



Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos (Vol. 2)

Organização:

Paula Almeida de Castro

Ana Maria Sotero Pereira

ISBN: 978-85-61702-74-8



**IX congresso
nacional de
educação**

MOVIMENTO SOCIAIS, SUJEITOS E PROCESSOS EDUCATIVOS

Volume 02

**PAULA ALMEIDA DE CASTRO
ANA MARIA SOTERO PEREIRA**
(ORGANIZAÇÃO)



realizeventos
Científicos & Editora



MOVIMENTOS SOCIAIS, SUJEITOS E PROCESSOS EDUCATIVOS

Volume 02

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

M935 Movimentos sociais, Sujeitos e Processos educativos/ organizadoras, Paula Almeida de Castro, Ana Maria Sotero Pereira. - Campina Grande: Realize Eventos, 2024.
288 p. : il; v.2
E-book.
DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.000
ISBN 978-85-61702-74-8
1. Processos educativos. 2. Educação popular. 3. Educação indígena.
4. Cidadania. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de. III. Pereira, Ana Maria Sotero.
21. ed. CDD 370.15

Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marques

CRB 15/714

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

COMITÊ EDITORIAL - GT 05

ADRIANA CORREIA DA LUZ (UPE)
ANA CLÁUDIA
ANA CLÁUDIA RIBEIRO TAVARES (UPE)
ANA MARIA SOTERO PEREIRA (UPE)
CARLOS EDUARDO DIAS DA SILVA (UFRPE)
CLEITON DE BARROS NUNES (UPE)
GEVSON SILVA ANDRADE (UPE)
ROSSANA REGINA GUIMARÃES RAMOS HENZ (UPE)
VALDELUCÉ ALBUQUERQUE E SILVA (UPE)
VOLMIR JOSÉ BRUTSCHER (UPE)
WALDÊNIA LEÃO DE CARVALHO (UPE)

PREFÁCIO

Neste ebook, são discutidas temáticas abordadas no GT 05 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, a partir do diálogo intercultural e da perspectiva de inclusão social. Os 16 trabalhos que compõem este ebook, dialogam entre si, na medida em que abordam temáticas que se complementam, dando visibilidade aos sujeitos sociais e aos processos educativos que envolvem os movimentos sociais, diversos sujeitos, atores e instituições.

Desejamos a todos/as uma excelente leitura e que este ebook possa contribuir para refletir e ressignificar nossas práticas numa perspectiva transdisciplinar que envolve os movimentos sociais, sujeitos e processos educativos.

ANA MARIA SOTERO PEREIRA

SUMÁRIO

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.001

**A IMPORTÂNCIA DA VIVÊNCIA UNIVERSITÁRIA PARA OS
DESAFIOS ENFRENTADOS POR JOVENS ESTUDANTES NEGRAS
DOS CURSOS DE LICENCIATURA: MAPEAMENTO DE ARTIGOS
PUBLICADOS (2018-2023) 9**

Laura Santos de Oliveira

Lara Jordana Lima da Silva

Julya Myrele Rosendo de Almeida

Rosemeire Reis

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.002

**A ONDA MARROM CHEGOU NA ESCOLA: FASCISTIZAÇÃO DA
EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE BOLSONARISMO 27**

Laís Victória Santana

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.003

**A RELAÇÃO PATOLOGIZAÇÃO DO ENSINO COM O BAIXO
DESEMPENHO ESCOLAR: UMA REVISÃO NARRATIVA 44**

Giordano Bruno Messias Rolim

Isabela Bezerra Ribeiro

Thamires Pereira Alves

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.004

**A SAÍDA É ESPERANÇAR: (RE) LEITURA DE MUNDO DE UMA
MULHER QUE ESTEVE ENCARCERADA 62**

Ana Maria de Jesus Silva

Daniela Fernandes Rodrigues

Lia Pinheiro Barbosa

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.005

**AÇÕES E PROGRAMAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM
UNIVERSIDADES FEDERAIS NORDESTINAS BRASILEIRAS
ESTUDANTES-MÃES EM FOCO 83**

Lara Jordana Lima da Silva

Julya Myrele Rosendo de Almeida

Laura Santos de Oliveira

Rosemeire Reis

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.006

**AS POLÍTICAS CULTURAIS PARA AS ESCOLAS ESTADUAIS DO
CAMPO NO ESTADO DA BAHIA: LUTAS E DESAFIOS..... 104**

Mônica Andrade Souza

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.007

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR NETNOGRÁFICO SOBRE A
RESISTÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO..... 121**

Kamila Karine dos Santos Wanderley

Matheus Ferreira da Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.008

**EDUCAÇÃO POPULAR EM TEMPOS PANDEMIA E CIBERCULTURA:
UM OLHAR O SOBRE USO DAS TECNOLOGIAS POR EDUCADORES
SOCIAS DA REDE EMANCIPA BELÉM..... 139**

Gleyson Carlos Santiago Moraes

Edineuza Barroso Donati

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.009

**ENTRE ARTES E EDUCAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
ATRAVÉS DE DIÁLOGOS E CONSTRUÇÕES ARTÍSTICAS
REALIZADOS PELA ESCOLINHA DE CONSELHOS DE PERNAMBUCO .. 161**

Helisangela Maria Andrade Ferreira

Lucas Paes do Amaral

Viviane Maria da Silva Pimentel Amorim Rabello

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.010

**IDEIAS DE CANÁRIO: UMA ANÁLISE ECOCRÍTICA DA ADAPTAÇÃO
ILUSTRADA DO CONTO DE MACHADO DE ASSIS 176**

Anna Paula Aires de Souza

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.011

**O CONHECIMENTO HISTÓRICO DO FEMINISMO PARA A
EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO SOCIAL ANTIPATRIARCALISTA..... 189**

Thamires Maia Paula Oliveira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.012

**O ENFOQUE CTS E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO
DO PENSAMENTO CRÍTICO DE ESTUDANTES..... 201**

Eliane Pereira Alves

Alessandro Frederico da Silveira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.013

O PAPEL DA INTERTEXTUALIDADE NA LITERATURA EM LÍNGUA DE SINAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE CULTURAL SURDA..... 217

Macrysla Yohanna Araujo Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.014

OS DESAFIOS DA DUPLA JORNADA ENCARADA PELO/A TRABALHADOR/A-ESTUDANTE E O/A ESTUDANTE-TRABALHADOR/A: ANÁLISE DE ARTIGOS 233

Julya Myrele Rosendo de Almeida

Lara Jordana Lima da Silva

Laura Santos de Oliveira

Rosemeire Reis

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.015

PROCESSOS (AUTO)FORMATIVOS DO SER E TORNAR-SE TRADUTORES-INTÉRPRETES DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO CAMPUS CARAÚBAS-RN..... 253

Glaedes Ponte de Carvalho Sousa

Thiago da Silva Paiva

Carlos Antonio de Sousa Junior

Mifra Angélica Chaves da Costa

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.016

RELATO DE EXPERIÊNCIA: UM RETORNO ÀS 40 HORAS DE PAULO FREIRE EM ANGICOS..... 271

Gabrielle Leite dos Santos

Stefani Eduarda Alves de Lima Souza

Giovanny Bezerra da Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.001

A IMPORTÂNCIA DA VIVÊNCIA UNIVERSITÁRIA PARA OS DESAFIOS ENFRENTADOS POR JOVENS ESTUDANTES NEGRAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA: MAPEAMENTO DE ARTIGOS PUBLICADOS (2018-2023)

LAURA SANTOS DE OLIVEIRA

Mestranda do Curso de Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, lauramcz1@hotmail.com;

LARA JORDANA LIMA DA SILVA

Mestranda do Curso de Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, larajordana100@gmail.com;

JULYA MYRELE ROSENDO DE ALMEIDA

Mestranda do Curso de Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, myrelerosendo@hotmail.com;

ROSEMEIRE REIS

Orientadora: Pesquisadora PQ2 – CNPq. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP (2006). Professora do Centro de Educação e do programa de pós-graduação (PPGE-UFAL) reisroseufal@gmail.com.

RESUMO

O presente estudo visa mapear e analisar os artigos publicados nos últimos cinco anos (2018-2023), que abordam a temática da vivência universitária para jovens estudantes negras nos cursos de licenciatura ofertados pelas universidades públicas no Brasil e a partir de então refletir sobre a importância dessas vivências para o enfrentamento dos desafios enfrentados por essas jovens no ambiente universitário. Trata-se de uma revisão bibliográfica sistemática, qualitativa, em artigos dos últimos cinco anos. É necessário entender que os/as jovens estudantes não fazem parte de um grupo homogêneo, pelo contrário, cada um possui aspectos subjetivos, dos sentidos que atribuem aos diferentes espaços sociais e que refletem em suas vivências universitárias. E quando se trata de jovens estudantes negras, essas subjetividades tornam-se mais evidentes, pois, os desafios enfrentados por elas atravessam a questão de gênero e como, também, a questão étnico-racial. Portanto, é necessário ter um olhar interseccional para

essa questão, pois a discussão de classe, gênero e étnico-racial se cruzam, perpassam e tem pontos em comum para essas mulheres negras. E isso tem forte impacto em suas vidas, seja no âmbito pessoal ou enquanto estudantes e conseqüentemente em suas vivências universitárias, e na forma que elas enfrentam os desafios no ambiente acadêmico durante a graduação. As vivências universitárias para essas jovens estudantes negras vão além do espaço da sala de aula, são construídas também através das relações de sociabilidade, espaços formativos e nos momentos de discussões e textos trabalhados com as professoras/es.

Palavras-chave: Mulheres negras, vivências universitárias, juventudes, licenciaturas, interseccionalidade.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, o Ensino Superior brasileiro passou por mudanças que contribuíram para a expansão das ofertas de vagas: políticas de ações afirmativas, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), lançado pelo Governo Federal em 2007, que trouxe um maior número de *campi*, cursos em horário noturno e mais professores/as; e a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, ou Lei de Cotas, que possibilita à população negra (preta e parda) igualdade de condições no acesso ao Ensino Superior. Conforme afirma Coulon (2017, p.1241), “a conjunção dessas políticas provocou um processo de democratização do acesso ao ensino superior, produzindo uma modificação progressiva do perfil dos estudantes universitários brasileiros”.

Apesar dos avanços e da democratização do ingresso no Ensino Superior nas Universidades Públicas, é necessário entender que acesso é diferente de permanência, apesar de ambos estarem relacionados. Mesmo que a formação em nível universitário, nas instituições públicas, tenha financiamento público, os/as estudantes enfrentam inúmeras adversidades e despesas financeiras para se manter no ambiente acadêmico, mas com esses novos “perfis” entrando nas universidades, elas também precisaram adotar novos debates e novas políticas internas. Como afirma Gonzalez (2020):

No campo acadêmico, a ampliação do ingresso de estudantes negros e negras nas instituições de ensino superior propiciada pelas políticas públicas de acesso fortaleceu e revigorou o debate sobre raça e gênero. Um novo perfil de alunos passou a ocupar os bancos e a cena das universidades, produzindo muito mais do que uma diversidade social e racial do corpo discente. (GOZALEZ, 2020, p. 18)

Os avanços citados permitiram que mais mulheres negras tivessem acesso ao Ensino Superior público, mesmo fazendo parte de duas “classes excluídas” pela sociedade: a de gênero e a de raça. Silva *et al.* (2009, p.262) afirmam que “os jovens negros são, ainda mais que os brancos, submetidos a um contexto social marcado por violências, com profundos impactos em seu cotidiano, sua visão de mundo e suas possibilidades concretas de construção de futuro”. E todas essas questões também impactam na experiência desse jovens negros enquanto estudantes acadêmicos.

Mas, para essa população, em especial as mulheres negras, as experiências vivenciadas dentro do ambiente universitário e na graduação são diferentes dos/as demais estudantes, principalmente quando se trata da influência que essas vivências fora da universidade (violência de gênero, questões socioeconômicas, racismo) têm sobre as experiências acadêmicas.

A questão do presente artigo é analisar: os resultados de artigos acadêmicos sobre os impactos que as vivências externas das estudantes negras de cursos de licenciaturas de Universidades Públicas têm sobre suas experiências acadêmicas. O trabalho tem como objetivo identificar e analisar como estes estudos focalizam os desafios vivenciados pelas mulheres negras nas Universidades públicas dentro dos cursos de licenciatura e refletir sobre a importância da vivência universitária para o enfrentamento desses desafios.¹

METODOLOGIA

Metodologicamente trata-se de um estudo bibliográfico. Aqui, o conceito de pesquisa bibliográfica é baseado em Knechtel (2014), que a define como:

A pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado e desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público geral. Sua finalidade consiste em colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates transcritos, publicados ou gravados. (KNECHTEL, 2014, p. 146)

Inicialmente foi realizada uma busca no google acadêmico sobre temáticas raciais e sobre as experiências universitárias de estudantes negras de cursos de licenciatura de Universidade Públicas dos anos de 2018 a 2023. A partir dessa pesquisa online, a partir do google acadêmico, houve uma interação com os escritos dos artigos encontrados, como afirma Knechtel (20014, p. 146) “Na pesquisa bibliográfica, embora esta seja uma modalidade particular de pesquisa, não são realizadas entrevistas, nem são feitas observações sobre situações vividas, mas o pesquisador “conversa” e “debate” com os outros autores, por meio de seus escritos”.

1 O presente estudo bibliográfico faz parte de uma pesquisa de mestrado que está em andamento denominada “A importância da vivência universitária para a permanência no curso de Pedagogia: narrativas de jovens estudantes negras”

Foram encontrados seis artigos que tinham relação mais profunda com essas temáticas, mas para esse trabalho especificamente, serão analisados três artigos, por conta da extensão do conteúdo, são eles:

1. "Mulheres negras na ciência: narrativas (auto) biográficas de graduandas negras nos cursos de licenciatura em Química, Física e Matemática da UFRB – Amargosa"; Autoras : Michelle Neres Queiroz dos Santos; Ano: 2020.
2. "Mulheres negras na ciência, prática e cultura: exigências formativas que impactam a escolarização de mulheres negras no ensino superior Brasileiro"; Autores João Paulo dos Santos e Núbia Regina Moreira; Ano: 2019.
3. "Dialogando autoetnografias negras: intersecções de vozes, saberes e práticas docentes"; Autores: Maria Simone Euclides e Joselina da Silva; Ano: 2019.

O LUGAR DA MULHER NEGRA

O racismo é estruturado desde o período do colonialismo e a mulheres e homens negros sempre foi determinado um lugar pré-estabelecido, pois a ideia de raça surge para classificar socialmente a população mundial e reforçar o eurocentrismo. Assim, o capital colonial moderno e eurocentrado torna-se um novo padrão de poder mundial. Como afirma Quijano (2005):

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse poder é a classificação social da população de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo (2005, p. 117)

Desde a abolição do regime de escravidão no Brasil, as pessoas negras não tiveram seus direitos básicos assegurados – e isso acontece até os dias atuais, o que acaba prejudicando o acesso delas a alguns espaços da sociedade, sendo

a Universidade um deles. Essas pessoas ficaram estigmatizadas a trabalhos considerados “subalternos”. Ribeiro (2020, p.12) afirma que: “No Brasil, há a ideia de que a escravidão foi mais banida do que em outros lugares, o que nos impede de entender como o sistema escravocrata ainda impacta a forma como a sociedade se organiza”.

Quando tratamos da situação da mulher negra nesse período pós-abolição, seu trabalho foi duplicado, porque além realizar os trabalhos domésticos de dentro de sua casa, ela ainda precisava trabalhar fora para sustentar sua família. A mulher negra é colocada, pela sociedade, em uma posição de quem não está qualificada para estudar, que não tem capacidade intelectual suficiente para estar em espaços acadêmicos ou, como dito anteriormente, está ligada a trabalhos subalternizados e domésticos ou à hipersexualização de seu corpo. Essas mulheres são fruto de um país construído com base em um regime escravista que perpetua o racismo estrutural. Segundo Almeida (2020):

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra, e não exceção (ALMEIDA, 2020, p.50)

As mulheres negras têm uma realidade que merece importância e discussão mais enfática, pois, “por mais que uma mulher burguesa venha a sofrer opressão pelo fato de ser mulher, essa opressão é diferente daquela sofrida por uma mulher negra operária” (Santos *et al.*, 2021, p.95). Toda essa opressão acaba interferindo na vida dessas mulheres, e isso interfere na relação delas com o mercado de trabalho, em questões do âmbito interno e até na formação acadêmica e intelectual.

