e foi colocado na reserva. Talvez daí tenha sido realizada a associação da figura com o policial militar.

A Fig.1 nos chama atenção à ausência de pés e à falta de uma das pernas. Talvez não tenha havido tempo para concluir o grafito naquele dia.



FIGURA 2- Desenho - (heteronormatividade: “Jair Bolsonaro”/Policial)

Fonte: acervo fotográfico do pesquisador

No dia seguinte encontramos a figura acima. Na Fig. 2, inseriram uma outra perna, levemente apagada, foi utilizado **lápiz** (grafite) para completar o desenho, possivelmente tenha sido desenhada por outra pessoa, pois as dobras da barra da calça apresentam um estilo de traços diferentes se compararmos com a versão anterior, feita à caneta. Possivelmente tiveram a intenção de inserir um pé. As dobras da barra da calça sugerem um pé com 3 dedos, podem não ter observado que havia uma barra de calça dobrada e não um pé na Fig.1. A Fig. 1 foi desenhada com o auxílio de uma caneta de tinta na cor preta. Percebemos na Fig. 2 a exclusão da seta com o nome “Jair Bolsonaro”.

A Fig. 3 trata-se da mesma imagem da Fig. 2, porém elementos foram apagados e outros incluídos.

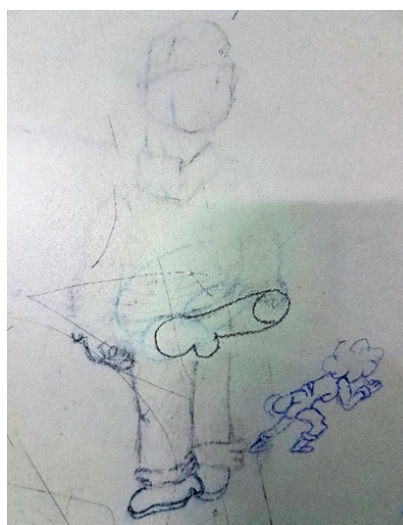


FIGURA 3– Desenho - (heteronormatividade)

Fonte: acervo fotográfico do pesquisador

Na semana seguinte às eleições do primeiro turno, pudemos observar na Fig. 3 que o desenho sofreu intervenções, principalmente a cabeça, tronco e parte dos braços foram apagados, no entanto, percebemos um tipo de calçado em ambos os pés, um pênis ereto e saco escrotal foram acrescentados (lápis). Com auxílio de caneta de tinta na cor azul, uma figura possivelmente feminina foi adicionada, cabelos cacheados e abastados (formato de nuvem), seio, exposição das costas e nádegas, posição de “4”, “empinando o bumbum” sugerindo posição de “monta” para o ato sexual, ou oferecendo-se. Foucault (2018) relata que no século XIX, era vitoriana, a sexualidade é encerrada. “Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei” (FOUCAULT, 2018, p.7). O prazer sexual deveria permanecer longe do matrimônio, mas livre com prostitutas(os), amantes libertinos(as).

Chama-nos a atenção à proporção do tamanho do pênis se comparado com a figura feminina. O pênis desproporcional para a figura do suposto presidente parece ser algo de grande importância no campo da masculinidade. Pênis grande e ereto é símbolo do macho viril.

Os grafitos Fig. 1, Fig. 2 e Fig. 3 ilustram como ao longo dos dias, partes são adicionadas ou retiradas. Temáticas são alteradas. A Fig. 3 nos sugere a imposição da masculinidade hegemônica em relação à complementaridade sexual, todo homem macho, viril, forte deve ter uma mulher, frágil, submissa, pronta a lhe satisfazer sexualmente e na vida. Premissa normativa.

Moreira (2016) nos fala sobre o processo de restauração e consolidação da democracia no Brasil nas últimas três décadas. Buscou-se eliminar estigmas culturais, práticas discriminatórias, que manteriam indivíduos em subordinação e exclusão social. Os homens e mulheres homossexuais almejam “o reconhecimento social de que são pessoas igualmente dignas e merecedoras das mesmas oportunidades e direitos garantidos a pessoas heterossexuais” (MOREIRA, 2016, p.11). Há lideranças políticas, religiosas e sociais que discordam.

Louro (2018, p. 74) enfatiza a questão do binarismo sexual (macho ou fêmea) atribuído aos corpos ao nascer, tem pênis é macho, não tem pênis é fêmea, essa coerência lógica entre “sexo-gênero-sexualidade” é um dado que atribui caráter normativo e de imutabilidade. Segundo essa lógica, pressupõe que a genitália (biológica) do recém-nascido vai determinar o gênero obrigatório (homem ou mulher) e induz a uma direção única do desejo sexual, ou seja, pelo seu oposto, não havendo outra possibilidade, senão seguir a ordem reprodutiva prevista.

Lideranças religiosas e políticas entendem a homossexualidade como prenúncio de desestruturação social e da família, embora a heteronormatividade garanta a manutenção da espécie. Muitos juristas e políticos concordam que as “normas jurídicas apenas reproduzem a moralidade presente na ordem natural” (MOREIRA, 2016, p.12),

são favoráveis à distinção dos direitos entre heterossexuais e homossexuais mantendo a cidadania sexual as margens.

Somos um “povo irreverente que tanto adora sexo quanto falar dele”, mas há um ranço moralista, conservador que “[...] insiste em afirmar que tudo o que refere a sexo é sujo e pecaminoso” (DEL PRIORE, 2014, p.147). Nossa história está repleta de repressão. Moralmente sexo deve ser feito para fins de procriação e não prazer. Será?

Connell (1995), na década de 1990, abriu um leque discursivo observando que a “interação global” possibilitou a “criação de novas formas de masculinidade hegemônica.” Uma vez que sabemos que “as condições para a hegemonia estejam mudando, com o crescimento do feminismo mundial, a estabilização de novas formas de sexualidade e a criação de uma economia global” (CONNELL, 1995, p.193).

A masculinidade hegemônica, “extraordinária”, branca, cristã, permite a criação de outras masculinidades distintas como a masculinidade negra, considerando-os violentos, preguiçosos, menos inteligentes, pobres, diferentes. A masculinidade gay reconhecendo-os(as), como fracos(as), menos homens, próximos ao feminino, devendo estar às margens.

Percebemos que muito ainda deve ser feito referentes aos movimentos feministas e LGBTQIA+, no Brasil há retrocessos. Impera o patriarcado heteronormativo religioso, tomando a família hegemônica como única e verdadeira. Parece haver um moralismo hipócrita instalado, governo LGBTfóbico, patriarcal, machista e racista.

Os homens dominam coletiva e individualmente as mulheres. Esta dominação se exerce na esfera privada ou pública e atribui aos homens privilégios materiais, culturais e simbólicos. Um setor dos estudos feministas atuais tende, aliás, a quantificar estes privilégios e a mostrar concretamente os efeitos da dominação masculina. A política atual, que, em nossa sociedade, visa a diminuir as “desigualdades”, não deve nos deixar esquecer que elas perduram, sob pena de tomarmos nossos sonhos por realidade e não compreendermos mais nada (WELZER- LANG, 2001, p.461).

Estamos inseridos em um processo enraizado de construção da masculinidade, para Albuquerque Júnior (2013) o homem nordestino “[...] se situa na contramão do mundo moderno, que rejeita suas superficialidades, sua vida delicada, artificial, histórica. Um homem de costumes conservadores, rústicos, ásperos, masculinos.” Muito dessa definição do homem nordestino parece estar embasada no processo discursivo que define o homem brasileiro, heteronormativo, cristão, conservador, moralista, macho e viril (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013, p.150).

Algo semelhante é visto no processo de constituição do gaúcho, em que impera valores patriarcais, representações de gênero prima pela exclusão do feminino, “a identidade do homem gaúcho é constituída por valores como o brio, coragem, argúcia, virilidade e oposição a qualquer comportamento vinculado ao feminino” (MELO, CRUZ, BOHNENBERGER, 2017, p.1). Inferimos que se estende por todo o território nacional brasileiro esse processo de dominação discursiva misógina, somente a “masculinidade extraordinária” colocaria ordem ao caos.

Exemplos da “masculinidade extraordinária” são elencados pela entrevistada. Scott reverbera “então, Bolsonaro fala para vocês que mulheres devem cuidar da casa; na Turquia, o presidente Recep Tayyip Erdoğan diz que o papel principal da mulher é ter filhos, para salvar nosso futuro; Trump pensa nas mulheres com objetos de satisfação sexual” (FAGUNDEZ, 2019, n.p.). Essa falácia para muitos passa despercebida e natural: “tem que ser assim”.

Segundo Bourdieu (2017) essa normatização torna-se senso comum por meio de ações e linguagens no cotidiano.

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação (BOURDIEU, 2017, p.21).

A Fig.3 nos permite um caminhar reflexivo. Sugere como a mulher é percebida por alguns adolescentes. Numa posição submissa, de quatro, disposta a ser montada pelo macho, quase sem roupas, para servir de objeto de prazer ao homem, poderoso e viril. Nessa posição não sugere um ato sexual para fins de procriação, mas sim de prazer sexual. Não há uma relação de igualdade e sim de inferioridade e submissão. Identificamos que pela “análise crítica da opressão das mulheres, nasceram as lutas contra o sexismo, o patriarcado e o viriarcado” (WELZER- LANG, 2001, p.462).

O homem deve cumprir a função de mantenedor do patriarcado, do viriarcado, heteronormativo. Esse modelo se arrasta pelo Brasil num contínuo processo discursivo que impõe essa masculinidade pulsante como a única e imperativa que deve ser aceita.

Segundo Scott “as pessoas que respondem a Trump estão procurando exatamente por aquele tipo de figura paterna que tome conta de tudo. E a pergunta é: há uma mulher que possa fazer isso? [...]”. Scott sugere que em decorrência da crise do capitalismo neoliberal, ricos mais ricos e pobres mais pobres, espera-se um salvador da pátria, um patriarca com poderes extraordinários, mágicos para pôr ordem ao caos instalado, atrelado a sua masculinidade. Esses homens como Trump, Bolsonaro e Modi (primeiro -ministro da Índia) sabem mandar, vão dar fim a criminalidade, a corrupção, ou ainda Duterte presidente das Filipinas “que está matando todo mundo”. Espera-se ainda “purificar a nação” em favor da supremacia branca e mantendo os imigrantes ou minorias étnicas longe de suas fronteiras assim como pregam Estados Unidos, Itália (Matteo Salvini) e Inglaterra-Londres (Nigel Farage) (FAGUNDEZ, 2019, n.p.).

Para contribuir com essa valorização da masculinidade percebemos o poder da mídia.

Os esportes televisionados, os filmes de “ação” de Hollywood, os desenhos animados e os quadrinhos dos super-heróis, os romances de aeroporto, os jogos violentos de videogame, os conjuntos de brinquedos plásticos infantis, tudo isso insiste de forma incessante na superioridade corporal dos homens e no seu domínio da tecnologia e da violência (CONNELL, 1995, p.195).

Joan Scott relata que na história há exemplos de figuras masculinas paternais suavizadas capazes de tomar conta de nós de modo quase maternal, de um jeito que não valorize a violência, a força, mas o cuidado. Assim como fez Martin Luther King, exemplo venerado de amor e respeito. Lazaro Cárdenas del Rio, no México, (1934-1940) um dos presidentes mais populares do país e responsável pela nacionalização do petróleo. Simón Bolívar líder político venezuelano que lutou contra a colonização da região no século XIX e Gandhi, muito diferente dos populistas de direita. “Há momentos em que líderes fortes e admirados se apresentam, mas os amamos não porque eles são mais poderosos do que nós, mas porque representam algo comum a todos” (FAGUNDEZ, 2019, n.p.).

Em relação aos interesses dos homens, “todas as formas de política da masculinidade envolvem uma relação com o feminismo. Quer essa seja uma relação de rejeição, ou de coexistência cautelosa ou ainda de apoio caloroso, esse é o centro emocional dos debates atuais” (CONNELL, 1995, p.196).

Em momentos de crise econômica e política, busca-se lançar um olhar para velhos hábitos, ou jeitos de ver as coisas, um jeito primitivo. Viktor Orbán, primeiro ministro da Hungria, eliminou estudos de gênero assim como Bolsonaro pretende fazer no Brasil. O casamento gay passa a ser algo inconcebível, pois é contrário à lei de Deus. Há mudanças representativas no mundo esquerda e direita (FAGUNDEZ, 2019, n.p.).