Desde o tempo do sistema escravista, era negada a identidade às mulheres negras. Como afirma Davis (2020, p.17): “a mulher escrava era, antes de tudo, uma trabalhadora em tempo integral para seu proprietário, e apenas ocasionalmente esposa, mãe e dona de casa”. E isso tem influência até hoje na vida dessas mulheres. Essas mulheres são tratadas muitas vezes como objeto e não como sujeitos, e não tem suas vozes escutadas e isso se perpetua até hoje. Gonzalez (2020), afirma que:

O processo de exclusão da mulher negra é patentado, em termos de sociedade brasileira, pelos dois papéis que lhe são atribuídos: “domésticas”

ou “mulatas. O termo “doméstica” abrange uma série de atividades que marcam seu “lugar natural”: empregada doméstica, merendeira na rede escolar, servente nos supermercados, na rede hospitalar etc. Já o termo “mulata” implica a forma mais sofisticada de reificação: ela é nomeada “produto de exportação”, ou seja, objeto a ser consumido pelos turistas e pelos burgueses nacionais” (2020, p.44)

As mulheres negras estão na base da pirâmide social e sofrem por não ter condições mínimas para viver. São, em sua maioria, as mães solo do país, de acordo com pesquisa do IBGE (2018), “sendo 61% das mães solo e 63% das chefes de família, e estão abaixo da linha da pobreza”. Quando se fala, aqui, em condições mínimas, estamos falando de direitos básicos para ter dignidade, como saúde, emprego e direito à educação. Sobre ser negra e mulher no Brasil, Gonzalez (2020), relata que:

Quanto a mulher negra, que se pense em sua falta de perspectivas quanto à possibilidade de novas alternativas. Ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto de opressão (2020, p.58).

Pensar na importância das vivências universitárias para estudantes negras de cursos de licenciatura das Universidades Públicas no enfrentamento dos desafios enfrentados por elas dentro desse espaço, é entender as diferenças que existem quando se trata de homens e mulheres e, dentro da categoria gênero, as desigualdades entre mulheres brancas e negras.

PROCESSO DE AFILIAÇÃO

Mesmo com as políticas de ações afirmativas democratizando o acesso ao Ensino Superior público e aumentando o número de jovens negros/as dentro das Universidades públicas, os números ainda não são equivalentes. Assim, Coulon (2017, p.1241) considera: “hoje, o problema, portanto, não é mais entrar na universidade, o problema é permanecer na universidade e ter sucesso no percurso formativo”. A permanência desses jovens ainda é difícil, pois, apesar de as Universidades públicas possuírem financiamento público, os/as estudantes possuem inúmeras questões para se manter no ambiente acadêmico, vivências externas que perpassam por problemas financeiros, psicológicos, estranhamento e as violências e discriminações

que sofrem ou já sofreram, o que acaba dificultando a relação e as experiências desses jovens com o ambiente acadêmico e com o saber.

Uma jovem negra recém-saída do Ensino Médio ou da Educação de Jovens e Adultos, ao entrar no ambiente universitário, inicialmente depara-se com um mundo novo e diferente do que ele frequentava anteriormente, e passa por um processo para se tornar estudante universitária, o que Coulon (2008) define como afiliação. Esse conceito contribui para a compreensão das dificuldades de permanência na Universidade. Para Coulon (2017, p.1247), “a afiliação é o processo por que alguém adquire um estatuto social novo, em que estudantes descobrem e aprendem a utilização dos numerosos códigos, institucionais e intelectuais, indispensáveis ao ofício”. O autor, de acordo com seus estudos com jovens franceses, define três etapas para chegar ao processo de afiliação:

1. Tempo de estranheza: é quando os/as novos/as estudantes deparam-se com um universo acadêmico novo e diferente dos anteriores de que fizeram parte;
2. Tempo de aprendizagem: é um momento de incertezas, em que o/a estudante encontra-se “perdido/a” e cheio/a de dúvidas em relação ao seu futuro, mas não se reconhece mais no passado;
3. Tempo de afiliação: quando o/a jovem estudante já está inserido/a no ambiente acadêmico e já compreende o que é aquele espaço e o que os/as professores/as “esperam” dele/a.

Depois desse processo de afiliação, as/os jovens estudantes passam por momentos cruciais para a permanência dentro da graduação e no espaço universitário. Para Coulon (2008), “ser estudante, além de frequentar aulas e realizar tarefas intelectuais, implica vincular-se, dialogar, fazer atividades com os colegas e reconhecer que enfrentam os mesmos problemas, utilizam as mesmas expressões e partilham o mesmo mundo”.

Quando esse/a jovem tem acesso ao ambiente universitário, passa a lidar com situações que ainda não foram vivenciadas por ele/a, pessoas diferentes, temáticas inéditas, costumes, crenças, sexualidades; quando ele/a atravessa o processo de afiliação, passa a ter vivências universitárias que vão além da sala de aula: congressos, debates, participações em mesas-redondas, cursos de extensão, programas de iniciação científica ou à docência, oficinas e outras mais. A partir dessas vivências,

esses/as jovens passam a se integrar cada vez mais ao ambiente universitário e a criar espaços de apoio.

É necessário entender que os/as estudantes não fazem parte de um único grupo. Pelo contrário, existem aspectos na subjetividade de cada um, a partir dos sentidos atribuídos às experiências nos diferentes espaços sociais, que acabam refletindo na vivência universitária, assim como existem aspectos na vivência universitária que refletem na subjetividade desses/as estudantes e no enfrentamento dos desafios enfrentados durante essa jornada, mais especificamente das jovens estudantes negras.

INTERSECCIONALIDADE

O conceito interseccionalidade é de fundamental importância, pois, ao tratar sobre as vivências de mulheres negras, para além da vida universitária, e como isso impacta nas experiências delas no Ensino Superior, trabalham-se outros pontos de interseccionalidade referentes a gênero, raça, classe; como afirma Gonzalez 2020, p. 56) "Ora na medida em que existe a divisão racial e sexual do trabalho, não é difícil concluir sobre o processo de tríplice discriminação sofrida pela mulher negra (enquanto raça, classe e sexo). Esse conceito foi pensando e criado por feministas negras, pois não se sentiam representadas pelo feminismo branco e tinham espaço "limitado" dentro do movimento negro. Pois quando se tratava das questões das mulheres, logo pensava-se em mulheres brancas e quando se falava em negros, o foco e as discussões eram acerca do homem negro. Conforme afirma bell hooks (2020):

Os acadêmicos geralmente falavam da experiência negra quando na verdade estavam se referindo somente à experiência dos homens negros. Significativamente, descobri que, quando se falava das "mulheres", a experiência das brancas era universalizada como representação da experiência de todo o sexo feminino (hooks, 2020, p. 163)

Esse conceito vem se popularizando e ganhando cada vez mais discussão por parte da população, 2021 foi o ano em que o termo interseccionalidade teve mais buscas no google desde 2004, porém é um conceito já utilizado por feministas negras há um bom tempo e foi popularizado por Kimberlé Crenshaw, que é uma advogada e defensora dos direitos civis americanos, além de ser uma grande

estudiosa de gênero e raça, ficou ainda mais conhecida nos anos de 1981, quando a falar sobre a teoria interseccional. Para Akotirene (2022) baseada em Kimberlé Crenshaw:

a interseccionalidade permite-nos enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias, além do fracasso do feminismo em contemplar mulheres negras, já que reproduz o racismo. Iguamente o movimento negro falha pelo caráter machista, oferece ferramentas metodológicas reservadas às experiências apenas do homem negro. (2020, p.19)

É necessário compreender que não existe hierarquia quando são focalizadas a discriminação ou a opressão, já que todos esses fatores sociais atravessam uma pessoa de forma igualitária. Como afirma Akoterine (2022) em relação a mulher negra:

A interseccionalidade nos permite partir da avenida estruturada pelo racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, em seus múltiplos trânsitos, para revelar quais são as pessoas realmente acidentadas pela matriz de opressões. A interseccionalidade dispensa individualmente quaisquer reivindicações identitárias ausentes da coletivamente construída, por melhores que sejam as intenções de quem deseja se filiar a marca fenotípica da negritude, neste caso, as estruturas não atravessam tais identidades fora da categoria de Outros. (2020, p.47)

É importante, quando se trata de abordar a interseccionalidade, não generalizar o conceito, como por exemplo “feminismo interseccional” e sim compreendê-la de uma forma política e como reparação. Faz-se necessário lembrar sempre que essa discussão começou com as mulheres negras ao trazer em evidência como pautas as discriminações de raça e gênero.

ANÁLISE DOS ARTIGOS

- **Mulheres negras na ciência: narrativas (auto) biográficas de graduandas negras nos cursos de licenciatura em Química, Física e Matemática da UFRB – Amargosa. Autora: Michelle Neres Queiroz dos Santos.**

O artigo “Mulheres negras na ciência: narrativa (auto) biográficas de graduandas negras nos cursos de licenciatura em Química, Física e Matemática da UFRB

– Amargosa” é da autora Michelle Neres Queiroz dos Santos, foi resultado do trabalho de conclusão do curso da autora e foi fruto de um capítulo dele, onde foram feitas entrevistas narrativas de estudantes negras dos cursos de licenciatura em química, física e matemática da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

A autora inicia o artigo apresentando dados da UFRB sobre o perfil dos estudantes, onde 83,4% dos estudantes se autodeclararam negros e 63,8% eram do sexo feminino, o que configura essa Universidade como negra e feminina. Falando mais especificamente dos cursos do trabalho em questão, em Química 39,69% se autodeclararam negros e 31,29% pardos, 61,38% são do sexo feminino e 38,16% do sexo masculino; no curso de Física 33,33 se autodeclararam negros e 33,33% pardos, são 61,29% são mulheres e 38,70% são homens; e no curso de matemática 26,31% se autodeclararam negros e 28,57% pardos, mulheres são 49,62% e 50,37% homens.

Em seguida autora traz um recorte acerca do crescimento da quantidade de mulheres que estão entrando no ensino superior, mas que para as mulheres negras a situação é diferente, pois existe uma imagem negativa em relação a essas mulheres, pois a mulher negra é colocada, pela sociedade, em uma posição de quem não está qualificada para estudar, que não tem capacidade intelectual suficiente para estar em espaços acadêmicos, está ligada a trabalhos subalternizados e domésticos ou à hiperssexualização de seu corpo. Ribeiro (2018, p.18), baseada em bell hooks, argumenta sobre “o quanto mulheres negras foram construídas ligadas ao corpo e não ao pensar, em um contexto racista”. Trazendo um olhar interseccional, que perpassa por raça, gênero e classe.

A pesquisa em questão é auto (biográfica) e se insere na abordagem qualitativa. A autora Santos (2020, p. 288), afirma que “as graduandas ao narrarem tais experiências tornam-se protagonistas de suas histórias, atribuindo significados para sua (auto) formação”. Ela busca compreender os desafios e as potencialidades vivenciadas por essas jovens graduandas negras durante a graduação.

As estudantes começam contando sobre as relações construídas dentro do ambiente acadêmico, mais especificamente com os professores e colegas de turma. E as três estudantes que participaram da pesquisa relatam que a relação com os professores é complicada, pois existe uma relação de hierarquia, até um pouco patriarcal, onde isso acaba impactando no desempenho acadêmico delas, pois sentiam que os professores não tinham tanta “simpatia” na hora de ouvir ou solucionar as dúvidas. Em relação a convivência com os colegas de turma, elas relatam que se sentem “excluídas” e incapazes intelectualmente com as comparações

que são realizadas. Tudo isso acaba influenciando na subjetividade das estudantes, fazendo com que elas duvidem da própria capacidade intelectual.

Essas experiências com as relações construídas dentro do ambiente acadêmico não ocorrem somente na universidade, vêm desde o ambiente escolar e é uma experiência que acaba interferindo na vivência universitária, pois vem se perpetuando. No livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade” bell hooks² (2020), a autora retrata um pouco da sua experiência com os professores durante a sua vida escolar e nota-se certa semelhança com o que é retratado pelas estudantes, ao bell (2020, p. 30) afirmar que “a maioria dos meus professores não estavam nem um pouco interessados em nos esclarecer. Mais do que qualquer outra coisa, pareciam fascinados pelo exercício do poder e da autoridade dentro do seu reininho – a sala de aula”.

Em outro momento, Michelle Neres Queiroz dos Santos, a autora do artigo, tenta compreender como é ser mulher negra na área de Ciências da natureza. Duas estudantes trazem respostas que não veem diferenciação em relação a isso, que só o fato de serem mulheres em um ambiente predominantemente masculino, já é um diferencial; já a terceira estudante diz que nunca pensou especificamente sobre essa questão. Talvez pelo fato de ambas relatarem que sentem uma lacuna por parte de seus cursos relacionado a questões étnico-raciais e de gênero, onde essas licenciaturas não oferecem a formação necessária para elas atuarem em sala de aula.

As questões trazidas pela autora são de suma importância, pois nos fazem refletir em como a ciência foi construída e nos é apresentada em uma visão eurocêntrica/colonialista e que excluem pessoas negras, em especial mulheres negras, pois as ciências e o ambiente acadêmico são formados em grande parte por homens brancos e deixando em ênfase a falta de representatividade para essas estudantes. E são questões que se fazem presentes na vida dessas alunas desde sempre.

- **Mulheres negras na ciência, prática e cultura: exigências formativas que impactam a escolarização de mulheres negras no ensino superior Brasileiro. Autores: João Paulo Lopes dos Santos e Núbia Regina Moreira.**

2 A autora assina o próprio nome em letras minúsculas, para enfatizar a importância do conteúdo de suas obras

O artigo é de autoria de João Paulo Lopes dos Santos e Núbia Regina Moreira e tem como objetivo analisar os impactos das práticas curriculares na escolarização de mulheres negras no ensino superior através das narrativas de quatro alunas de cursos de licenciaturas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, no campus de Vitória da Conquista e que se autodeclaram negras. Como procedimento de pesquisa foram feitas entrevistas semiestruturadas, a partir das quais foram estruturadas as narrativas das estudantes.

Inicialmente foram enviadas cartas convites às alunas que se autodeclaram negras dos cursos de licenciatura da UESB. As estudantes estavam na faixa etária entre 22 e 28 anos, e elas possuem algumas características em comum, além de serem jovens, negras e estudantes de algum curso de licenciatura, elas também foram alunas de escolas públicas e ingressaram na universidade pelo sistema de cotas, além de suas famílias de origem humilde e a maioria delas são trabalhadores/estudantes. A autora e o autor do artigo justificam a escolha dos cursos de licenciatura para essa pesquisa, pelo fato de serem voltados para a formação de professores e pela maioria das estudantes serem mulheres.

E começam por questionar o que levou essas jovens a ingressarem no ensino superior na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia? Ambas as estudantes responderam que a entrada na graduação e o término do curso superior é a possibilidade de uma melhora nas condições socioeconômicas delas e de suas famílias. Em seguida eles entram na principal questão, que é a forma que as práticas curriculares dos professores impactam e influenciam na escolarização das estudantes. As respostas delas foram no sentido do silenciamento por parte dos professores, constrangimentos vivenciados que as fizeram manter uma relação de distanciamento com os professores.

Essas questões acabam prejudicando e reforçando o estigma sobre a mulher negra, que desde sempre foi inferiorizada, como afirma Lelia Gonzalez (2020) em seu livro "Por um feminismo afro-latino-americano":

Pode-se concluir que discriminação de sexo e raça faz das mulheres negras o segmento mais explorado e oprimido da sociedade brasileira, limitando suas possibilidades de ascensão. Em termos de educação, por exemplo, é importante enfatizar que uma visão depreciativa dos negros é transmitida nos textos escolares e perpetuada em uma estética racista constantemente transmitida pela mídia de massas. Se adicionarmos o sexismo e a valorização dos privilégios de classe, o quadro fica completo (GONZALEZ, 2020, p. 160)

É notório no artigo que as práticas curriculares e a postura dos professores com as alunas têm forte influência sobre a permanência dessas estudantes na Universidade.

Assim, é importante compreender a interseccionalidade que essa questão possui, pois a discussão de classe, raça e gênero têm pontos em comum para mulheres negras e impacta suas vidas, inclusive no âmbito acadêmico. Segundo Akotirene (2022, p.19): A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais.