“Ter filho gay é falta de porrada” fala do ex-deputado, atual presidente do Brasil Jair Bolsonaro antes mesmo de ser eleito. Esse tipo de declaração restringe o direito da existência de um segmento da população (QUINALHA, 2019, p.4).

Vale a pena destacar que toda bagagem cultural, moral e social exposta nos grafitos são ensinadas por agentes que estão fora dos muros da escola.

No geral, as religiões manifestam grande preocupação com a sexualidade. Importante lembrar que a escola é pública, é um ambiente público, e deve se reger pela laicidade. Isso significa que a escola não valoriza uma religião em detrimento de outras. Ela é um ambiente em que todos os alunos e alunas, e professores e professoras, tem liberdade de manifestar seu pertencimento religioso. [...] Vale lembrar que no espaço público nós toleramos e respeitamos os demais, e somos também tolerados e respeitados pelos demais. [...] A escola é uma instituição republicana, é uma coisa pública (“res pública”), onde todos manifestam e discutem suas posições, e aprendem a se respeitar. Isso vale muito para os temas do gênero e da sexualidade (SEFFNER, 2014, p.78).

Nesse panorama, questões devem ser levantadas. Segundo Scott, a população que não votou em Trump ou Bolsonaro, não acredita em suas ideias como verdades e busca por alternativas, que ainda não surgiram? O que tem acontecido com a esquerda? Por que perdeu conexão com as mudanças do mundo? (FAGUNDEZ, 2019, n.p.).

Sabemos que “nos países capitalistas ricos, a renda média dos homens é aproximadamente o dobro da renda média das mulheres. O acesso político dos homens é dez vezes maior que o das mulheres [...]”, “os homens controlam os meios de violência, na forma de armas e de forças armadas” (CONNELL, 1995, p.197). Sabemos que nas malhas da “masculinidade hegemônica empresarial” as mulheres não têm tido grande

abertura. “A nova indústria internacional do vestuário e as linhas de montagem de microprocessadores, por exemplo, são arenas de um sexismo extremo. A violência contra as mulheres não tem, comprovadamente, diminuído” (CONNELL, 1995, p.197).

No Brasil foram registrados 61.032 estupros em 2017, um aumento de 10,1% em relação a 2016, e houve 221.238 registros de violência doméstica contra mulheres, corresponde a 606 casos por dia no país (FBSP, 2018, p.6).

Scott aponta que uma mulher líder teria que saber dosar dois itens: ter carisma para gerar respostas amorosas ao eleitorado e saber combater os inevitáveis ataques que a apontarão como anormal. Será que a mulher mãe, cuidadosa seria a solução guia para fora do deserto? (FAGUNDEZ, 2019, n.p.).

“Uma nova política do gênero para os homens significa novos estilos de pensamento”, sem ter certeza de “abertura para novas experiências e novas formas de efetivá-la”. Em outras palavras, há um longo caminho a ser percorrido entre a constituição igualitária do masculino e do feminino. “No dia em que fotografias com homens carregando armas se tornarem raras e fotografias com homens empurrando carrinhos de bebê se tornarem comuns, aí saberemos que estamos realmente chegando a algum lugar” (CONNELL, 1995, p.205).

4 | RESULTADOS

Percebemos que a construção da masculinidade e da feminilidade hegemônica são tomadas como verdades universais. A partir do momento em que se tem consciência dessas correntes discursivas, relativas à sexualidade e às questões de gênero torna-se possível por meio dos questionamentos, problematização e discussões mudanças dos elos sedimentados.

Os resultados parciais apontam a existência crescente de preconceitos de gênero e de sexualidades nas escolas e na sociedade. Advogamos a necessidade de problematizar esses preconceitos nos discursos das políticas curriculares e nos processos de formação de educadores(as). Medra-se a possibilidade de reflexão, de desconstrução de preconceitos e de estereótipos generificados permitindo a formação de cidadãos críticos e conscientes em suas subjetividades.

A criminalização da LGBTfobia, os direitos à união entre pessoas do mesmo sexo, constituição familiar, adoção de filhos(as), igualdade em direitos sociais, trabalhistas entre homens e mulheres incluindo a população LGBTQIA+, independente da cor da pele, são exemplos do que almeja a cidadania sexual igualitária.

Faz-se necessário significativas mudanças relativas às questões de gênero e sexualidade para que possamos sonhar com uma escola, sociedade e com um mundo mais tolerante, que preze pelo respeito as diferenças e rume para uma cidadania sexual

inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Nordestino**: invenção do “falo” – uma história do gênero masculino (1920-1940). 2. ed., São Paulo: Intermeios, 2013. (Coleção Entregêneros).

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. A condição feminina e a violência simbólica. 4.ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 jul. 2019.

BUZOLIN, Livia Gonçalves. **Conceito de família e competição institucional**: a discussão da família homoafetiva nos poderes Judiciário e Legislativo. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Fundação Getúlio Vargas, Escola de Direito de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/27310/Dissertação%20de%20Mestrado%20-%20Livia%20Buzolin.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 jul. 2019.

CAMPOS, Ingrid Zanella Andrade; NETO, Clarindo Epaminondas de Sá. A cidadania sexual fraterna: por uma concepção de dignidade para as pessoas “Trans”. **Revista Jurídica**. Curitiba, v. 01, n. 50, p. 209-243, 2018. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/2549> Acesso em: 24 jul. 2019.

CONNEL, Robert W. Políticas da Masculinidade. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.20, n. 2, p.185-206, jul./dez.1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71725/40671>. Acesso em: 21 mai. 2019.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias íntimas**. Sexualidade e erotismo na história do Brasil. 2.ed. São Paulo: Planeta, 2014.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Tradução de Izabel Mabalhães. Editora: Universidade de Brasília, 2016.

FAIRCLOUGH, Norman; WODAK, Ruth. Análisis crítico del discurso. In: FAIRCLOUGH, Norman; WODAK, Ruth. **El discurso como interacción social**. Estudios sobre el discurso II: una introducción multidisciplinaria. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2000, p. 367-404. Disponível em: <https://libroschorcha.files.wordpress.com/2017/12/el-discurso-como-interaccic3b3n-social-teun-van-dijk.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2019.

FÓRUM Brasileiro de Segurança Pública. **12 Anuário Brasileiro de Segurança Pública**, ano 12. 09 ago. 2018. 90 p. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/03/Anuario-Brasileiro-de-Seguran%C3%A7a-P%C3%BAblica-2018.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

LARRAT, Symmy. A resistência LGBTI+ e a política de morte bolsonarista. **Le Monde Diplomatique Brasil**,

ano 12, n. 143, p.7, jun. 2019.

LOREA, Roberto Arriada. **Cidadania Sexual e Laicidade**: um estudo sobre influência religiosa no Poder Judiciário do Rio Grande do Sul. 2008. 209 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15572/000685830.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 jul.2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MELO, Jonathan Dalla Rosa; CRUZ, Francieli Borchart da; BOHNENBERGER, Gustavo Wohlfahrt. O tradicionalismo gaúcho e a masculinidade enquanto construções identitárias. In: 3º EMICULT- Encontro Missionário de Estudos **Interdisciplinares em Cultura**, Santo Ângelo, RS, v.3, p.1-10, ago. 2017. Disponível em: <http://omicult.org/emicult/anais/wp-content/uploads/2018/06/O-TRADICIONALISMO-GA%C3%9ACHO-E-A-MASCULINIDADE-ENQUANTO-CONSTRU%C3%87%C3%95ES-IDENTIT%C3%81RIAS.pdf> Acesso em: 23 jul. 2019.

MOREIRA, Adilson José. Cidadania Sexual: Postulado Interpretativo da Igualdade. **Direito, Estado e Sociedade**. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo-SP, Brasil, n.48, p. 10-46, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://revistades.jur.puc-rio.br/index.php/revistades/article/view/547> Acesso em: 25 jul. 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero, sexualidade e heterotopia: entre esgotamentos e possibilidades nos currículos. In.: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; SEFFNER, Fernando; VILAÇA, Teresa (Organização). **Corpo, gênero e sexualidade: resistência e ocupa(ções) nos espaços de educação**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018. p.7-27. Disponível em: http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/7746/Livro_final_1.pdf?sequence=1 Acesso em: 24 jul. 2019.

QUINALHA, Renan. Os direitos LGBT sob o governo Bolsonaro. **Le Monde Diplomatique Brasil**, ano 12, n. 143, p.4-5, 2019. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/edicao/edicao-143/>. Acesso em: 16 jul. 2019.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **Semiótica aplicada**. 2.ed. São Paulo: Cenage Learning, 2018.

SEFFNER, Fernando. Sexualidade: isso é mesmo matéria escolar. **Revista Teoria e Prática da Educação**. Maringá, PR, v. 17, n. 2, p. 67-81, mai./ago. 2014. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/27750> . Acesso em: 24 jul. 2019.

SONTAG, Suzan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras. 2004.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Discurso e Poder**. Judith Hoffnagel, Karina Falcone, (organização). 2. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p.460-482, segundo semestre, 2001. Universidade Federal de Santa Catarina Santa Catarina, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38109208>. Acesso em: 15 fev. 2019.

DA REDAÇÃO. **Jair Bolsonaro é eleito presidente do Brasil**. 28/10/2018, 19h39 - atualizado em 29/10/2018, 17h19. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/10/28/jair-bolsonaro-e-eleito-presidente-do-brasil> . Acesso em: 03 fev. 2019

FAGUNDEZ, Ingrid. Pessoas Buscam “salvação” na “masculinidade extraordinária” de homens como Trump e Bolsonaro, diz historiadora dos EUA. 05/06/2019. **BBC News Brasil em São Paulo**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48504880> Acesso em: 10 jun. 2019.

NAS TEIAS DE UM CURRÍCULO ESCOLAR: A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM FINOS FIOS

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 10/05/2020

Antônio Ferreira

Doutor em Educação: Currículo pela PUCSP, Mestre em Educação pela PUCPR e Licenciado em Pedagogia pela UTP. Professor Efetivo de Educação Especial do Instituto Federal do Paraná – Campus Paranaguá PR.

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2968081306195477>

Edimara Gonçalves Soares

1ª Doutora Quilombola do Brasil pela UFPR, Mestre em Educação pela mesma Universidade e Licenciada em Geografia pela UFSM. Professora de Geografia do Quadro próprio do Magistério do Paraná.

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8176016559367424>

RESUMO: O presente texto vincula-se a uma pesquisa mais ampla, acerca da modalidade de Educação Escolar Quilombola nas escolas quilombolas do Paraná. O objetivo principal é investigar como as expectativas das comunidades quilombolas em relação a escola e também seu modo de vida se materializam no currículo escolar. Tratamos de analisar a interface dos saberes quilombolas

na composição e organização do currículo escolar. A opção teórica sobre currículo filia-se à perspectiva crítica, por possibilitar questionar e problematizar as formas dominantes de conhecimento escolar, e por defender a formação crítica dos sujeitos e lhes habilitar para intervir e transformar condições ideológicas e materiais de subordinação. Assim, no âmbito da teoria crítica elaboramos indagações centrais sobre: Como as práticas curriculares na escola quilombola podem fortalecer os mecanismos de luta e defesa dos sujeitos quilombolas no campo sociocultural? Que papel assume o currículo escolar no contexto das escolas quilombolas? Ainda, compreendemos o currículo como um “território em disputa” (ARROYO, 2011), um artefato produzido pela humanidade, portanto, histórico, cultural e social (MOREIRA & SILVA, 2003; VASCONCELLOS, 2009).

PALAVRAS-CHAVE: práticas curriculares, escolas quilombolas, educação escolar quilombola.

ON THE SCHOOLS OF A SCHOOL
CURRICULUM: KILOMBALL SCHOOL
EDUCATION IN FINE WIR

ABSTRACT: The present text is linked to a broader research on the Quilombola School

Education modality in the quilombola schools of Paraná. The main objective is to investigate how the expectations of quilombola communities regarding school and also their way of life are materialized in the school curriculum. We try to analyze the interface of quilombola knowledge in the composition and organization of the school curriculum. The theoretical option on the curriculum is linked to the critical perspective, because it makes it possible to question and problematize the dominant forms of school knowledge, and to defend the critical formation of subjects and enable them to intervene and transform ideological and material conditions of subordination. Thus, in the context of critical theory, we elaborate central questions on: how can curricular practices in the quilombola school strengthen the mechanisms of struggle and defense of quilombola subjects in the socio-cultural field? What role does the school curriculum assume in the context of quilombola schools? Furthermore, we understand the curriculum as a “territory in dispute” (ARROYO, 2011), an artifact produced by humanity, therefore, historical, cultural, and social (MOREIRA & SILVA, 2003; VASCONCELLOS, 2009). **KEYWORDS:** curricular practices, quilombola schools, quilombola school education.