Todos esses fatores além de influenciarem na permanência dessas mulheres negras na graduação, também influenciam na entrada delas e é notória a disparidade entre o número de mulheres brancas e negras que conseguem entrar no ensino superior. A pesquisa do INEP de 2016 é citada no artigo, onde 8,8 milhões de mulheres negras conseguiram acessar o ensino superior em contraposição a 12 milhões de mulheres brancas, o que mostra uma diferença visível de 3,2 milhões.

Mais uma vez as práticas curriculares continuam abrindo caminhos para algo excludente. As trajetórias escolares, o que inclui aquelas vivenciadas na universidade, fazem com que essas estudantes continuem se subestimando e duvidando da própria incapacidade intelectual. Esse processo é reforçado também pelas situações de repressão, racismo que sofrem no dia a dia e que as desafiam a ter que se reconstruir cotidianamente e seguirem resilientes, como explicam os autores do artigo em questão.

- **Dialogando autoetnografias negras: intersecções de vozes, saberes e práticas docentes. Autores: Maria Simone Euclides e Joselina da Silva.**

O artigo “ Dialogando autoetnografias negras: intersecções de vozes, saberes e práticas docentes” é um pouco diferente dos outros dois artigos analisados acima, pois as autoras Maria Simone Euclides e Joselina da Silva, retratam um pouco de suas trajetórias escolares, vivências pessoais e até a chegada a universidade. O objetivo principal do trabalho é analisar nos relatos de experiência a atuação e o fazer científico das duas autoras, que são negras e atualmente são professoras em universidades públicas brasileiras.

Simone tem trinta anos e é doutora em Educação pela UFC, possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa. Simone começa relatando que chegar até a Universidade para ela não foi algo simples. Sua família era de origem humilde, do campo, sem-terra e que todas as condições ao seu redor eram para que ela tivesse o mesmo caminho de seus familiares ou fosse trabalhar como doméstica, babá, trabalhos considerados “subalternos” e que já eram o esperado para mulheres negras. Ela acreditou que a educação poderia mudar seu “destino” já pré-estabelecido por sua cor/raça e classe social.

Diferente das mulheres dos outros artigos, Simone conta com carinho sobre o auxílio e compreensão que recebeu de seus professores e como as dificuldades financeiras de sua família e saúde de seu pai tiveram influência durante sua trajetória na Universidade. Ela relata também todo o racismo que sempre sofreu, as frases que ouviu como “negra de alma branca”, “é negra mas é inteligente”. Relata também o quanto a escola foi um ambiente hostil, onde sofreu muito e conseguia responder as opressões que sofria por conta de sua cor/raça.

Essas situações fizeram com que Simone se sentisse inferior e construísse uma identidade negativa sobre ela. E essa sensação, Simone levou até sua chegada a Universidade, onde isso passou a ser desconstruído com o passar de suas vivências em projetos, pesquisas e com as relações construídas. A partir de então ela se conscientizou das questões raciais, de gênero, classe e ancestralidade.

Já a professora Joselina da Silva, tem setenta anos, é doutora em ciências sociais pela UERJ. Joselina conta que sempre foi desestimulada por seu pai para ser professora e acabou fazendo curso de secretariado, só fez sua graduação nos anos 70. Ela relata pouco sobre suas vivências para além da universidade, mas diz que durante a infância e adolescência também foi vítima de racismo e que as intercessões de raça e gênero foram cruéis para sua formação de menina/jovem negra. Joselina relata especialmente sobre as vivências na casa de axé, onde esteve durante boa parte de sua vida e que tais vivências influenciaram sua prática pedagógica e sua atuação enquanto professora universitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo identificou que, apesar dos avanços em relação ao acesso de pessoas negras nas universidades públicas, ainda não existe uma equidade em relação ao número de pessoas brancas. Além de deixar notório o quanto para

mulher negra a situação é mais complexa, pois elas sempre tiveram lugares pré-determinados pela sociedade, foram e são estigmatizadas para serviços domésticos ou em relação a seus corpos, que desde o período colonial são desrespeitados.

Assim, esse estigma as faz se sentirem incapazes e inferiores as demais pessoas e isso acaba influenciando em todos os âmbitos de suas vidas. Nesse contexto, é de suma importância entender as interseções que atravessam essas mulheres, de raça, gênero e classe, que as marcam profundamente, pelas experiências ao longo da vida.

E essas vivências nos diferentes espaços sociais acabam tendo forte influência sobre as experiências acadêmicas que elas passam a ter ao entrar no ambiente universitário. Muitas vezes elas relembram momentos, associam acontecimentos a algo já vivido. Mas ao mesmo tempo existe uma certa dualidade, pois essas vivências externas as levam através de novas experiências universitárias se conhecerem/reconhecerem e se apropriarem de temáticas tão importantes como raça e gênero, que sempre fizeram parte de suas vidas.

Portanto, é necessário levar em consideração a importância dos estudos sobre interseccionalidade e compreender que essas mulheres ao longo da vida sofrem diversas violências, que as marcam e acabam influenciando suas vidas acadêmicas e que as vivências universitárias são fundamentais para o enfrentamento dos desafios vivenciados. É importante ainda a garantia de um currículo e de formações que tragam essas temáticas para dentro dos cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **INTERSECCIONALIDADE**. (Feminismos Plurais/ coordenação de Djamila Ribeiro) 6ª Reimpressão. Editora Jandaíra. São Paulo. 2022.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2020.

COULON, Alain. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: Edufba, 2008. 276p.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na universidade. São Paulo: **Revista Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, 2017

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2020.

DOS SANTOS, J. P. L.; MOREIRA, N. R. Articulando currículo, prática e cultura: exigências formativas que impactam a escolarização de mulheres negras no ensino superior brasileiro. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 12, n. 31, p. 233-254, 9 nov. 2019.

EUCLIDES, S, M.,; SILVA, J. da. Dialogando autoetnografias negras: intersecções de vozes, saberes e práticas docentes. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 32, p. 33-52, 2019.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro Latino Americano**. 5ª Reimpressão. Editora: Zahar. Rio de Janeiro, 2020.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática libertadora. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Brasil, 2018.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: InterSaberes, 2014

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. In *A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do Feminismo negro?**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SANTOS, Júlia *et al.* A questão étnico-racial nas licenciaturas da Universidade Federal de Alagoas dentro da sociedade atual, **Revista Panorâmica Online**, v. 34, 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/juliaetal>. Acesso em: 25 out. 2022.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.002

A ONDA MARROM CHEGOU NA ESCOLA: FASCISTIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE BOLSONARISMO

LAÍS VICTÓRIA SANTANA

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Populares (PPGEDuc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, lais.santana06@gmail.com.

RESUMO

Tendo como cenário os impactos da crise política que assombra o Brasil dos últimos 20 anos, nosso estudo dedica-se ao avanço da extrema direita ultraconservadora sobre a Educação. Com a agenda dos retrocessos nos assuntos educacionais, atribuímos à gestão de Jair Bolsonaro (2018-2022) como neofascista. Para construir essa ideia, procuramos identificar o conceito de fascismo. Isso feito, partimos para explicar brevemente a ideia de Revolução Burguesa no Brasil. Partindo de suas contribuições, apontamos como ela se encontra com as características fascistas. Por fim, tal associação nos leva ao bolsonarismo e seus respectivos desdobramentos para a Educação. Com isso, nos concentramos não só no processo que permitiu o agressivo avanço fascista do movimento bolsonarista sobre a Educação. Mas também em reconhecer suas estratégias, para que assim possamos combater seu avanço. Como metodologia de trabalho, utilizamos a pesquisa bibliográfica. Por entender que nosso objeto se desenrola tanto em âmbito político e econômico, adotamos a concepção gramsciana de “Estado Integral”. Nela a atuação da sociedade civil e da sociedade política estão conectadas pelo par dialético das estruturas e superestruturas. Como é o caso da fascista da Educação sob a política do bolsonarismo, e seu respectivo amparo da sociedade civil. Como esse estudo compõe uma dissertação ainda em construção, as conclusões são parciais. O fato de analisarmos um contexto que estamos inseridos, também deve ser levado em consideração. Contudo, como resultado parcial mapeamos as estratégias utilizadas pela extrema-direita para ganhar espaço, através dos aparelhos privados de hegemonia, sobre a elaboração de políticas educacionais. Visto

isso, diante da ofensiva do capital sobre a educação, sobretudo a pública, consideramos este trabalho uma forma de resistência, assim como de combate. Pois uma vez que conhecemos a gravidade dos ataques contra a educação pública, laica e democrática, a luta por uma sociedade antifascista aumenta seu potencial de sucesso.

Palavras-chave: Educação, Neofascismo, Bolsonarismo, Conservadorismo.

INTRODUÇÃO

Se os últimos vinte anos da vida política brasileira fosse transformado em um filme do tipo “baseado em fatos reais”, ou em um daqueles episódios de retrospectiva de final de ano, de certo se trataria de um trabalho árduo para sua produção. Isso devido a dificuldade que se encontraria de fazer um recorte dos momentos cruciais que justificam a crise política que vivemos.

Por compreender que tal crise é, no mínimo, um desdobramento de uma crise econômica, consideramos, enxergar esse cenário sob a ótica do Estado Integral, elaborada pelo filósofo sardo Antonio Gramsci. A partir desta perspectiva, que concebe a relação dialética entre sociedade civil e sociedade política como sua estruturante, depreendemos a disputa hegemônica como fio conector entre esses dois pólos. Tal comparação é passível de ser feita, pois é a na articulação de diferentes forças políticas e sociais, que buscam impor sua visão de mundo e seus interesses como dominantes, que a luta por hegemonia conecta tanto a sociedade civil como a política, já que cada uma busca dominar a outra e vice-versa.

Contudo, o acirramento dessa disputa, causa tensões intra e extraclasse que propiciam o surgimento de novos blocos de poder, em resposta ao bloco de poder vigente. É diante dessa conjuntura que a ascensão da extrema direita e o fascismo ganha capilaridade no cenário político-econômico do Brasil do tempo presente.

Tendo em mente que essas correlações refletem diretamente sobre o modo de existir dentro desse cenário que se tenta impor, consideramos pertinente avaliar os impactos dessas relações para o cenário educacional do país. Sendo assim, o objetivo aqui é o de explorar as concepções conservadoras e fascizantes que têm se expandido, evidenciando a característica fragilidade da democracia brasileira. À vista disso, nos questionamos quais fatores colaboram para que tais concepções encontrem espaço para se desenvolver, e conseqüentemente, aferir seu impacto para a gestão democrática das escolas.

Considerando o Bolsonarismo como a maior expressão dessa ascensão neofascista na contemporaneidade brasileira, identificamos seu avanço sobre a Educação primeiramente como ataque, mas principalmente como estratégia de fascistização. Já que de acordo com Gramsci, a hegemonia também desempenha uma função pedagógica, através da organização política das classes subalternas e da mediação dos intelectuais orgânicos, que lutam no processo de formação de um novo e superior modelo de sociedade.

Para isso, utilizamos como metodologia os pensamentos gramscianos, que relacionam o Estado, a Economia e a Educação, assim como um breve debate teórico. Para isso, o estudo faz referência a autores como Gilberto Calil (2020), Marcelo Badaró Mattos (2020), Leandro Konder (2009), Florestan Fernandes (2006), entre outros, para se alicerçar. No entanto, é importante ressaltar que a análise apresentada é introdutória e não abrange todas as problemáticas relacionadas à fascistização da sociedade brasileira e seus impactos na Educação, tendo em vista que a mesma ainda está em curso. O que torna complexo aferir precisamente seu alcance e impactos de médio e longo prazo para sociedade brasileira.

FASCISMO(S)

Como primeiro passo para desenvolver a reflexão que propomos aqui, é preciso ter em mente o que compreende o conceito de fascismo. Sendo um dos conceitos mais analisados pela historiografia, o fascismo não pode ser limitado ao contexto histórico das décadas de 1920 e 1930. Mas sim como um fenômeno dinâmico, complexo e multifacetado. Podendo assumir características que não se limitam à violência estatal ou à violência contra a população. Portanto, este fenômeno pode manifestar-se sob novas formas e é aí que reside o perigo para a sociedade atual.

Segundo Konder (2009), na sua forma clássica, o fascismo é entendido como uma expressão política dos direitos associados ao capitalismo em fase monopolista, onde o capital industrial e o bancário se fundem. Portanto, temos o Estado como ator fundamental que apoia a preservação e reprodução do capital e sua concentração. Esta concentração procurada pelo capital financeiro representou uma reação conservadora da direita burguesa à ameaça do socialismo após a Primavera Popular de 1848.

O fascismo tem uma dimensão sócio-política conservadora e proporciona uma fachada oculta de modernização no “melhor” estilo da revolução passiva Gramsciana. Por outras palavras, é uma “revolução sem revolução”, na qual a classe dominante aceita exigências de baixo dependendo da possibilidade de movimentos destrutivos. Isso cria uma falsa impressão de modernidade. No entanto, está a tentar assimilar as massas para restaurar a sua hegemonia. Isto lhe dá a aparência de um restaurador.

Todo este processo de pseudo-simulação baseia-se no pragmatismo radical, que representa a destruição de sólidos fundamentos teóricos. O fascismo adquire seu caráter manipulador através de diversas assimilações conceituais e mitos irracionistas. Além disso, existem, claro, outros aspectos mais óbvios que caracterizam o fascismo, tais como o chauvinismo, antiliberalismo, práticas anti-democráticas, anti-socialistas e anti-trabalhadores. Apesar dessas características generalizantes, o fascismo variou assumindo nuances diferentes, seja no caso italiano, seja no alemão. O que evidencia que seu fortalecimento ou a forma que irá assumir dependem das condições históricas de cada caso. Sendo assim,

mais do que generalizar o significado de algumas características do fascismo, ter sempre bem presentes as características propriamente nacionais, isto é, ligadas aos problemas históricos (econômicos, sociais, culturais e políticos) de cada um dos países em que se registraram movimentos, partidos ou regimes fascistas (Felice, 1978, p.277)

No entanto, mesmo com variações, o fascismo emergiu como um amplo sistema político durante o período entre guerras (1914-1945). O que o historiador Marcelo Badaró Mattos (2020) cunhou chamar de “era dos fascismos”. Todavia, diante da elasticidade e versatilidade do fascismo já mencionadas, Mattos (2020) utiliza o termo “neofascismo” para analisar as mudanças históricas pelas quais o fascismo passou até agora. Sobre o neofascismo, podemos dizer que se insere no contexto da luta hegemônica como uma força que busca conquistar a hegemonia através de discursos e práticas que apelam para o medo, a intolerância e a exclusão de determinados grupos sociais. Partindo deste entendimento, é pertinente conceber que a relação entre o neofascismo e a disputa hegemônica é complexa e está em constante transformação, de acordo com as dinâmicas políticas e sociais de cada contexto histórico.

Ainda assim, ao tecer comparações entre o fascismo e o neofascismo, podemos ver algumas heranças que se mantêm. Como por exemplo, a exploração das massas por mitos nacionalistas criados através da propaganda. Executada por diversos aparelhos privados de hegemonia e intelectuais orgânicos, essa movimentação é crucial na contribuição para a organização e eficácia das reações de direita, conservadoras e moralistas.

Para falar das diferenças, podemos citar como principal mudança, o rompimento com o anti-liberalismo. Pois as políticas neoliberais de não interferência

política na economia deram espaço para novas formas de fascismo. Portanto, o neofascismo não pode ser entendido apenas como de extrema-direita, pois também apoia mercados, iniciativas privadas e individuais, etc. Logo, o neofascismo não é apenas neoliberal, “o novo fascismo é outra face do neoliberalismo” (Lazzarato, 2019, p. 9). E liga-se a ele através da violência que a lógica neoliberal exige.

Tal elo que confere uma nova roupagem a esse “novo” fascismo, funciona também como atrativo que justifica quantitativamente sua ascensão. De acordo com a análise de Michael Löwy (2014), a crise econômica que atingiu o mundo desde 2008, criou um ambiente de incerteza e instabilidade, o que levou muitas pessoas a se sentirem desiludidas e descontentes com os partidos políticos tradicionais. Fazendo com que a extrema direita aproveitasse essa insatisfação e utilizasse discursos populistas e nacionalistas para atrair eleitores.

Por outro lado, Löwy (2014) aponta que a crise não sustenta sozinha a ascensão neofascista, já que em alguns países, como a Grécia, a esquerda radical também obteve um aumento significativo de votos. Além disso, em países que não foram tão afetados pela crise, como a Suíça e a Áustria, a extrema direita também teve um bom desempenho eleitoral. Neste caso, o que poderia colaborar para justificar o fortalecimento de movimentos neofascistas da contemporaneidade seriam os fatores histórico-sociais de cada caso, como já previsto por Renzo de Felice (1978).

Desta maneira, no entendimento de Löwy (2014) determinadas condições históricas pré-existentes fazem com que nenhum grupo social esteja imune à “*peste brune*”¹, ou “peste marrom”, termo utilizado pelos franceses para se referir ao uniforme marrom exército nazista durante a Segunda Guerra. Como por exemplo o racismo, que no caso da ascensão da extrema-direita europeia contagia não só a classe média baixa e os desempregados, mas também grandes sectores da classe trabalhadora e dos jovens.

(NEO)FASCISMO À BRASILEIRA

Falar de fascismo ou neofascismo talvez nos cause uma associação imediata a um contexto europeu, como o analisado por Michael Löwy (2014), por exemplo. Todavia, por mais que associar o cenário brasileiro a um contexto fascista não seja

1 Também chamada de “*Vague Brune*”, ou onda marrom, é o que a França chama de expansão fascista.

uma conexão instantânea, consideramos que este seja um caminho válido para tentar compreender os possíveis paralelos históricos entre o fascismo e o neofascismo para melhor compreender as condições que levaram ao surgimento da extrema direita no Brasil sob o governo de Bolsonaro. Pois, diante da breve explicação sobre o fascismo histórico e seus desdobramentos, vimos o peso do contexto histórico-social para especificar e modelar cada caso. Com isso, vejamos como isso se aplica ao caso brasileiro.

Na trajetória histórica brasileira, podemos apontar dois momentos nos quais o fascismo teve suas principais manifestações. São elas o Movimento Integralista e o Governo Bolsonaro (2018-2022). A respeito de breve apresentação, temos no Integralismo um movimento da década de 1930, inspirado no fascismo de Mussolini, sob a liderança de Plínio Salgado, que tinha como objetivo estabelecer um regime autoritário e nacionalista no país. Para isso, defendia a unidade de todas as classes sociais em torno de um Estado forte, centralizado e com características fascistas como o culto à personalidade do líder, o anticomunismo e a exaltação do Estado. Se diferenciando basicamente pela ênfase na identidade brasileira.

Embora o Integralismo não tenha conquistado poder político, influenciou a sociedade brasileira da época, especialmente nos setores conservadores e nacionalistas. Porém, com o passar do tempo, o movimento perdeu força e caiu em desuso. O que não significa que tenha deixado de existir, tendo em vista a participação² de Plínio Salgado na história política, mesmo após a extinção da Ação Integralista Brasileira em 1937 pelo Estado Novo (1937-1945). Já que teve um certo grau de abertura política durante o regime civil-militar (1964-1985). Em seguida, praticamente desapareceu na clandestinidade após a redemocratização, em 1988.

É importante também, comentar que o integralismo, apesar de existir por muito tempo às sombras da política brasileira, sobreviveu à morte de Plínio Salgado (1975). Pois apesar da penumbra de sua existência, teve como uma importante conquista a chegada do integralista declarado Paulo Fernando Melo da Costa, integrante da Frente Integralista Brasileira (FIB), ao cargo de assessor especial do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, de Damares Alves (Bernardo, 2021).

Já ao que compete ao governo de Jair Bolsonaro (2018-2022), podemos caracterizá-lo como um regime com tendências neofascistas. Adotando retórica e

2 Sendo candidato à presidência (1955), deputado federal (1959-1974), e forte apoiador do golpe civil-militar de 1964, por exemplo.

práticas autoritárias que atacam a democracia, a imprensa e os direitos humanos. Além de promover políticas conservadoras, como a flexibilização das leis trabalhistas, o que vem agradando e atraindo o elo com grupos de extrema direita. Como é o caso da Frente³ Liberal Ultraconservadora (Colombo, 2018), que possui grande espaço de atuação na gestão bolsonarista.

Com isto posto, é preciso ter cautela ao associar o ressurgimento do fascismo no Brasil, ao governo Bolsonaro. Pois, mesmo compartilhando de muitos princípios e valores, o fascismo integralista e o neofascismo bolsonarista emergem de contextos políticos e históricos bem diferentes. Sendo assim, podemos sintetizar o fascismo histórico brasileiro, inspirado nos casos italiano e alemão sendo apresentado na pele do Integralismo. Enquanto ao neofascismo à brasileira, representado pelo governo Bolsonaro, possuindo características próprias, como o neoliberalismo econômico e a defesa de políticas ultraconservadoras.

A INFLUÊNCIA DA REVOLUÇÃO BURGUESA NA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA

Esclarecidas algumas das possíveis associações equivocadas que possam ser feitas quando se trata de um tema tão complexo e multifatorial como o fascismo, consideramos como próximo passo compreender como chegamos ao ponto do neofascismo ser frequentemente utilizado para caracterizar os feitos e desfeitos de Bolsonaro no cargo da presidência. Para isso, mais uma vez recorreremos à instrução de Felice (1978) e nos debruçamos sobre os problemas históricos que podem ter colaborado para proliferação do processo de fascistização pelo qual passamos.

Nesse sentido, somos guiados pela seguinte questão: qual a natureza da hegemonia burguesa em um regime autocrático? Considerando o papel da burguesia na consolidação do fascismo, é importante compreender o processo de revolução burguesa como um ponto de partida para entender a trajetória de fascistização no Brasil. Nessa perspectiva, recorreremos às reflexões de Florestan Fernandes (2006) sobre o desenvolvimento do capitalismo brasileiro.

3 Entendemos uma "frente" como produto das fissuras causadas pela luta hegemônica dentro de um bloco de poder. No caso da Frente Liberal Ultraconservadora, que nasce dentro da classe burguesa, identificamos sua composição sendo feita por grupos ultraconservadores, ultra liberais e fundamentalistas.

Com base em Fernandes (2006), podemos apontar o processo de transição ao capitalismo no Brasil como tardio, não seguindo o modelo tradicional europeu. A burguesia brasileira se conciliou com os latifundiários, buscando atender aos interesses do mercado externo. Em vez de uma ruptura revolucionária, houve uma recomposição de hegemonia entre a oligarquia e a burguesia, resultando em mecanismos conservadores e autocráticos. Podemos identificar os sintomas do atraso, com a Lei Áurea (1888), que marcava o fim de um sistema de produção que já não correspondia às regras do mundo burguês. A república, proclamada logo depois (1889), significou pela primeira vez a possibilidade de desenvolvimento interno. A partir daí, os cenários começaram a destacar as diferenças e o impacto dos atrasos.

Os impactos podem ser aferidos nas mais variadas esferas, como na política, na sociedade, ou na econômica. Na política, a revolução burguesa produziu uma ascensão da burguesia como classe dominante. Como consequência, obteve o surgimento de sistemas políticos baseados em princípios liberais, como a democracia representativa. Através dela, a burguesia passou a buscar garantir seus interesses por meio do estabelecimento de leis e instituições que protegessem a propriedade privada e promovessem a livre concorrência. Na economia, a revolução burguesa impulsionou o desenvolvimento do capitalismo, por meio da industrialização, comércio e acumulação de capital. Na sociedade, a ascensão da burguesia como classe dominante levou a uma reorganização das relações sociais, pautadas pela liberdade individual, mobilidade social e meritocracia. O que aprofundou a desigualdade social e exploração.

Portanto, diferentemente do modelo clássico do Velho Mundo, a burguesia brasileira não apenas nasceu tarde, mas também sem o anseio de emancipação social do poder oligárquico. Mas sim, com a ideia de usar as desigualdades sociais históricas do Brasil em seu benefício. Desta maneira, não se trata de um conflito entre partes opostas, mas sim de um acordo de interesses formado entre as duas partes. O processo esse, que ao longo do tempo, foi causando um colapso entre as partes e na reconfiguração da hegemonia entre a oligarquia e a burguesia. É justamente nesse tipo de conjuntura de crise política e econômica que o neofascismo brasileiro se manifesta, em que há uma polarização política intensa e uma crescente desigualdade social. Neste contexto, mecanismos conservadores e autoritários originados da oligarquia fundem-se com formas de hegemonia de base burguesa. Para Dinis (2019):

Um Estado capitalista que não tem liberdade para se desenvolver produz na burguesia uma cultura voltada não na luta pela liberdade, mas uma luta para não perder seu espaço de recepção das vantagens vindas dos países hegemônicos. Isso desenvolveu em nossa burguesia uma cultura de ódio a todo processo que pudesse lhe retirar do local de vantagens, é uma burguesia que não luta pela revolução, ela luta para que as coisas permaneçam como estão. (Diniz, 2019, p.78)

Para Fernandes (2006), isso se deve ao caráter antidemocrático como um dos pilares do Estado brasileiro. Essa característica pode ser percebida ao longo de nossa trajetória histórica e política. Partindo de uma independência sem a participação popular, uma Proclamação da república através de um golpe de Estado enquanto o povo assistiu bestializado, como diria Aristides Lobo, as sucessivas ditaduras militares como o Estado Novo de Vargas, e a implantação do regime civil militar em 1964, sendo ambas instauradas também via golpes de Estado.

Talvez o estado de exceção declarado em 1964 seja a lembrança mais clara do momento autoritário do Brasil. Contudo, a proposta de enfatizar o termo “civil” para se referir a regimes que antes eram tratados apenas como regimes militares faz parte de uma historiografia relativamente recente. O movimento é justificado pela contribuição burguesa da sociedade civil para a “suposta” ameaça comunista, que é a base para a justificação do golpe. Esta justificação é na verdade uma resposta preventiva, ou o que Florestan Fernandes chamou de “contra-revolução preventiva”, na qual a violência institucional é essencialmente usada para manter o poder político.

Em nome de garantir a preservação da hegemonia, as táticas burguesas autoritárias acabam colaborando com ideias conservadoras com características fascistas. Ao flertar com o conservadorismo que expressa diversas características fascistas, é importante deixar claro que o fascismo não pode ser considerado uma decisão “racional” do grande capital. Isso porque se trata de um processo constituído por personagens que, embora possuam relativa autonomia, se posicionam como alternativos

Neste contexto, a difusão destes conceitos conservadores e ultraliberais, decorrentes de alianças desesperadas para reter mais espaço e poder político, levou-nos ao governo Bolsonaro e ao seu conservadorismo, mostrando os primeiros sinais de formação de uma onda reacionária, cristalizada no bolsonarismo.

BOLSONARISMO NA EDUCAÇÃO

Se olharmos para o neofascismo como uma reação às consequências das sucessivas crises do capitalismo, vemos nas reformas de Michel Temer talvez não os primeiros sinais fascistas, mas certamente os primeiros sinais mais preocupantes de uma direita ganhando um tom extremado. Pois se o objetivo do fascismo de Mussolini e de Hitler era propor uma terceira via e retardar a ascensão do socialismo, o neofascismo tem por objetivo satisfazer as novas necessidades do Capital. Entre elas podemos citar o afrouxamento das leis trabalhistas, aumento da superexploração do capital e a lógica de “menos emprego x mais trabalho”. Esses exemplos são o principal legado de Michel Temer, que nada tinha a perder ao impor reformas duras a um país que não o elegeu presidente. Isso significava que eles não tinham obrigações para com a democracia e nem com o povo brasileiro.

Face a este cenário de intensificação da política ultraliberal e conservadora, existia uma oposição que a muito vindo sendo desorganizada, e que não representava uma ameaça relevante ao programa conservador de extrema-direita. Com isso, a assimilação fascista estava prestes a aumentar novamente. Nessas circunstâncias, o ex-capitão e ex-presidente Jair Messias Bolsonaro assumiu a presidência por meios democráticos em 2018. Contudo, não foi um discurso democrático no sentido estrito da palavra, marca da sua carreira política. Dada a extensa lista de ocasiões em que discursou publicamente de maneira sexista, xenófoba e violadora dos direitos humanos.

Com uma oratória extremamente violenta que atingia em cheio o âmago autocrático brasileiro, Bolsonaro ganha capilaridade que lhe capacitou a chegar à presidência (Pinheiro-Machado, 2019). São nuances como essa que explicam como Bolsonaro deixou de ser um deputado inexpressivo, lembrado apenas por seus discursos grotescos, para ganhar o apoio da sociedade civil e chegar ao Bolsonarismo. Para Calil (2020), o projeto de fascistização de Bolsonaro é o

baseado no slogan ‘liberal na economia e conservador nos costumes’ expressa o fascismo que instrumentaliza o individualismo, em perspectiva meritocrática e eugenista e que opõe determinados ‘direitos individuais’ à defesa da vida, mesmo em situação de pandemia. As contradições são inúmeras (...) Mas a contradição é intrínseca ao fascismo e o arsenal do negacionismo protege seus adeptos de serem confrontados com ela. (CALIL, 2020, p.118)

Tal proteção é garantida pelo pragmatismo radical em que o bolsonarismo se apoia para justificar todo tipo de conspirações e teorias anticientíficas (Mattos, 2020). Afinal, a fascistização tem de ter algo por que e contra que lutar, mesmo que isso signifique criar os seus próprios inimigos. Como no caso da suposta ideologia de gênero, difundida pelo movimento Escola sem Partido. Com a ascensão de Bolsonaro ao poder, a Educação virou o palco principal de disputa ideológica, se tornando tanto um inimigo de caráter ideológico, como um espaço o qual o bolsonarismo busca avidamente controlar. Adotando uma abordagem neofascista, buscando impor uma ideologia conservadora e limitar a liberdade de ensinar, estudar e aprender.

Desta forma, o governo Bolsonaro estabeleceu uma série de mudanças políticas e ideológicas que buscavam transformar a educação, em aliada, ou pelo menos frear sua oposição ao seu projeto de sociedade. Seus programas educacionais se alinham tão bem com a guerra cultural, própria da fascistização e do bolsonarismo, que como percebemos, seus efeitos se estenderá para além do eixo 2018-2022. Dentre os principais impactos deixado pelo bolsonarismo fascista ao sistema educacional (Leher, 2023), podemos elencar:

1. reestruturação de órgãos e aparelhos estatais, como o MEC, em prol da guerra cultural bolsonarista através da nomeação de aliados em cargos estratégicos;
2. a limitação de presença de estudantes da classe trabalhadora na Educação Básica e Superior. Seja na Educação Infantil, cuja taxa de matrícula caiu aproximadamente 7% nos primeiros dois anos de governo. Seja no Ensino Médio, que vem sendo desorganizado com proposta do Novo Ensino Médio. Seja na Educação Superior, com redução de vagas presenciais visando beneficiar o Reuni Digital⁴, ou aumentando a oferta de financiamento estudantil para classes populares, buscando colaborar com as instituições privadas de ensino;
3. Deslegitimação da escola pública. Seja pela via do homeschooling , que esteve como pauta para os 100 primeiros dias de governo. Seja pela transfiguração da escola pública em cívico-militar, a qual submete alunos

4 O programa busca a expansão da Educação à Distância no Ensino Superior.

- e docentes à supervisão policial. O que colabora para um ambiente de coerção que vai no sentido oposto ao da Educação;
4. Empresariamento da Educação superior, através de programas como o Future-se⁵, e empreendedorismo na Educação Básica com a BNCC;
 5. Esvaziamento do fazer docente. Seja pela desvalorização e reducionismo da formação docente, aos preceitos da guerra cultural, através da BNC-Formação. Seja pela desconstrução da organização coletiva do trabalho docente. O que agrava a precarização do trabalho.

Boa parte desses impactos tiveram como cimento ideológico o Escola sem Partido. Pois, durante a gestão bolsonarista, o Escola Sem Partido, que enquanto movimento, buscava restringir a atuação dos professores e limitar a discussão de temas como gênero, sexualidade e política nas escolas, se tornou política de Estado. O que tem gerado um ambiente de cerceamento da liberdade de expressão e dificultado o desenvolvimento de uma educação crítica e plural, que são elementos cruciais no combate ao neofascismo.

Exercendo uma influência significativa na educação no Brasil antes mesmo da eleição de Bolsonaro, o Escola sem Partido vem defendendo além da oposição da suposta “ideologia de gênero”, uma série de propostas, como a privatização da educação, o incentivo fiscal e bolsas em universidades privadas, o homeschooling, a militarização das escolas.