UM INÍCIO DE PROZA...

Inicialmente queremos explicitar de maneira sucinta o lugar de onde estamos falando, pois entendemos a nossa trajetória reúne elementos que indicam o que queremos prozear. Com inspiração em Bourdieu (1996, p. 81) compreendemos que a trajetória reúne uma história de vida, que “leva em conta a estrutura da rede, a matriz das relações objetivas entre as diversas estações”.

Guardadas as especificidades de nossas trajetórias de vida, somos educadores, pesquisadores e ativistas da luta quilombola por educação escolar, ambos com mais de nove anos de atuação em diversos espaços institucionais, mantendo sintonia permante com as Comunidades Remanescentes de Quilombos do Paraná.

É envoltos neste universo de resistência que buscamos contribuir através da pesquisa para que as expectativas das comunidades quilombolas em relação a escola e também seu modo de vida sejam materializados no currículo escolar.

Nossa vivência como educadores, pesquisadores e ativistas nos conduziu a outras maneiras de observar o currículo, bem como o surgimento de novas indagações. Desse modo, constituíram-se novas possibilidades de conceber o currículo e suas distintas relações com o saber acadêmico e escolar, ou seja, desenvolvia-se a discussão em torno do currículo em outro patamar de reflexão.

Em outras palavras tratamos de analisar a interface dos saberes quilombolas na composição e organização do currículo escolar.

Por outro lado é mister destacar que foi, a partir do ano de 2000, que o debate sobre quilombos no Paraná começou a ser admitido ou inserido na agenda política do Estado. Paulatinamente a discussão se desdobra para elaboração de políticas públicas, e

a Secretaria de Estado da Educação articula e promove encontros específicos para tratar da educação escolar nos quilombos.

Durante os encontros vão surgindo um rol de demandas trazidas pelos quilombolas, sendo a maior parte voltada aos direitos sociais, dentre os quais destacamos aqui a educação escolar, que atendesse as suas expectativas de vida. Diante disso é que a educação escolar quilombola passou a fazer parte das políticas governamentais e porque não dizer acadêmicas.

Igualmente, importante foi a Lei Federal nº 10.639/2003, aporte jurídico que passou a determinar de modo geral a inclusão da temática Cultura Afro Brasileira e Africana no currículo da Educação Básica.

Trata-se de uma conquista histórica das várias entidades do movimento social negro, mediante os esforços em prol da educação, dado que o currículo escolar sempre ressaltou a população negra relacionada às experiências de inferioridade e subalternidade.

A organização quilombola no Paraná e em vários estados brasileiros reivindicou a necessidade uma educação específica, em seus territórios, essa pauta é amplamente debatida. Assim, atendendo a pauta quilombola de uma política pública escolar, em 2012 foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Este documento também apontou elementos que deveriam e devem ser observados no processo de implantação e/ou implementação da políticas públicas educacionais voltadas a população quilombola. O documento destaca entre outros itens, a concepção de educação; princípios; objetivos; etapas e modalidades, projeto político pedagógico, currículo, gestão, avaliação, formação de professores.

1 | INTRODUÇÃO

Nestes tempos, em que se discute em âmbito nacional a implementação de uma base curricular comum, é fundamental incluir nesse debate povos e culturas historicamente ausentes das pautas curriculares. Para tanto, é necessário reconhecer a diversidade étnica/cultural que forma nossa sociedade, e a partir daí criar e efetivar condições estruturais para igualdade e equidade de direitos.

Em cada época e a cada geração emergem novas demandas sociais, que, de uma forma ou de outra, atravessam os portões da escola e desestabilizam os cânones que sustentam e consagram o elitismo cultural, desafiam discursos dominantes sobre povos e culturas historicamente excluídos, silenciados, estereotipados. No entanto, a escola não se prepara para “receber” ou mesmo lidar com as mudanças sociais ou com as demandas emergentes; antes disso, são elas que vão se impondo e exigindo outras posturas pedagógicas, outras formas de olhar e dizer sobre povos e culturas, aqui, destacando os

quilombolas, secularmente ausentes das pautas curriculares.

Assim, a escola vive uma época de desafios, pois a um só tempo é convocada a participar/acompanhar as simultaneidades dos acontecimentos em escala global, visto que as identidades juvenis de milhões de estudantes se constroem tendo como referências os artefatos culturais globais; por outro lado, é convocada para auxiliar na visibilidade, fortalecimento e reconhecimento de culturas locais, que redundam na afirmação do pertencimento identitário a um lugar.

Nesse sentido, a temática que se pretende desenvolver aqui, alude aos entrelaces, aos “entrelugares” do currículo escolar e a Educação Escolar Quilombola, incipiente modalidade de ensino, que traz e/ou reivindica novas tessituras pedagógicas, novas tramas curriculares capazes de explicitar o legado histórico, simbólico e material da negritude quilombola.

Desse modo, a problemática da pesquisa tem como indagações norteadoras: Investigar que papel assume o currículo escolar no contexto da Educação Escolar Quilombola? Como as práticas curriculares nas escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes quilombolas podem fortalecer os mecanismos de luta e defesa dos sujeitos quilombolas?

O foco da nossa proza é evidenciar os desafios e as possibilidades para pensar/construir um currículo escolar tecido **nas** Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) e **com** as CRQs. Diante disso nosso pressuposto é de que não basta somente visibilidade e reconhecimento das diferenças culturais e materiais que compõem as CRQs.

Outrossim, supomos que para entrelaçar a Educação Escolar Quilombola no currículo escolar é necessário perscrutar o que emerge de emancipatório das CRQs e partir daí tecer/criar práticas pedagógicas costuradas aos marcos civilizatórios afro-brasileiros, a memória coletiva e práticas culturais presentes nas CRQs.

Neste sentido, elegemos como objetivo principal investigar como as expectativas das comunidades quilombolas em relação a escola e também seu modo de vida se materializam no currículo escolar. Bem como examinar as possibilidades e os desafios para a construção, desenvolvimento e efetividade de um currículo escolar que entrelace elementos culturais e materiais das CRQs, bem como, analisar a emergência de perspectivas que apontam para emancipação quilombola.