Com tais propostas o Escola sem Partido mobiliza princípios religiosos, a defesa da família tradicional e a oposição a partidos políticos de esquerda e de origem popular. Sendo esses últimos também enquadrados na lista de inimigos do neofascismo. Assumindo uma postura bélica no contexto de guerra cultural característica do fascismo (Leher, 2023), o Escola sem Partido enquanto ideologia (Colombo, 2018) que rege a Frente Liberal Ultra Conservadora e o bolsonarismo tem buscado - e conseguido- influenciar a formulação de políticas educacionais. Como por exemplo, como a Base Nacional Comum Curricular e a Educação domiciliar.

Tal alcance se deve ao apoio que a ideologia tem conquistado por parte dos setores conservadores da sociedade, incluindo principalmente igrejas

5 De acordo com o site do MEC, o Future-se “busca o fortalecimento da autonomia administrativa, financeira e da gestão das universidades e institutos federais. Essas ações serão desenvolvidas por meio de parcerias com organizações sociais.” O programa se divide em três eixos: a) Gestão, Governança e Empreendedorismo; b) Pesquisa e Inovação; c) Internacionalização.

neopentecostais. A adesão ao discurso do Escola sem Partido e seus desdobramentos para debate educacional se fundem ao que concebemos como um processo de fascistização, no qual a radicalização do discurso que busca impor uma visão autoritária, intolerante e antidemocrática, com o objetivo de reorganizar o poder de forma brutal e negar direitos e liberdades individuais.

No entanto, apesar de ser muito claro a presença da onda marrom no debate educacional do tempo presente, é preciso pontuarmos que o fato de que não termos entrado num regime fascista⁶ propriamente dito sob a direção de Jair Bolsonaro, não nos exime da realidade de estar sob um processo de fascistização. Por isso, no que tange a Educação que é o nosso foco, a fascistização pode ser aferida por meio de diversas medidas já citadas que visam deslegitimar a escola pública, promover a privatização da educação, restringir a liberdade de expressão e impor uma visão única e conservadora de mundo. Sendo portanto uma forma de legitimar uma posição de poder dentro da disputa hegemônica.

Perante o exposto, nossas latentes preocupações com a ascensão de ideologias de direita e extrema-direita no sistema educacional brasileiro são diversas e sérias. Essas ideologias representam uma ameaça à pluralidade de ideias, à liberdade de expressão e ao respeito à diversidade. Além disso, promovem a desvalorização da educação pública, a precarização do trabalho docente, a limitação do acesso à educação para as classes populares e a disseminação de discursos de ódio e intolerância.

Afetando também a definição dos currículos escolares, priorizando uma visão conservadora e excludente, como na nomeação de gestores e dirigentes educacionais alinhados a esses ideais. Tudo isso contribui para a criação de um ambiente educacional polarizado, que dificulta o diálogo e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária e coloca em risco a já tão frágil democracia brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da reflexão exposta, acreditamos não restar dúvidas sobre o papel fundamental da Educação na construção da hegemonia nas sociedades capitalistas. Com sua pluralidade de temáticas e debates, contribui para a formação de

6 De acordo com Mattos (2020) e Leher (2023), o governo Bolsonaro, apesar das tentativas, não chegou a instaurar um regime de caráter fascista, mas sim um governo de aspirações neofascistas, como apresentamos.

sujeitos críticos e politicamente ativos. O que prejudica o anseio por limitar o debate político, amortizando a luta de classes. Com isso, podemos destacar a importância do controle da educação para a ofensiva neofascista do bolsonarismo, que busca propagar ideologias autoritárias e conservadoras.

Para isso, a análise da ascensão e do impacto da extrema direita no Brasil do bolsonarismo é parte crucial para essa reflexão. Tendo em mente que adotamos a perspectiva gramsciana sobre o “Estado Integral” para compreender os aspectos políticos e econômicos da questão, identificamos a necessidade de explorar o conceito de fascismo e seus desdobramentos no cenário brasileiro. Nessa caminhada, ao compreender o fascismo como um fenômeno dinâmico, passível de se apresentar de diferentes formas, nos questionamos quais seriam os fatores que poderiam influenciar seu êxito em um contexto brasileiro. Como resposta, assimilamos a contribuição da Revolução Burguesa brasileira na formação do perfil sociológico brasileiro.

A partir daí, utilizamos essas compreensões para esboçar algumas possibilidades que justifiquem a ascensão neofascista e do bolsonarismo. Com isso, analisamos as estratégias empregadas pelo movimento bolsonarista em seu agressivo avanço na educação. Nelas, identificamos fortes traços do processo de fascistização, como a guerra cultural, que busca eliminar o oponente, e as medidas educacionais que seguem a inspiração fascista de destruição.

Tal processo, que afeta tanto as camadas médias quanto as populares, também se utiliza da estratégia de substituição de mão de obra na educação, uma vez que valoriza a prática em detrimento da teoria, o que é característico do pragmatismo radical fascista. Além disso, são apresentados os projetos educacionais, assim como, outras estratégias bélicas colocadas em prática pela gestão de Bolsonaro, Como por exemplo: a reestruturação de órgãos estatais, a limitação da presença de estudantes da classe trabalhadora na educação e a deslegitimação da escola pública, que têm como alicerce o reacionarismo e impactam a luta de classe e a democracia.

Em suma, toda esta dinâmica, que delineia um ataque à educação e, portanto, à classe trabalhadora, pode ser compreendida pela perspectiva estratégica da contra-revolução preventiva mencionada por Florestan Fernandes. Isto porque esta ofensiva visa enfraquecer e esvaziar as organizações das massas populares, com o objetivo de agravar ainda mais a situação de exploração do trabalho. Portanto, o “outro”, ou o inimigo, indigno de se tornar objeto de políticas públicas fascistas

alicerçadas pelo individualismo neoliberal, fica refém das políticas dirigidas contra o “nós”, ou grupo dominante, e acaba lutando pela sobrevivência em meio à fome, à violência e à privação de cultura e educação. Restando aos inimigos do projeto fascista de educação, a barbárie. Resta-lhes ou resta-nos? A onda marrom exige de nós posicionamento. Pois, o privilégio de ser um mero espectador não está disponível no cenário atual.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, André. Quem são os integralistas, o fascismo brasileiro que mantém seguidores até hoje. **BBC News Brasil**. Rio de Janeiro. 21 ago. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-58205709> . Acesso em: 03 dez. 2023.

CALIL, Gilberto. Brasil: o negacionismo da pandemia como estratégia de fascistização. **Materialismo Storico** – Rivista di filosofia, storia e scienze umane, [S. l.] , v. 9, n. 2, p. 70–122, 2021. DOI: 10.14276/2531-9582.2470. Disponível em: <https://journals.uniurb.it/index.php/materialismostorico/article/view/2470> . Acesso em: 03 dez. 2023.

COLOMBO, Luiza Rabelo. **A Frente Liberal-ultraconservadora no Brasil** – Reflexões sobre e para além do “movimento” Escola Sem Partido . Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, RJ, 2018.

DE FELICE, Renzo. **Explicar o fascismo**. Lisboa, Edições 70, 1978.

DINIZ, C. A. O. O Conceito de contrarrevolução prolongada de Florestan Fernandes: Estado de Exceção no Brasil. **Rev. de Teorias da Democracia e Direitos Políticos** | e-ISSN: 2525-9660 | Goiânia| v. 5 | n. 1 | p.63-81| Jan/Jun. 2019.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: um ensaio de interpretação sociológica. 5a ed. - São Paulo: Ed. Globo, 2006. KONDER, Leandro. Introdução ao Fascismo . RJ: Ed. Expressão Popular, 2009.

LAZZARATO, Maurizio. **Fascismo ou revolução?** O neoliberalismo em chave estratégica. São Paulo: N-1 Edições, 2019.

LEHER, Roberto (org.). **Educação no Governo Bolsonaro:** inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023. 272 p.

LÖWY, Michael. **Dez teses sobre a ascensão da extrema direita europeia:** Dez teses sobre a ascensão da extrema direita europeia. 2014. Disponível em: <https://ihu.unisinos.br/noticias/532447-dez-teses-sobre-a-ascensao-da-extrema-direita-europeia-o-novo-fascismo-espreita-o-velho-continente> . Acesso em: 03 dez. 2023.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Governo Bolsonaro:** neofascismo e autocracia no Brasil. RJ: Ed. Usina Editorial, 2020.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. **Amanhã vai ser maior:** o que aconteceu com o Brasil e possíveis rotas de fuga para crise atual. São Paulo, Planeta, 2019.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.003](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.003)

A RELAÇÃO PATOLOGIZAÇÃO DO ENSINO COM O BAIXO DESEMPENHO ESCOLAR: UMA REVISÃO NARRATIVA

GIORDANO BRUNO MESSIAS ROLIM

Mestre do Curso de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, giordano.psicologia@hotmail.com;

ISABELA BEZERRA RIBEIRO

Mestra do Curso de pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, isabelaribeiropsicologa@gmail.com;

THAMIRES PEREIRA ALVES

Mestra do Curso de pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, thamirespalves@gmail.com.

RESUMO

Na educação básica está havendo cada vez mais um processo em se buscar uma justificativa ao baixo desempenho escolar mediante a culpabilização por uma patologia. O sentido atribuído ao abordamos no artigo de patologização e medicalização do ensino consiste em rastrear soluções doentias e de tratamentos farmacológicos para problemas no ensino que têm uma outra origem, como de cunho social, político, estrutura escolar ou nas metodologias de ensino. Procura-se responsabilizar o aluno por sua baixa aprendizagem através de patologias inexistentes. No artigo temos como objetivo a discussão da substituição de terceiros elementos que originariam as dificuldades de aprendizagem por patologias, que devem ser tratadas com médicos e profissionais de saúde, além de abordarmos o poder do laudo médico no ensino, assim como os medicamentos no cotidiano dos alunos com baixo desempenho escolar. Com isso, a presente pesquisa teve como metodologia uma revisão bibliográfica narrativa, em que as bases de dados investigadas foram as plataformas da SciELO, Google Acadêmico, Academia.edu, além de livros. Dados levantados na pesquisa mostraram que, no Brasil, as disfunções neurológicas que mais são citadas como causas para o baixo desempenho do alunado, havendo um maior número de diagnósticos, são: o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno de Espectro Autista (TEA),

os Transtornos de Aprendizagem (dislexia, discalculia, etc.) e o Transtorno Opositor Desafiador (TOD). O uso do medicamento é um dos principais métodos terapêuticos para o tratamento dos devidos transtornos, podendo citar a ritalina como estando em ascensão no mercado farmacológico.

Palavras-chave: Patologização. Medicalização. Baixo desempenho escolar.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos diversas foram as maneiras de considerar o que é o baixo desempenho escolar. Leva-se em consideração a incompetência, a incapacidade, a carência e a desestrutura, quer seja do aluno, de sua família, da escola, do corpo docente, do sistema de ensino, das políticas públicas de educação, da economia, entre outros fatores. Os conceitos sobre o desempenho do alunado foram influenciados a partir da sua maneira de colocar-se em sala de aula e o que esperar de seu desempenho para haver o seu fracasso ou o seu sucesso. Dentre a visão do que afeta a aprendizagem do aluno, há a perspectiva de sua culpabilização, muitas vezes associada a transtornos ou síndromes.

No presente artigo nos referimos ao termo “patologização” como o processo em que fenômenos que não são oriundos por patologias, mas de cunho social, econômico e político, voltam-se a explicações da medicina. Já a expressão “medicalização”, de forma específica, voltará para a resolução de tais patologias através dos profissionais de medicina, com sua visão biologizante que se utilizam de seus materiais medicamentosos.

Segundo Meira (2012), o termo medicalização trata-se do processo de transferência para a medicina de problemas que são oriundos do nosso cotidiano, como demandas da política ou questões sociais, porém são convertidos a causas biológicas e problematizadas de maneira individual. Para Diniz (2009), a medicalização é o fenômeno em que a medicina atinge o ser humano na medida em que interfere na construção dos seus conceitos, nas regras de higiene, nos costumes sociais (habitação, questões sexuais, alimentares, etc.), nas normas morais, entre outros.

A medicalização e a patologização estão relacionadas a uma transformação artificial de questões de ordem econômica, social e política para situações biologizantes. De tal modo, graves problemas sociais são camuflados, pois ao invés de buscar-se explicações do baixo desempenho do aluno no âmbito coletivo, aborda-se a problemática em questões individuais voltados à biologia (BASSANI, 2017).

Para entender a patologização do baixo desempenho escolar é necessária a compreensão ao que se refere este último termo. De acordo com Rolim (2021), o baixo desempenho escolar está relacionado ao fracasso escolar e historicamente associa-se à reprovação e à evasão escolar. Também são considerados elementos como as dificuldades na leitura e na escrita – dentro e fora da escola –, a violência

e o mau comportamento escolar, a dificuldade de aprendizagem em níveis altos, as notas nas disciplinas, bem como as aptidões dos alunos.

Segundo Damasceno, Costa e Negreiros (2016) a ideia do bom desempenho na avaliação do alunado torna-se reduzida a testes, provas e exames que objetivam quantificar o que o aluno aprendeu, num espaço de tempo limitado, tudo isso por meio de um modelo de educação tradicional.

Isto posto, o presente artigo tem como objetivo a discussão dos elementos considerados como determinantes para a origem das dificuldades de aprendizagem – tais como conflitos familiares, metodologias de ensino, elementos políticos e sociais, desestrutura escolar, etc. – e propõe a reflexão acerca das justificativas do baixo desempenho através da patologização.

Sendo assim, entende-se que, comumente, as hipóteses de transtornos e síndromes são encaminhadas aos profissionais de saúde que acabam sendo os responsáveis por justificar o baixo desempenho escolar dos devidos alunos. Diante disto, como objetivos específicos este artigo descreverá a influência do laudo médico como instrumento de consolidação para as dificuldades de aprendizagem de discentes, levando muitas vezes a uma visão preconceituosa e excludente sobre este em sala. Além disso, levantará os medicamentos presentes no cotidiano dos alunos com fracasso escolar, como ferramenta própria da medicina para o “sucesso escolar”.

A discussão acerca de tal problemática faz-se de suma relevância na contemporaneidade, visto que cada vez percebe-se que comportamentos típicos da infância (tais como correr, pular, gritar, ficar quieto ou inquieto e singularidades nas fases do desenvolvimento) são estereotipados como sintomas hipotéticos de transtornos, sejam psicológicos, neurológicos ou da aprendizagem, justificando a busca por profissionais de saúde na tentativa de enquadrá-los em diagnósticos formais.

Na educação, em especial, a culpabilização do aluno – algo apontado na literatura por décadas – faz com que haja o encaminhamento frequente para especialistas como forma de justificar o baixo desempenho escolar. Dito isto, entendemos o maior conhecimento acerca desta temática como forma de levar ao debate educacional como os diagnósticos de transtornos e síndromes estão sendo realizados com pouca criticidade, sem levar em consideração o âmbito sóciohistórico de cada sujeito. O crescente número de diagnósticos tem levado a medicalização acrítica da infância cada vez mais cedo, roubando sua individualidade e favorecendo apenas a indústria farmacêutica.

Portanto, a discussão apresentada no presente artigo faz-se mister com os profissionais da educação, trazendo um novo olhar que considere a singularidade de cada aluno, principalmente quando trata-se do baixo desempenho escolar. A normatização de padrões ao falarmos do ser humano deve ser tratada de maneira crítica, isto é, neste contexto deve-se enxergar o aluno em sua individualidade e história, assim como compreender que na grande maioria dos casos não se faz necessário o acompanhamento e/ou encaminhamento para um profissional de saúde, junto à procura dos seus instrumentos: laudos e medicamentos.

METODOLOGIA

Este artigo traz como tipo de estudo uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa. Para tal, foi realizada uma revisão de literatura narrativa, a fim de levantar os conhecimentos existentes relacionados à patologização e medicalização de alunos com baixo desempenho escolar.

Segundo Vosgerau e Romanowski (2014), a revisão bibliográfica visa organizar, esclarecer e resumir as principais obras presentes, podendo contribuir para o desenvolvimento do diálogo acadêmico ao apresentar novas direções e encaminhamentos possíveis sobre a temática. De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida por material já elaborado no meio científico, principalmente a partir de artigos e livros.

Para o referido autor a pesquisa bibliográfica possui muitas vantagens, entre elas permitir ao pesquisador compreender o fenômeno investigado de maneira ampla, a partir de pesquisas já publicadas, tendo a sua disposição bibliografia adequada sem necessariamente coletar estes dados empiricamente em diferentes espaços (GIL, 2008).

Sendo assim, para o levantamento do material as bases de dados utilizadas foram a *Scientific Electronic Library Online* – SciELO, o Google Acadêmico e a Academia.edu. A pesquisa se deu a partir das seguintes palavras-chave: “desempenho escolar” e “patologização”, entre o período de 2003 a 2023, no idioma português. Foram excluídos os artigos que não estivessem dentro do período de pesquisa proposto, em outros idiomas e que não estivessem disponíveis na íntegra de forma gratuita. Por tratar-se de uma revisão narrativa, também foram utilizadas referências clássicas da área da educação, da psicologia da educação e da psicologia escolar/educacional, pertinentes à temática.

A análise dos dados foi realizada através das seguintes etapas: a) síntese das fontes pesquisadas, a partir da leitura e imersão no material; b) categorização dos materiais, onde são apresentadas as seguintes categoriais temáticas: construção histórica da patologização do ensino e a patologização do desempenho escolar na atualidade; e c) interpretação dos resultados a partir da discussão dos dados analisados a partir da perspectiva dos autores abordados, conforme veremos na seção a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através dos dados levantados pela revisão bibliográfica, constatou-se que na literatura o baixo desempenho escolar pode ser oriundo de elementos diversos, como fatores sociais, econômicos, familiares, desestrutura escolar, má adaptação do aluno ao método de ensino em sala de aula, entre outros. Porém, apesar de ser um fenômeno antigo na história da educação, cada vez mais cresce a culpabilização do aluno sobre o fracasso escolar, sendo patologias e diagnósticos médicos os responsáveis por justificativas do baixo desempenho escolar.

A patologização da educação e vida como um todo, é um processo em que se transforma artificialmente questões de ordem não médicas em médicas, ou seja, aspectos da vida do indivíduo de diversos ângulos passam a ser vistos apenas como: doenças, transtornos ou distúrbios. Sendo assim, dificuldades sociais e políticas são tornadas em biológicas e, artificialmente, questões do cotidiano e queixas humanas são transformadas em problemas médicos (doença, distúrbio, transtorno, etc.) (CRP, 2019).

Para Meira (2012), a patologização do ensino ocorre quando a singularidade dos sujeitos são patologizadas ou categorizadas como síndromes, ocorrendo, então, um processo em que crianças sem doenças são diagnosticadas com transtornos de aprendizagem, como forma de justificar o fracasso escolar. Logo, essa defesa biologizante se torna intrínseca ao aluno.

No sistema de ensino vem ocorrendo uma ligação entre o aluno que não aprende e/ou que não se comporta de maneira adequada, conforme padrões impostos, como possuindo disfunções ou transtornos neurológicos (congenitos, por lesões ou devido a agentes químicos) (MEIRA, 2012). Ainda, segundo a autora, as disfunções neurológicas e transtornos que o ambiente escolar estereotipa sobre

esses alunos, vêm a interferir nas suas atividades cognitivas, habilidades motoras, raciocínio matemático, habilidades sociais, atenção, etc.

CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA PATOLOGIZAÇÃO DO ENSINO

A perspectiva do baixo desempenho escolar ao longo dos anos se deu de acordo com as construções teóricas predominantes e as realidades sócioeducacionais do momento. Até os anos de 1970, as teorias voltavam-se exclusivamente a culpabilização do aluno e de sua família para com o seu fracasso escolar. Após os anos de 1980, os professores e as instituições escolares passaram a serem vistas como influências no baixo desempenho escolar. Atualmente há uma visão global de que o fracasso escolar envolve vários elementos na sua ocorrência: família, aluno, escola, metodologia aplicada na escola/docência, políticas públicas, economia, contexto social e vários subsídios que envolvem o ser humano e sua aprendizagem.

Segundo Patto (2015), os profissionais pioneiros ao tratar os casos das dificuldades de aprendizagem foram os das ciências médicas e biológicas, em especial, os da psiquiatria, no período do final do século XVIII e início do século XIX. As pesquisas davam-se em espaços junto a hospícios, utilizando como base a neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria. Os alunos com dificuldades de aprendizagem eram categorizados como “anormais” ou “duro da cabeça”, sendo, então, comparados aos loucos, passando essa nomenclatura dos hospitais psiquiátricos para o contexto escolar (PATTO, 2015).

De tal modo, fatores orgânicos eram a justificativa para o baixo desempenho escolar. Patto (2015, p. 65) pontua que as crianças: “[...] que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como anormais escolares e as causas de seu fracasso são procuradas em anormalidades orgânicas”.

Mundialmente, nos anos de 1920, se expande o movimento de higiene mental escolar. Com isso, surgem as clínicas de higiene mental e de orientação infantil que tinham como objetivo avaliar e reparar os possíveis desajustamentos infantis. Tais espaços de recuperação recebiam o nome de psicoclínicas, clínicas ortofrênicas, clínicas de orientação ou clínicas de higiene mental infantil e serviam de recurso direto à rede escolar para possibilitar o diagnóstico de distúrbios de aprendizagem dos seus devidos alunos de maneira precoce. A concepção higienista constrói a imagem de poder do médico dentro da família e da escola, em que assegurou o

conhecimento médico das patologias do “não aprender” e “não saber” (FERREIRA et al., 2014; PATTO, 2015).

No Brasil, entre as décadas de 1930 e 1940, são criadas as clínicas de higiene mental, como anexo nas escolas, com papel importante para aqueles alunos que tinham algum problema na educação ou eram considerados como difíceis de convivência diária. As clínicas tinham como foco o ajustamento ao modelo escolar e social. Os alunos eram examinados e tratados sob a visão médica-orgânica (doenças, desnutrição, alterações oftalmológicas e demais transtornos de cunho biológico). Caso não houvesse nenhum desajuste no corpo, submetia-se a tratamentos de correção psicológica, papel do chamado médico-psicólogo (GUALTIERI; LUGLI, 2012; PATTO, 2015).

No início do século XX, os profissionais médico-psicólogos começaram a formar novos profissionais através das escolas normais (magistério) e graduação, abordando toda essa visão patologizante do alunado. Também neste período, é o mesmo em que teorias racistas estavam em ascensão no nosso país e as visões psicológicas tinham como base a cultura europeia de raça branca (GUALTIERI; LUGLI, 2012; PATTO, 2015).

Segundo Gualtieri e Lugli (2012), também no início do século XX, junto às carências ambientais e as más condições de saúde dos alunos pobres, as dificuldades de aprendizagem passaram a ser justificadas por essas circunstâncias precárias, em especial por motivos de desnutrição e distúrbios neurológicos. Neste período, há, então, uma sustentação da necessidade da medicalização como resposta ao fracasso escolar.

De acordo com estes autores, na década de 1970 um elemento que favoreceu o consentimento do baixo desempenho por motivos biologizantes foi a desnutrição. Tal fato se deu ao surgimento de pesquisas que relacionavam a desnutrição proteico-calórica em crianças de até os cinco de idade, em estados como São Paulo e da região Nordeste, com o mau desempenho escolar. Também se mostrava que a deficiência de ferro tinha relação com o baixo desempenho escolar de crianças. De tal modo, críticas começaram a serem feitas sobre a falta de alimentação nas próprias escolas (que melhoraria a apatia e a disponibilidade do aluno) (GUALTIERI; LUGLI, 2012).

Para Rolim (2021), quando levantada a história da origem e fatores educacionais do fracasso escolar, até a década de 1970 o foco eram as crianças e a sua considerada desestrutura familiar, em que a medicina e a psicologia têm fortes

influências nesta construção. Dito isto, fatores cognitivos, afetivos, culturais e alimentares explicavam de maneira preconceituosa como se dava o baixo desempenho escolar do aluno na época. Neste período, a psicologia contribuiu ativamente na construção de um discurso em que medicalizava e relacionava distúrbios mentais aos problemas de aprendizagem. Assim, foi a partir dos anos de 1980 que se redefiniu o papel do aluno e da sua família no fenômeno do fracasso escolar, abordando-se a partir de então o papel da escola e dos professores no processo de ensino-aprendizagem como também fatores relacionados ao desempenho do estudante.

A PATOLOGIZAÇÃO DO DESEMPENHO ESCOLAR NA ATUALIDADE

Como observamos ao longo deste artigo, a culpabilização do fracasso escolar situar-se nos próprios alunos não é um fenômeno atual e perservera por décadas. Desde o início do século XX, a medicina e a psicologia estiveram culpabilizando os discentes por seu baixo desempenho, justificando transtornos e síndromes como causas para o devido insucesso escolar. Na atualidade, percebe-se um número elevado de diagnósticos em defesa do fracasso escolar e, junto a estes, há o favorecimento da indústria farmacêutica que proporciona uma abundância em tratamentos farmacológicos.

No cotidiano escolar, Segundo Meira (2012), há um discurso que relaciona a neurologia com as queixas escolares, em que o não aprender e/ou o não se comportar de maneira adequada, estabelecida pelas normas institucionais levam os alunos ao encaminhamento de serviços públicos ou privados de saúde por disfunções ou transtornos neurológicos (congenitas, causadas por lesões ou agentes químicos). Essas alterações neurológicas podem interferir em pré-requisitos para a aprendizagem, tais como: percepção, utilização de estratégias, habilidades motoras, atenção, linguagem, raciocínio lógico, habilidades sociais e demais.

De acordo com Meira (2012), quando tratamos de medicalização não é levado em consideração o aspecto sóciohistórico daquele aluno que vem apresentado baixo desempenho escolar. Assim, nas descrições dos transtornos, isto é, nos sintomas que levam ao diagnóstico, falta uma análise crítica sobre os fenômenos que ocorrem naquele devido contexto escolar onde se encontra o aluno. Logo, “sem essa reflexão, o resultado é inevitável: muitas crianças absolutamente normais podem

iniciar uma 'carreira' de portadores de dificuldades de aprendizagem" (MEIRA, p. 138, 2012).

Na atualidade, aqui no Brasil, os transtornos/disfunções neurológicas que mais são destacados como motivadores para o baixo desempenho escolar, havendo um maior número de diagnósticos e tratamentos medicamentosos, são: o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o Transtorno do Espectro Autista (TEA), os Transtornos de Aprendizagem e o Transtorno Opositor Desafiador (TOD) (BASSANI, 2017; DINIZ, 2009; MEIRA, 2012; ROLIM, 2021; SCARIN; SOUZA, 2020).

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) desde a década de 1990 tornou-se um dos principais motivos de encaminhamento dos alunos com baixo desempenho para os serviços de cunho médico e psicológico, sendo a maioria do encaminhamento de meninos com idade entre os três e cinco anos. O surgimento do termo se deu entre os anos de 1970 e 1980 nos Estados Unidos, tendo como perfil os alunos com problemas de aprendizagem e dificuldades no desenvolvimento neuropsicomotor, recebendo o diagnóstico de Disfunção Cerebral Mínima ou Hiperatividade. Em 1980, a Academia Americana de Psiquiatria apresentou a nomenclatura de Déficit de Atenção com ou sem Atenção e o termo TDAH surgiu formalmente na psiquiatria, em 1990 (DINIZ, 2009; MEIRA, 2012; ROLIM, 2021).

Como principais características do TDAH, o sujeito apresenta traços de desatenção, hiperatividade e impulsividade. A desatenção mostra-se na dificuldade em manter atenção em tarefas, prontidão para cometer erros por descuido e etc. Na hiperatividade e impulsividade, podemos pontuar o ato de agitar e bater as mãos e pés, não conseguir envolver-se em atividades que necessitam de lazer calmante, ter hábitos de falar demais e etc. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

No que diz respeito do Transtorno de Espectro Autista (TEA), como características o DSM-5 destaca: prejuízo na comunicação e interação social; comportamentos e interesses repetitivos; déficits nos movimentos motores; falas estereotipadas e repetitivas; hiper-reatividade ou hiporreatividade a estímulos sensoriais e etc. Os devidos sintomas são visíveis já na infância, além do que, com base na dependência do sujeito para com outra pessoa, em relação a cuidados, estipulam-se níveis de gravidade: nível 1 – "exigindo apoio"; nível 2 – "exigindo apoio substancial" e nível 3 – "exigindo muito apoio substancial" (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2022).

O Transtorno de Oposição Desafiante (TOD) trata-se de comportamentos de crianças/adolescentes com padrão de humor raivoso e irritável, com

comportamentos de questionamento de figuras de autoridade, atos de raiva e vingança, além de apresentar ações que vêm a incomodar os sujeitos que estão ao seu redor. Já os Transtornos específicos da aprendizagem referem-se a deficiências na aprendizagem, como prejuízos na leitura, quanto à sua velocidade e compreensão (dislexia); prejuízos na matemática, quanto ao senso numérico, precisão na prática de cálculos, memorização de casos numéricos (discalculia), entre outros transtornos da aprendizagem (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2022).

Uma pesquisa realizada por Scarin e Souza (2020) pelo Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da Universidade de São Paulo, através do mapeamento de quadros diagnósticos entre a linha do tempo de 2014-2016, mostrou forte tendência ao encaminhamento de alunos por hipótese diagnósticas. Utilizou-se na busca das bases de dados pela MEDLINE, PubMed, LILACS, SciELO e PsycInfo como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) vêm tratando as dificuldades de aprendizagem desde sua primeira edição. Com isso:

A escola tem apresentado enorme suscetibilidade a esses aspectos diagnósticos. A criança e o adolescente “que não aprendem” são frequentemente encaminhados ao médico, que na maioria das vezes, realiza exames neurológicos e solicita avaliações neuropsicológicas os quais, uma vez concluídos, afirmam ter essa criança ou adolescente algo como “risco para TDAH”, “risco para Dislexia”, “risco para Transtorno Específico de Aprendizagem”, “risco para Transtorno Opositivo Desafiador”, ou mesmo esses citados quadros já consolidados (no caso, o diagnóstico é apresentado sem a palavra “risco”) (SCARIN; SOUZA, 2020, p. 6).

De acordo com Rolim (2021), cada vez mais há encaminhamentos da escola para profissionais de saúde por motivos simples e banais, às vezes estes sendo pré-diagnosticados pelos próprios professores. Com isso, características e comportamentos típicos da infância (correr, gritar, pular, chorar, recuar, etc.) são rotulados como possíveis sintomas patológicos. Assim, com o diagnóstico realizado muitas vezes sem nenhuma criticidade, surge o laudo médico (ou de outros profissionais de saúde), em que através deste material se tem uma comprovação de que naquele sujeito há a necessidade de um tratamento diferenciado e específico.

Isto posto, crianças que têm plenas condições de aprender, a partir do momento em que é apresentado esse instrumento de documentação profissional, que é o laudo, começam a serem consideradas anormais, incapazes e sem

possibilidades. O laudo se transforma em uma ferramenta legitimadora do baixo desempenho do aluno. Esse instrumento está tão presente nas salas de aula que o vocabulário médico referente aos transtornos popularizou-se no vocabulário dos próprios professores e pais que veem comportamentos infantis rotineiros e cotidianos como sintomas patológicos (BASSANI, 2017). Portanto, “naturaliza-se a necessidade de um diagnóstico, crianças são rotuladas, estigmatizadas e, muitas vezes, tem seus destinos selados pelos laudos” (BASSANI, 2017, p. 183).

Associado a tal, ocorre nos dias atuais uma “epidemia” de diagnósticos que gera uma “epidemia” de tratamentos, muito destes prejudiciais à saúde, especialmente àqueles em que não há necessidade que de fato aconteça. Essa situação ocasiona benefícios à indústria farmacêutica, que ganha cada vez mais espaço na economia capitalista. Segundo Scarin e Souza (2020), as medicações vão surgindo como uma forma de salvar o homem de maneira imediata, porém, em contrapartida, vêm prejudicando sua saúde física e mental. Com isso:

Os grandes laboratórios vêm mostrando grande capacidade e eficiência na utilização de concepções equivocadas sobre doença e doença mental, amplamente enraizadas no senso comum, o que lhes permite alimentar continuamente o “sonho” de resolução de todos os problemas por meio do controle psicofarmacológico dos comportamentos humanos (MEIRA, 2012, p. 136).

Segundo Bassani (2017), os medicamentos proporcionam aos docentes o desejado silêncio em conflitos em sala de aula, causando o processo que a autora chama de drogas da obediência, em que “todos precisamos ser obedientes, produtivistas, competitivos. Não há lugar para crianças no mundo atual ou para quem quer que precise de escuta e cuidado” (BASSANI, 2017, p. 181).