2 | METODOLOGIA

No que tange aos caminhos percorridos para compor o artigo, destacamos inicialmente, que essa escrita é fruto de uma pesquisa mais ampla, que vem sendo desenvolvida desde 2011, tendo como centralidade a educação escolar nas CRQs e os diversos desdobramentos, que se manifestam no currículo escolar.

A investigação pediu, dadas suas idiossincrasias, uma pesquisa qualitativa, com

método etnográfico. A compreensão de método que melhor traduz o percurso da pesquisa é aquela que entende o método como o caminho demandado pelo objeto de estudo.

Dessa forma, a primeira trilha percorrida para coleta dos dados foi das notas de campo, feitas durante cursos os eventos de formação continuada para docentes das escolas quilombolas localizados dentro do território quilombola e escolas fora do espaço quilombola, mas que atendem estudantes advindos de CRQs. Ainda, aliada as notas de campo utilizaram-se da observação participante.

E a segunda trilha percorrida foi das entrevistas, realizada com docentes, equipe pedagógica e diretiva das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes quilombolas. Trata-se de entrevista semiestruturada, orientada para a informação, pois visa circunscrever a percepção e o ponto de vista de uma pessoa numa dada situação.

A técnica de entrevista é considerada, aqui, como “uma prática de pesquisa que pode mostrar os fundamentos reais do que se exprime” (BOURDIEU, 1997, p. 708). Assim, a realidade pode chegar à consciência, “ao preço de um trabalho que vise revelar as coisas enterradas nas pessoas que as vivem e que ao mesmo tempo não as conhecem e, num outro sentido, conhecem-nas melhor do que ninguém”.

A técnica não foi utilizada como mero instrumento para compor a pesquisa, como se quem pesquisa “pudesse dispor, independentemente de suas concepções acerca do mundo e das relações entre o sujeito e objeto de pesquisa”, (OLIVEIRA, 1998, p. 21), mas, pelo contrário, compreende que caminha pelo sentido etimológico de *méthos*, junto com os sujeitos da pesquisa.

3 | CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

A modalidade de Educação Escolar Quilombola é absolutamente contemporânea na legislação educacional brasileira. Emerge como uma reivindicação dos sujeitos quilombolas e paulatinamente se consolida como direito à educação escolar nas Comunidades Remanescentes de Quilombos.

Desta forma, a Educação Escolar Quilombola produz uma outra cartografia da diversidade brasileira, cujo mapa mostra a presença de um grupo étnico –negro e quilombola-, ao longo da história da sociedade brasileira posicionado nas margens, quando não completamente excluído.

Assim, a Educação Escolar Quilombola configura uma política da diferença sem precedentes na história da educação brasileira. Como no entender de Jacques Revel (1989, p. 07) vem, “através de várias aproximações, desenhar uma cartografia inédita na atualidade, reinventando novas figuras do social”.

O desafio aqui é refletir sobre o currículo escolar numa perspectiva de intercâmbios, de hibridizações e recontextualizações com a Educação Escolar Quilombola. Os debates acerca do currículo, de maneira hegemônica, vinculam-se a relação de conhecimento/

poder que tendem orientar as relações sociais entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem (MACEDO, 2006; LOPES, 2005). O currículo, como um artefato cultural sugere o caminho para nos tornar o que somos, dito de outra forma, age na construção da identidade.

De modo amplo compreende-se currículo como um “território em disputa” (ARROYO, 2011), também como um “espaço-tempo de fronteiras entre saberes” (MACEDO, 2006). É um artefato da escola, produzido e articulado às relações históricas, políticas, sociais, culturais e econômicas, portanto, não é fixo e nem neutro.

A extensa pesquisa “*Educação da Relações Étnico-racionais: o estado da arte*” (2018, p.537), no capítulo referente a Educação Escolar Quilombola, indica como conclusão que a “educação escolar quilombola é uma instância em disputa”, e a forma como é negociada, disputada se dá a partir do reconhecimento jurídico alcançado pelos quilombos.

O currículo apresenta disputas das mais diversas em torno do que é considerado legítimo e valioso a ser ensinado, porém, deixe brechas para trocas. Aqui, captamos com base nos autores do campo do currículo que discutem as políticas curriculares (BALL, 2001; LOPES, 2005) um elo teórico que permite interpretar a Educação Escolar Quilombola próximo ao campo interpretativo do currículo, qual seja, das disputas e negociações.

Para Macedo (2011, p.105) o currículo não é um espaço onde culturas travam batalhas apenas por legitimidade, mas também “como uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência”. Ainda conforme a autora o “currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença” (MACEDO, 2011, p.105).

Na concepção de Dussel (2002) interpretar o currículo, em termos de hibridação oferece novas possibilidades para se refletir sobre a complexidade dos processos culturais, políticos e sociais que o configuram. Assim, o conceito de hibridismo, permite vislumbrar a Educação Escolar Quilombola pelas lentes do reconhecimento, da legitimação e sua efetiva implementação no local a que se destina, qual seja, as CRQs.

O currículo se insere no jogo de poder, no exercício político dos sujeitos sociais. Segundo Silva (1996),

no currículo se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (SILVA, 1996, p.23)

A Educação Escolar Quilombola não está dissociada de embates, negociações e disputas, portanto, as relações de causa e efeito entre os dispositivos os legais e a realidade educacional são atravessadas por conflitos e contradições, e é a partir deles que poderá ou não ocorrer a implementação efetiva dessa modalidade de ensino.

A construção do currículo nas escolas quilombolas está imbricada nos processos de

negociação cultural da comunidade quilombola, que visa à produção de novos saberes nos interstícios das propostas e práticas curriculares hegemônicas. As experiências e vivências da comunidade e seus interesses entram em cena no espaço escolar com objetivo de elaborar um currículo que valorize outros modos de conhecer o mundo, isto é, que valorizem no currículo as diferenças culturais. A este respeito Bhabha (2013) evidencia que “a articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais” (BHABHA, 2013, p. 21).

Não podemos ignorar que a escola sempre teve dificuldades para lidar com a diversidade cultural e étnica e com as diferenças. A este respeito podemos evocar Moreira e Candau (2003), ao se reportarem a questão de como a escola lida com a diversidade cultural e étnica, este inferem que a tendência da escola é a de silenciar e neutralizar as diferenças, visto que a homogeneização e padronização conferem uma posição diante da possibilidade de embates acerca das diferenças culturais/sociais/étnicas/históricas. No entanto, “abrir espaço para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que [a escola precisa] [...] enfrentar” (MOREIRA & CANDAU, 2003, p. 161).