Deste modo, possuindo como foco deixar o usuário concentrado e calmo, um dos medicamentos mais populares administrados para os transtornos que envolvem o baixo desempenho escolar é a ritalina, desenvolvida em 1956. Este medicamento atua como estimulante do sistema nervoso central, é composto pelo metilfenidato (do grupo das anfetaminas) e tem como papel potencializar a noradrenalina e a dopamina (MEIRA, 2012).

Conforme exposto por Diniz (2009), o uso da ritalina, em muitos casos, é bem aceita pelos pais, pois não há uma visão crítica de diagnósticos que podem não condizer com a realidade daquela criança. Isso ocorre porque com o uso deste medicamento a criança apresenta-se quieta e controlada. Segundo a autora, esta

é considerada como a “droga da obediência”, trazendo uma desculpabilização por parte dos pais pela falta de limites (como na hora de dormir, desligar os computadores e jogos eletrônicos, etc.).

A ritalina também tem sido cada vez mais utilizada por adultos, principalmente durante longas jornadas de estudo ou de trabalho, em que os mesmos se veem na necessidade de retomar a sua concentração e vigilância. O medicamento também está se tornando mais comum entre os universitários, pois os mesmos se dizem pressionados por provas e trabalhos acadêmicos, preferindo substituir o tradicional café pela ritalina, como forma de manter-se acordados e concentrados (DINIZ, 2009). Vale ressaltar que não desconsideramos a relevância e necessidade dos psicofármacos no tratamento de transtornos psicológicos e/ou distúrbios neurológicos. Estes são considerados de suma importância quando utilizados de maneira racional, prescrito por especialistas, através de uma avaliação crítica sobre o sujeito e sua devida situação sóciohistórica.

A representação de como o medicamento é necessário para a reversão do baixo desempenho escolar fica clara em estudos ao longo dos anos. Uma pesquisa sobre o fracasso escolar realizada por Damasceno, Costa e Negreiros (2016), com 563 professores de escolas públicas de diferentes regiões do Brasil, mostrou que para os participantes o medicamento é uma maneira de solucionar problemas de aprendizagem do alunado. Segundo os professores pesquisados, o fracasso escolar constantemente está centrado no aluno, muitas vezes se tratando de alguma deficiência, sendo necessário, portanto, o uso de medicamentos para a melhoria do rendimento dos mesmos.

Outro estudo realizado por Mattos (2005) em escolas da zona rural e urbana no estado do Rio de Janeiro buscou descrever como se dá a construção do fracasso escolar de alunos do Ensino Fundamental. Como metodologia utilizou-se de entrevistas com professores, notas de campo, observação em sala de aula, além de observações dos Conselhos de Classe que foi central para a pesquisa: eram tidos não só como espaços de discussão e apoio à prática docente, mas um ambiente de avaliação dos alunos. Segundo a autora, nos Conselhos de Classe há um julgamento dos problemas de aprendizagem, com uma forte atribuição destes a causas psicológicas e fraco desempenho escolar, sendo comum o processo de diagnósticos informais e encaminhamentos para tratamentos médico e psicológico.

Alves-Mazzotti (2010) também realizou uma pesquisa visando analisar as representações sociais do fracasso escolar em escolas públicas do Rio de Janeiro,

utilizou-se de entrevistas e participaram 30 professores do Ensino Fundamental (da 3ª a 5ª série). Os principais motivos apontados para o baixo desempenho dos alunos foram classificados em cinco categorias: aqueles que se referem ao aluno, à família, ao sistema escolar, ao docente e às demais condições sociais envolvendo o alunado. Tratando-se do perfil dos alunos repetentes apontados nos dados, estes consistem em crianças de origem pobre, com problemas de saúde e desnutridas, sem assistência parental.

A partir dos dados relatados, destacamos que a a medicalização e a patologização do ensino vem servindo como uma forma de biologizar problemas educacionais de exclusão de grandes grupos sociais, como o de crianças pobres, que permanecem por longos períodos em sala de aula sem a assimilação de conteúdos escolares de maneira adequada. Na maioria das vezes, os diagnósticos envolvendo esses educandos ocorrem sem critérios mínimos de cientificidade na sua fundamentação, havendo o encaminhamento cada vez mais precoce destas crianças para profissionais de saúde. Com isso, o uso de medicamentos tem se tornado algo natural e rotineiro, bem como os laudos diagnósticos, onde o discente é categorizado para haver um encaixe numa “educação especial” (BASSANI, 2017; MEIRA, 2012; SCARIN; SOUZA, 2020).

Ademais, não podemos culpabilizar os professores por essa construção patologizante do baixo desempenho escolar, já que a mesma foi construída historicamente e os mesmos também são vítimas do sistema de ensino se considerarmos o desrespeito e a desvalorização desta categoria. Entendemos que a problemática relaciona-se com déficits na formação dos professores, falta de valorização salarial, condições de trabalho precárias, falta de controle no número de alunos por sala e déficits em projetos pedagógicos. Com isso, “[...] diante da necessidade de criar recursos para sobreviver em condições precárias de trabalho e encaminhar alunos para diagnóstico médico, por considerarem que estes não aprendem, pode ser um desses recursos” (BASSANI, 2017, p. 192).

Por fim, ressaltamos que a responsabilidade da patologização do ensino não deve ser aplicada apenas aos docentes, pois eles são apenas uma peça (essencial e de suma relevância) de todo um sistema que envolve a educação. Logo, não podemos desconsiderar a estruturação das políticas educacionais e sua interlocussão com os órgãos que envolvem a saúde e assistência social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A culpabilização do baixo desempenho no próprio estudante não é um episódio atual, pois desde o início do século XX há na educação uma individualização na justificativa do fracasso escolar. Por muitas décadas, as explicações relacionadas as dificuldades de aprendizagem eram internalizadas no próprio aluno, seja por desinteresse, seja por causas orgânicas. Portanto, este artigo buscou discutir a patologização e a medicalização do baixo desempenho escolar, trazendo ao debate o por que das dificuldades de aprendizagem – que podem ser oriundas de diversas fontes – serem fortemente atribuídas aos transtornos e síndromes em um modelo biologizante da educação.

Os resultados apresentaram que a subjetividade no processo de ensino-aprendizagem vem sendo pormenorizada e cada vez mais espera-se uma padronização, em tempo e números quando falamos em desempenho escolar. Há um quantitativo esperado em sala de aula quanto às notas nas avaliações, construídas pelas disciplinas e comportamentos/habilidades esperados em cada faixa etária. Tais características distinguem o aluno que aprendeu daquele que é considerado incapaz. Ou seja, aqueles alunos que fogem do padrão estabelecido são considerados passíveis de quadros patológicos, sendo os laudos médicos uma forma de justificar os alunos tardios.

Através do laudo médico, os alunos passam a receber um olhar diferenciado pela rede escolar e até mesmo pela família. O devido instrumento categoriza o sujeito de acordo com sua possível patologia, deixando de lado a sua individualidade. Sendo assim, é perceptível que junto à epidemia dos transtornos e síndromes, vem a epidemia dos tratamentos, em especial os medicamentosos. Neste entrave está a ritalina, um dos remédios mais prescritos na atualidade para quadros como, por exemplo, TDAH. Porém, em sua maioria desconsideram-se os efeitos colaterais dessa medicalização, como a dependência física e psíquica, e o uso indiscriminado por sujeitos sem uma avaliação crítica realizada por profissionais especializados.

Constatamos que os transtornos mais citados quando abordado o baixo desempenho escolar são o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, o Transtorno do Espectro Autista, os Transtornos de Aprendizagem e o Transtorno Opositor Desafiador. Vale ressaltar, que sintomas e características de tais transtornos vêm sendo estereotipados no cotidiano escolar, construindo-se a percepção de vivências típicas de uma criança como possíveis sintomas. A criança que corre e é

inquieta é considerada com um olhar depreciativo como “hiperativa”. Nas próprias escolas já são construídos pré-diagnósticos, muitas vezes sem argumentação própria, sobre o que o devido aluno apresenta como quadro patológico. Não obstante, a escola é o segundo grupo social de uma criança, logo faz-se importante a observação crítica por parte da equipe profissional que compõe a escola acerca desta problemática.

Atualmente, com as Tecnologias da Informação e Comunicação, temos a particularidade do fácil acesso às informações por parte de todos que estão em contato com alunos em situação de fracasso escolar. Essa rede de informações pode, em alguns casos, distorcer a realidade, uma vez que ao acessar sites com conteúdo na área da saúde, especificamente a descrição de transtornos e síndromes neurológicas, bem como suas determinadas características, famílias e docentes vêm a criar hipóteses patológicas sobre comportamentos apresentados pelas crianças.

Dito isto, percebe-se a necessidade de cada vez mais pesquisas que considerem este tema, principalmente em diversos Estados de todas as regiões do país, verificando a concepção do baixo desempenho escolar em diversos públicos (professores, gestores, família, alunos, profissionais de saúde, etc.) para termos compreensões amplificadas sobre a patologização e medicalização na escola. A partir do momento que a temática que envolve a patologização e o baixo desempenho escolar é debatida e pesquisada, a educação ganha, pois tem maior subsídio para o desenvolvimento de um olhar mais subjetivo para com os seus alunos, levando tais informações para debate junto às famílias e serviços que compõem a rede escolar. Ainda, também é através desses conhecimentos que formações continuadas podem ser realizadas com os professores, favorecendo cada vez mais o estabelecimento de uma visão crítica sobre o alunado, considerando suas particularidades e um maior entendimento de quando e como ocorre a relação saúde-educação.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-V. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2022.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Fracasso escolar: representações de professores e alunos repetentes. In: Reunião Anual da ANPED, 26, 2010, Poços de Caldas. **Anais** [...]. Poço Caldas: ANPED, 2010. p: 1-17. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org>.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 215-228, 2005.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, jan./jun., 2012.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4 ed. revista e ampliada. São Paulo: Intermeios, 2015.

ROLIM, Giordano Bruno Messias. **Representações do fracasso escolar na educação do campo em Cajazeiras – PB**: a perspectiva docente. 2021. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande.

SCARIN, Ana Carla Cividanes Furlan; SOUZA, Marilene Proença Rebello. Medicalização e patologização da educação: desafios à psicologia escolar e educacional. **Psicologia escolar e Educacional**, v.24, n. 1, 2020.

VOSGERAU, D. A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Edu.**, v. 14, n. 41, p. 165.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.004

A SAÍDA É ESPERANÇAR: (RE) LEITURA DE MUNDO DE UMA MULHER QUE ESTEVE ENCARCERADA

ANA MARIA DE JESUS SILVA

Mestranda no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará – UECE/FAFIDAM. Bolsista da FUNCAP. E-mail: anamaria87.silva@aluno.uece.br

DANIELA FERNANDES RODRIGUES

Doutoranda em Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professora do Instituto Federal do Ceará – IFCE Campus Cedro. E-mail: dani.daniela87@gmail.com

LIA PINHEIRO BARBOSA

Doutora em Estudos Latino-Americanos pela Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Professora Adjunta I da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE), no Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) e na Graduação em Ciências Sociais. Bolsista PQ2-CNPq. E-mail: lia.barbosa@uece.br

RESUMO

Ser mulher, em determinados contextos sócio-histórico e culturais, é sinônimo de esperança, seja fora ou dentro do cárcere. É um constante movimento de (re)conquista de si e do mundo. Com base nesses pressupostos, este artigo tem como objetivo geral refletir sobre microrrelatos de uma jovem mulher, mãe, brasileira, que viveu em estado de privação de liberdade por 10 (dez) anos, sentindo nos aspectos físicos e psíquicos a **interseccionalidade** de opressões por ser mulher, negra e pobre. As bases teóricas deste estudo estão pautadas nos seguintes autores: Brandão (1985); Davis (1944); Freire (1992); Josso (2012); Larrosa (2015); Matos e Vieira (2002); Passegui (2011); Pollak (1989); Vila (19994), entre outros/as. A metodologia orientou-se por uma abordagem predominantemente qualitativa, fundamenta-se na pesquisa narrativa de história de vida e análise de microrrelatos. Com a narrativa da história de vida desta mulher negra, podemos compreender os percursos e percalços presentes no cotidiano de mulheres que buscam atuação em diversos segmentos sociais. É dever do Estado, como também da sociedade, a proposição e consolidação de políticas públicas para além do cárcere. É pensar na recolocação dessas mulheres no mercado de trabalho após suas vivências nas prisões, usando de formações já adquiridas, seja acadêmica,

seja profissionalizante ou dos cursos ofertados dentro dos presídios como forma de aprendizagens, para que aconteça a reintegração social e educacional. Ao assumir outra concepção de ressocialização no âmbito da política carcerária evita-se a reincidência no mundo da criminalidade, o preconceito enraizado, portanto, só desta forma é que realmente pode existir a ressocialização social, política, econômica e financeira de cada mulher que está fora da prisão. Concluímos que este trabalho põe em perspectiva a necessidade pública de entender a importância da ressocialização social, do respeito e do redirecionamento após a experiência no cárcere para que seja evitada reincidência criminal e permanência ao crime.

Palavras-chave: História de vida, Privação de liberdade, Mulher negra.

INTRODUÇÃO

Ser mulher em determinados contextos sócio-históricos e culturais é ter a esperança de acreditar potencialmente que se é capaz de ocupar o papel de protagonista na sociedade, para tanto a representatividade da mulher importa, em qualquer tempo histórico, isso movimenta outras a acreditarem que é possível ter esperança. E ainda que sofram com as raízes históricas do sistema patriarcal, as mulheres, principalmente as mais vulneráveis - as que foram ou estão privadas de liberdade - possam conseguir exercer o papel fundamental de protagonistas nos espaços sociais de poder, seja no mercado de trabalho, na política ou na economia, através de lutas promovidas pelas dinâmicas dos movimentos feministas como gramáticas de resistências.

Em sua "Pedagogia da Indignação", Freire nos convoca para "experimentar com intensidade a dialética entre a 'leitura do mundo' e a 'leitura da palavra' (Freire, 2000, p. 39)". E na "Pedagogia da Esperança", ele nos diz: "nem a leitura apenas da palavra, nem a leitura somente do mundo, mas duas dialeticamente solidárias" (Freire, 1997, p. 54).

Diante do que foi posto, podemos afirmar que as gramáticas de resistências iniciam nos Círculos de Cultura os quais são denominados nos mais diversos movimentos sociais, atividades delineadas por Paulo Freire que contribuem para a transformação social das realidades injustas e desiguais que não estão distantes de nós no dia a dia.

Deste modo, nesta temática que nos permitem alcançar as gramáticas de resistências das mulheres que vivem em privação de liberdade e pela criação das palavras retomar as experiências de sofrimento social do sistema prisional para reinscrevê-las em uma gramática de resistência.

Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da esperança* nos apresenta veemente e nos estimula a acreditar no ser humano, no ser oprimido de uma maneira ética e humana, mostrando que é preciso lutar contra todo tipo de opressão, evocando um discurso de esperança por meio dessa obra. Sendo escrita em 1992, o autor fez um elo com a obra *Pedagogia do oprimido*, publicada em 1968, nos alertando que é preciso lutar contra toda forma de opressão em favor da vida, liberdade, autonomia e alteridade.

Sendo assim, podemos dar continuidade à fala sobre *Pedagogia da esperança* por meio de uma experiência de mundo, seja fora ou dentro do cárcere.

Tendo em vista que a vivência dentro do universo carcerário precede a esperança e requer a cada segundo uma (re)conquista de si e do mundo. Dessa forma, diante dos desafios do sistema prisional e social, a vida após a vivência no cárcere é uma constante busca por (trans)formação social que tenha como pressuposto assumir outra concepção de ressocialização no âmbito de uma política carcerária que permita a acolhida, o diálogo e a aceitação em detrimento da imposição e negação de direitos humanos, especificamente da mulher.

Tecer reflexões sobre uma *pedagogia da esperança* é dar continuidade ao processo gradativo de evolução, as práticas discursivas e reflexivas. Evitando-se a reincidência no mundo da criminalidade seria importante caminhar na direção de conhecer a (re) leitura de mundo dentro do cárcere, das experiências vividas, revividas e ressignificadas das quais são constituídas na dinâmica entre individualidade e coletividade, e marcada pela inter-relação entre classe, gênero e raça. Nesse sentido, individualmente não somos capazes de desconstruir a ideologia patriarcal, sendo fundamental a força coletiva que, também, deve agir para combater o racismo e os diversos preconceitos que estão consolidados estruturalmente na sociedade tradicional das elites e das classes hegemônicas.