Coteja daí que compreender a educação quilombola requer o reconhecimento da identidade étnica, de sua memória, seus símbolos culturais, suas históricas; suas narrativas, em fim seu modo de ser, estar e dialogar com o mundo.

Diante do exposto, entende-se que o estudo das relações entre Comunidades Quilombolas e o currículo escolar é um campo emergente na pesquisa acadêmica, portanto, exige dos pesquisadores novas maneiras de olhar e interpretar os fenômenos sociais que permeiam essas realidades, e, sobretudo formular interrogações que permitam conceber as relações entre comunidades quilombolas e o currículo escolar. Como diz Albuquerque Jr. (2000, p. 119) sobre outras maneiras de construir o conhecimento, é preciso aprender a olhar para o “desenho de bordas, de limites, de fronteiras, que marca e demarca cada corpo, cada pensamento, cada prática, cada discurso”.

Depreende-se daí que os saberes e experiências históricas e socioculturais das comunidades quilombolas, podem e devem contribuir de maneira significativa para uma reorganização curricular que visibilize e afirme a dinâmica e a organização social dessas comunidades.

Neste contexto, é imperativa a reflexão do professor Milton Santos (1996, p. 77) no artigo intitulado “Cidadanias Mutiladas”, sobre os significados de ser cidadão no Brasil e conhecer quem são os cidadãos brasileiros e o que os torna mais ou menos cidadãos? Indaga ainda se a classe média é cidadã nesse país, conclui indagando se os negros são cidadãos no Brasil. Segundo o autor, no Brasil a classe média goza de privilégios, não de direitos, e isso se torna fator impeditivo para que outros brasileiros tenham direitos. “E por isso que no Brasil quase não há cidadãos. Há os que não querem ser cidadãos, [...], e há

os que não podem ser cidadãos, [...] a começar pelos negros [...]”.

Retomando, a questão central do currículo e a Educação Escolar Quilombola. Percebemos que currículo, cultura e identidade estão implicados de forma permanente em lutas pela afirmação e legitimação de vozes silenciadas, visto que, grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que mantêm os interesses dos grupos hegemônicos.

A partir disso, pensar a construção do currículo nas escolas quilombolas como um artefato híbrido remete a ideia de Pinar (2003) que defende a viabilidade de um processo de hibridização cultural, no qual elementos de diversas origens, pertencimentos e posições sociais hierárquicas se desterritorializam e se reterritorializam. Pinar (2003) ainda utiliza o conceito de “conversa complicada” ou “conversa instigante” para referir-se à convergência das diversas enunciações presentes na comunicação humana, as quais se dirigem para um ponto de encontro comum. Nele, diferentes discursos se encontram, reconhecem-se, e atritam-se e relacionam-se, sem imposição, isto se configura num processo de hibridização.

O fato é que, a construção de uma política curricular para as escolas quilombolas, transita por vários fragmentos da instituição mantenedora, que tem o poder de avaliar e decidir o que pode e o que não pode ser legitimado numa proposta curricular, cujo objetivo maior é reconhecimento, visibilidade, integração entre conhecimentos oriundos de uma cultura historicamente subalternizada, portanto, negada, quando não estereotipada no currículo dito oficial.

O poder central constrói mecanismos simbólicos de legitimação de seus discursos e o faz, especialmente, pela apropriação de discursos legitimados socialmente entre diferentes grupos sociais. Assim, apesar dos múltiplos olhares sobre a proposta curricular, apenas alguns são reconhecidos como legítimos. Como no entender de Bernstein (1996), apenas algumas vozes são ouvidas, enquanto outras são silenciadas. Os sentidos, porém resultam tanto do que se ouve quanto do que é silenciado.

4 | EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DIFERENÇA NECESSÁRIA

A educação quilombola possui seus vínculos afirmativos ligados às expressões culturais através tradição oral, sendo os contos, lendas, canções e rezas elementos que compõem o tecido da memória coletiva e propicia que a identidade quilombola se mantenha.

Assim, a Educação Quilombola é aquela desenvolvida pelos sujeitos quilombolas nas suas práticas cotidianas, seja, na família, no trabalho, na comunidade, nas lutas sociais, nas manifestações das tradições culturais, na relação de sustentabilidade com a natureza, enfim, no modo de ser e estar no mundo.

Nesse sentido, Brandão (2007) contribui ao examinar a educação a partir de uma Carta escrita pelos índios das Seis Nações, nos Estados Unidos, após assinatura de um acordo de paz. Segundo o autor,

[...] não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. Em mundos diversos a educação existe diferente. [...] Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos (BRANDÃO, 2007, p. 09-10).

Ainda, conforme Brandão (2007) as diferentes práticas de educação servem representam uma fração do modo de vida dos grupos sociais, e servem para reproduzir, manter entre todos que ensinam e aprendem,

o saber que atravessa as da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita”. (BRANDÃO, 2007, p.10)

Já a Educação Escolar Quilombola, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, compreendem que Educação Escolar Quilombola é aquela realizada em estabelecimentos de ensino localizados no interior das CRQs, que demandam uma organização curricular em consonância com as singularidades históricas, sociais, e culturais de cada Comunidade.

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (BRASIL, 2012, p. 01)

No que tange às questões curriculares, o documento enuncia que o currículo da Educação Escolar Quilombola não significa permanecer amarrado apenas ao passado histórico ou fixo no contemporâneo. Significa, sim, buscar conexões entre os tempos históricos, as dimensões socioculturais e a inserção no mundo trabalho. Em suma, a proposta curricular da Educação Escolar Quilombola “incorporará, portanto, conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas em articulação com conhecimento escolar, sem hierarquização” (BRASIL, 2012, p. 01).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados coletados e em consonância com o objetivo central da pesquisa tecemos algumas considerações.

Um dos desafios para desenvolver e efetivar um currículo escolar que entrelace dos

elementos culturais e materiais das CRQs é para além de tonificar o reconhecimento e valorização das tradições culturais/históricas, entrelaçar com os conteúdos disciplinares, com práticas pedagógicas e curriculares que possibilitem aos estudantes se movimentarem pela sua cultura e por outras culturas.

Nesta perspectiva, pensar o currículo escolar entrelaçado a Educação Escolar Quilombola, constitui-se num desafio que exige um olhar crítico e atento para além do reconhecimento e da visibilidade quilombola. É necessário tecer possibilidades para uma “pedagogia das emergências” (SOUZA SANTOS, 2004), criar alternativas pedagógicas com viés emancipatório.

Assim, compartilha-se da concepção de McLaren (1997), que defende enfaticamente que uma reforma curricular se faz por meio da afirmação daqueles que foram secularmente silenciados e oprimidos, portanto, focalizar a Educação Escolar Quilombola de maneira superficial e descontextualizada do currículo escolar pode contribuir para corroborar o discurso do grupo privilegiado/dominante.

Os desafios e as possibilidades para o desenvolvimento e efetivação de um currículo entrelaçado a Educação Escolar Quilombola, perpassa pela integração, hibridização entre os conhecimentos escolares/científicos com os saberes tecnológicos quilombolas, suas formas de produção do trabalho, formas de organização social, estratégias de resistências e defesas, em síntese, os saberes da ancestralidade negra, que se materializa nas CRQs.

Nesse sentido, é imperioso o currículo escolar incorpore os saberes históricos e cotidianos das CRQs, aproxime a escola da vida dos estudantes quilombolas, explique com base nas teorias e conceitos de cada componente curricular sobre sua realidade social e histórica, para que eles possam compreender, questionar e alterar condições de subalternidade.

Como entende Souza Santos (1996, p. 62), “temos o direito a ser iguais, quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”.

REFERENCIAS

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. Um leque que respira: Michel Foucault e a questão do objeto em história. In: PORTOCARRERO, Vera e CASTELO BRANCO, Guilherme (Org.). **Retratos de Foucault**. 1ª ed. Rio de Janeiro: NAU, 2000.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículos Sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico, classe, códigos e controle**. Vozes: Petrópolis, 1996.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M de M.; AMADO, J. (orgs). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

_____. (coord). **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

DUSSEL, Inés. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice R. C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs) **Currículo: Debates Contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice Casemiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículos Sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 55-64, jul./dez. 2005.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço tempo de fronteira. **Revista Brasileira de Educação**, maio/ago. 2006.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, p. 156-168, 2003.

PINAR, William. **I am a man**: the queer politics of race. *Cultural studies – critical methodologies*, v. 2, n. 1, p. 113-130, 2003.

REVEL, J. **A invenção da sociedade**. Lisboa, Difusão Editorial, 1989.

SANTOS, Milton. Cidadanias mutiladas. In: LERNER, Julio. **O preconceito**. São Paulo: IMESP, 1996/1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron (Org.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOBRE O ORGANIZADOR

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (UNEB - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da UNEB. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou como formador do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador e do Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (UNEB/PPGESA), na condição de vice-líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM), uma publicação do PPGESA da UNEB em parceria com o Campus VII da mesma instituição e com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aplicativo Educativo 74, 75, 77, 80, 83, 84, 85

Aprendizagem 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 27, 53, 56, 58, 59, 60, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 98, 103, 104, 108, 111, 112, 114, 126, 140

C

Ciências 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 34, 35, 40, 44, 51, 59, 62, 72, 73, 78, 90, 91, 146

Currículo intercultural e bilíngue 49, 55, 58, 59

D

Diversidade dos sujeitos 12, 13, 14, 15, 21, 22, 25, 27, 31, 32

E

Educação 11, 2, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 71, 72, 73, 78, 80, 82, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 122, 126, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146

Educação de jovens e adultos 15, 16, 24, 32, 33, 91

Educação escolar quilombola 135, 137, 140

Educação infantil 11, 62, 63, 64, 67, 68, 71, 72, 73, 99

Educação Prisional 90, 95, 107, 110, 111

EJA em prisões 86

Ensino 1, 2, 3, 4, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 32, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 49, 50, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 74, 77, 78, 80, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 102, 103, 104, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 122, 126, 133, 138, 140, 143, 146

Escola 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 17, 19, 20, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 50, 53, 54, 55, 59, 60, 86, 87, 88, 90, 92, 93, 94, 103, 109, 111, 115, 117, 118, 122, 124, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 143, 144

Escolas quilombolas 135, 138, 139, 140, 142, 143

G

Gênero 2, 10, 19, 37, 45, 46, 52, 55, 62, 63, 64, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 80, 84, 85, 109, 112, 115, 118, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 128, 129, 131, 132, 133, 134

Gestão Educacional 107, 114, 116

H

Histórico de vida 12

I

Infância 10, 26, 62, 63, 64, 72, 73, 121

Interculturalidade 49, 53, 54

M

Masculinidade 67, 71, 72, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134

Mulheres brasileiras 75, 77, 78, 80, 83, 84

Multiculturalismo 49, 50, 51, 52, 53, 54, 60, 61, 145

O

Orientação Sexual 1, 2, 3, 10, 11, 19, 34, 35, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48

P

Paulo Freire 12, 13, 14, 19, 21, 22, 31, 56, 57, 59, 61, 90, 107, 108, 110, 111, 116

Pedagogia de projetos 88, 89, 91, 92, 95

Pedagogia em contextos não escolares 97

Pedagogia Social 33, 97, 98, 102, 105, 106

Pioneiras 74, 75, 76, 77, 80, 81, 83, 84, 85

Política 16, 17, 32, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 78, 79, 82, 87, 99, 100, 106, 107, 108, 112, 116, 121, 125, 129, 131, 132, 133, 136, 137, 139, 142, 145

Práticas curriculares 135, 138, 141

Professor 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 18, 20, 27, 30, 32, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 75, 87, 88, 89, 90, 93, 94, 97, 98, 99, 102, 103, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 135, 141, 143, 146

R

Reconhecimento Feminino 75

S

Saúde 2, 7, 9, 11, 19, 36, 45, 78, 79

Sexualidade 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 29, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 63, 64, 72, 73, 77, 122, 123, 126, 128, 129, 131, 132, 133, 134

Sistema prisional 86, 91, 97, 100, 106

T

Teoria Pedagógica 107, 116

EDUCAÇÃO:

ATUALIDADE E CAPACIDADE
DE TRANSFORMAÇÃO DO
CONHECIMENTO GERADO

5

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora

Ano 2020

EDUCAÇÃO:

ATUALIDADE E CAPACIDADE
DE TRANSFORMAÇÃO DO
CONHECIMENTO GERADO

5

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

**Atena**
Editora

Ano 2020