Destarte, só por meio da coletividade e da luta contra- hegemônica que se é capaz de construir uma sociedade com uma política democrática, crítica, reflexiva e transformadora para assim ser possível legitimar-se uma *pedagogia da esperança* sob uma (re)leitura dinâmica de mundo antirracista e anticapitalista, incluindo nesse movimento de transformação aquelas que viveram e vivem em cárcere privado. Neste sentido, trazemos de forma breve o conceito de contra-hegemonia:

O que seria, então, a 'contra-hegemonia?' Seriam experiências, significados e valores que não fazem parte da cultura dominante efetiva; formas alternativas e opositoras que variam historicamente nas circunstâncias reais; práticas humanas que ocorrem 'fora' ou em 'oposição' ao modo dominante; formas de cultura alternativa ou opositora residuais, abrangendo experiências, significados e valores que não se expressam nos termos da cultura dominante, embora sejam praticados como resíduos culturais e sociais de formações sociais anteriores; formas de cultura emergente, englobando novos valores, significados, sentidos; novas práticas e experiências que são continuamente criadas (DORE; SOUZA, 2018, p. 254).

Por esse ângulo, podemos dizer que a classe hegemônica são os dominantes: o sistema capitalista e a supremacia branca. E os contra-hegemônicos referem-se aos oprimidos, aos trabalhadores, aqueles que pertencem a classe mais vulnerável socioeconomicamente. Por isso a eminente luta de unirmo-nos contra a hegemonia.

Com base nesse exposto é oportuno apresentarmos que este artigo tem como objetivo geral refletir sobre um microrrelato de uma mulher jovem que viveu em estado de privação de liberdade por 10 anos, sentindo em todas as dimensões a interseccionalidade de opressões por ser mulher, mãe solo, negra, pobre e periférica. Assim, propõe-se como objetivos específicos: dialogar sobre a importância da (re)leitura de mundo de uma ex-presidiária, após sua experiência na prisão e qual sua esperança na sociedade contemporânea, além de apresentar o tempo presente da luta diária de uma mulher que busca ser inserida na sociedade após passar pela experiência prisional. Vale salientar que essa sociedade moderna é marcada estruturalmente pela exclusão em função dos seguintes marcadores sociais: econômico, racial e sexual.

Consideramos que o conhecimento das histórias de vida, as aprendizagens e o desenvolvimento humano passam pelo diálogo e pelas interações. Para Freire (1986, 2007, 2001) o diálogo é indispensável para a construção de relações éticas e constitui a base da própria democracia, que são questões de direito para todas as pessoas independente da condição e do lugar social que estejam ocupando. “O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a re-fazem” (FREIRE, 1986, p. 122-123).

As bases teóricas deste estudo estão pautadas nos seguintes autores: (BRANDÃO, 1985) em sua obra, ***O que é educação***, norteia nossa perspectiva sobre a relação entre o campo da educação e o cárcere privado; (DAVIS, 1944) ***A Liberdade é uma luta constante***, aqui apresentamos a proposta da luta como um dever social, principalmente da classe não hegemônica; (FREIRE, 1992; 1996 e 2011) nas suas respectivas obras, ***Pedagogia da esperança***, ***Pedagogia da autonomia***, e ***Pedagogia do oprimido***, permitiu-nos trabalhar determinadas categorias, a exemplo - educação: uma ideologia autoritária da sociedade capitalista e opressora. Essa base teórica freiriana viabilizou-nos uma relação dialógica entre pesquisadores e sujeitos, admitindo trocas de saberes de experiências, sonhos e projeção de si como uma utopia, assim, tivemos condições de trabalhar na dimensão ética e humana. Além do autor citado, também temos outros que trabalham sobre histórias de vida, e tal conceito está fundamentado na nossa metodologia por meio de microrrelatos.

Para tanto, este trabalho está estruturado em uma escrita introdutória cujo texto encontra-se organizado da seguinte forma: Introdução, com apresentação da temática e objetivos do trabalho com breves discussões; Aportes teóricos-metodológicos, em que apresentamos a caracterização do trabalho de campo, discorre-se sobre os caminhos percorridos para realização da pesquisa norteando os pares para que melhor se compreenda o tipo de pesquisa, o método utilizado, a técnica de coletas de dados e o lócus da investigação, além de dados/informações da colaboradora da pesquisa, como também mostramos a escolha do microrrelato e alguns de seus aspectos; Resultados e discussões, momento em que discutiremos sobre “A Pedagogia do esperar”, que tem como finalidade trabalhar as vulnerabilidades nas comunidades por meio de trabalhos científicos, escritas de livros por meio de relatos de experiências, histórias de vida, pesquisas, entre outras possibilidades dinâmicas e didáticas. Ao final, apresentamos o microrrelato de uma mulher empresiária, mãe solo, negra, pobre e periférica no tempo presente e passado em privação de liberdade. E, por fim, as considerações finais vinculadas a uma síntese dos achados da conclusão da pesquisa.

APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos a metodologia utilizada no desenvolvimento desta pesquisa, que terá como elemento central um microrrelato, no qual trazemos uma breve história de vida de uma jovem mulher, negra e pobre que viveu a experiência do cárcere privado, sendo esse o nosso recorte temático no campo da *pedagogia da esperança*.

Diante disso, a finalidade é trazer uma breve discussão sobre a importância da narrativa como uma fonte que privilegia o relato de experiência do mundo e a história no seu movimento entre os seguintes tempos: passado e presente. Apresentando a história de vida voltada à *pedagogia da esperança*, e como um dos focos principais, as potencialidades da educação dialógica de mulheres, principalmente as vulneráveis que vivem ou viveram privação de liberdade na carceragem.

Sabemos que um dos grandes desafios da pesquisa em educação é definir as concepções teóricas e metodológicas que melhor auxiliem os caminhos a serem pesquisados. Desta forma, buscamos encontrar um melhor caminho de forma curta para delinear o nosso trabalho. Através desta, apresentamos a abordagem de pesquisa empregada, sendo que a pesquisa como objeto das “ciências

sociais é essencialmente qualitativa” (MINAYO, 2016, p. 14). Ainda sobre a abordagem qualitativa:

A realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela (MINAYO, 2016, p. 14)

Dito isto, a pesquisa narrativa de microrrelato a qual nos fundamentamos como caminho investigativo, permite dizer que os microrrelatos trazem a cena suas experiências, principalmente as mais marcantes, em tempo passado e presente e segundo Larrosa (2015, p. 18) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

Sobre a técnica de coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada os autores Matos e Vieira (2002, p. 61) afirmam que “a entrevista é uma das técnicas mais simples, conhecidas e utilizadas na pesquisa educacional”. Desta nos apropriamos para tecermos os microrrelato da nossa colaboradora que é mulher, ex- presidiária, mãe solo, negra, crescida e criada em uma periferia.

No primeiro momento da pesquisa, buscamos nos aproximar da nossa colaboradora e ouvir suas reflexões que nos permitissem pensar e orientar nosso caminho à pesquisa. Freire (2011) nos lembra que o ouvir é uma necessidade fundamental para um diálogo. Já no segundo momento, buscamos um olhar de esperança, olhar para o campo de investigação como espaço de pesquisa e transformação social. No terceiro momento, formulamos perguntas abertas e curtas que nos permitissem compreender a trajetória de uma ex-presidiária em tempo passado e presente.

Na análise de dados fizemos a transcrição dos dados obtidos, tal qual está posta no trabalho, pois à medida que fomos reescrevendo, passamos a reviver os momentos vivenciados no período da pesquisa de campo. Relembrando os desafios, expressões - tristezas, alegrias e emoções - e sentimentos expressos nos momentos vivenciados pela ex- presidiária.

A PEDAGOGIA DO ESPERANÇAR

Na obra da *Pedagogia da Esperança*, Freire (1992) traz veemente o credo da esperança. É necessário ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar que estimula a crença da mulher privada em liberdade como um ser oprimido, com

possibilidades ética, esperançosa e humanística de lutar contra todo e qualquer forma de opressão em favor da vida e da liberdade tanto dentro, quanto fora das instituições prisionais.

Ainda, em direção à luz do educador humanista Freire, “Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (1992, p.5). É sob esse prisma que trazemos enquanto pesquisadoras iniciantes na área da educação feminista carcerária, a qual desejamos nos aprofundar, trazer histórias, questões críticas e reflexivas por meio de gramáticas de resistência no mundo interno e externo nas e após as vivências das mulheres no cárcere. Neste contexto específico, as gramáticas de resistência propõem uma (re)leitura de mundo e ações coletivas transformadoras por meio da pedagogia da esperança a qual faremos uma ligação com a leitura de mundo de uma ex-carcerária experienciada em dois tempos: passado e presente.

A leitura de mundo fora da prisão não liberta, oprime, envergonha. Não é a falta de hábito de ler a palavra que impacta a vida das/os presidiárias/os, o que rompe com a vida delas/es é o outro, o opressor, a sociedade estruturalista, os capitalistas antagônicos, o olhar do outro que aponta e julga, é o preconceito enraizado, o egoísmo que priva, o sistema que não oportuniza a inserção da/o detenta/o na sociedade e no mercado de trabalho. Por fim, é a falta de sororidade coletiva e social que excluem esse grupo. Sendo assim, as ex-carcerárias travam no dia a dia uma luta contra todas as formas de opressão que atravessam seus corpos, sendo essas violências consolidadas estrutural e institucionalmente na sociedade.

Diante disso, é fundamental trabalhar essas vulnerabilidades nas comunidades, por meio de trabalhos científicos, escritas de livros por meio de relatos de experiências, histórias de vida, pesquisas, entre outras possibilidades dinâmicas e didáticas. É lá, na periferia, nesses territórios que muitos pertencem, conhecem histórias e vivências semelhantes. Considerando que é na pluralidade de ideias, e com objetivos em comum, que a luta da classe contra - hegemônica busca defender ações, contra qualquer tipo de violência em prol da defesa dos direitos humanos.

Diante de tais discussões que se prolonga nesse trabalho, percebemos que existe uma luta constante pelos direitos fundamentais da mulher, em defesa dos direitos individuais e coletivos, pela própria vida contra o sistema neoliberal e patriarcal. Aqui, apontamos para a mulher que vive ou que viveu sob a condição de vulnerabilidade prisional. Muitas mulheres privadas de liberdade carregam em si

a experiência da criminalidade feminina, da vivência nos presídios, logo, elas possuem e fizeram história e guardam memórias.

Tendo a ótica de perceber o rompimento que elas travaram com os padrões patriarcais que a sociedade capitalista, as igrejas entre outros espaços sociais impõem e exigem sob os corpos femininos, como forma de controle social e sexual, podemos extrair materiais de escrita sobre os relatos de histórias de vidas delas. Assim, consideramos estudar através do microrrelato a experiência das mulheres que vivem ou viveram no cárcere dentro de suas singularidades e conhecer os marcos na trajetória de si.

A história de vida dessas mulheres privadas de liberdade ainda se faz presente nas lutas e resistências como fruto de um passado que ainda continua, uma vez que nossa sociedade continua sendo primordialmente pertencente a uma cultura com base racista e preconceituosa. A história de vida dessa mulher que iremos apresentar é uma lição para todos que precisam acreditar na esperança, sendo possível uma semente que poderá germinar a proposição de políticas públicas na construção de um movimento feminista carcerário na sociedade como um campo de inclusão, de potência, de uma educação (trans)formadora de ressocialização humana para o mercado de trabalho. Por conseguinte, só através dos movimentos feministas, da pedagogia que poderemos realizar ações coletivas de resistência para a desconstrução de uma sociedade estruturalmente patriarcal.

No tocante à educação, Carlos Brandão, em sua obra *O que é educação* nos traz uma potência de palavras quando diz:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (BRANDÃO, 1985, p. 7).

O ato de educar e de aprender nos proporciona um leque de conhecimento, trocas de saberes que são adquiridas com experiências do cotidiano, com a diversidade de culturas, com os projetos que a sociedade propõe e disputa, com as questões étnico- raciais, religiosas, trabalhos com idosos, discussões de gênero, com a convivência de sexualidades e diversidades humanas, ou seja, com a vida em sociedade. E, inclusive no cárcere, pois no cárcere também se aprende e se ensina. “[...] a educação na prisão, esta se distingue totalmente da educação prisional, uma

vez que se trata da educação formal oferecida no cárcere, envolve um conjunto de saberes inerentes ao processo de ensino[...]" (BRANDÃO, 1985, p. 185).

MICRORRELATOS: DIÁLOGOS INICIAIS

Não nós propomos trazer uma leitura de experiência de mundo ou história de vida pragmática, mas levar a refletir sobre a importância da (re)leitura de mundo de uma ex-presidiária em uma sociedade racista e sexista, assim nos concerne assumir outra concepção de ressocialização no âmbito da política carcerária evitando a reincidência no mundo da criminalidade e o preconceito enraizado pela sociedade.

Esta pesquisa vem apresentar o tempo presente da luta diária de uma mulher que busca ser inserida na sociedade, após sua experiência de vida dentro do cárcere, assim como também, é um trabalho desenvolvido no tempo passado por meio da história de sua experiência de vida dentro no cárcere privado. Através desses dois tempos, presente e passado, que esses microrrelatos travam uma busca de esperança por uma sociedade mais equitativa, solidária e humana. Nesse horizonte, nosso trabalho propõe uma pesquisa voltada para a *pedagogia da esperança* entrelaçada com a visão de mundo de uma ex-presidiária.

Desta forma, os relatos de experiência de vida é mais do que uma metodologia ativa de pesquisa, já que é também uma forma de (re)construir conhecimento e troca de experiências e saberes sobre a educação. Sobre a (re)leitura de mundo, a autora Passeggi (2016) analisa que "as narrativas autobiográficas se apresentam como um procedimento essencial para a formação do humano" (PASSEGGI, 2016, p. 122).

Deste modo, é importante destacar que os relatos de experiência é uma construção da pluralidade/coletividade e não da singularidade/individualidade, pois a importância da experiência narrativa possui o objetivo de narrar sobre a própria história de vida, é partilhar sobre suas próprias experiências e saberes de vida, contribuindo, assim, para o processo de aprendizagem. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 336).

Passeggi (2011) salienta que a cada fase da vida, seja no tempo presente ou passado, é possível (re)construir uma história em movimento, é possível aprender a ter esperança com as experiências e (re)significar a cada processo histórico de mundo vivenciado nas relações sociais, educacionais, no trabalho, nos ambientes mais vulneráveis. Assim, acreditamos que é sobre (re)construir enquanto humano a

esperança e o altruísmo, é fazer uma (re)leitura de mundo buscando humanizar-se, compartilhando sobre as inquietações particulares e sociais por meio da escrita, logo, compreender a importância dos relatos de experiências como uma prática pedagógica feminista emancipadora no contexto do qual nos debruçamos a discutir.

Só o ser humano é capaz de ter esperança, fazer uma (re)leitura de mundo das experiências de si, além de ter a potencialidade e a capacidade de relatar sobre sua própria visão de mundo, assim como cabe só ao ser humano a esperança ímpar de viver experiências de vida com fatos da nossa própria história em tempo e espaço.

Desta maneira, é importante destacarmos que enquanto pesquisadoras, a escrita e a leitura de histórias de mulheres contribuem a partir de outras histórias, permitindo reflexões sobre a relação da narrativa à continuidade da formação docente de um modo singular e subjetivo. E escrever sobre o outro e ouvir o outro é um exercício muito amplo, que exige reflexão, respeito dos silêncios “não-ditos” com esquecimento definitivos, recorte e compreensão sobre nós mesmos e o outro. (POLLAK, 1989, p. 9). Assim, é importante compreender que “Toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte de história narrativa permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas de memórias, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta” (THOMPSON, 1992, p. 197).

Portanto, a história de vida está entrelaçada à experiência de vida de cada sujeito dentro de suas particularidades, individualidades e coletividades que despertam relevância e desafios de “[...] ir com a bússola. Não pode perder a direção, porque nós criamos as fontes orais para sermos seduzidos, mas para serem úteis a boa história completa que queremos escrever” (VILANOVA, 1994, p. 63). É importante não perder o controle da direção, para não correr o risco ou passar despercebido a cada fase da história oralizada ou escrita do outro, como sujeito que constrói história, mas ir conhecendo quem é o outro, quais suas experiências de mundo, qual a sua esperança e visão de mundo sobre si e sobre a própria sociedade.

É oportuno destacarmos, que nesta pesquisa a ideia dos microrrelatos partiu de um conceito de Marie-Christine Josso (2012). Apropriamo-nos de seu trabalho que aborda sobre essa ideia de “microrrelatos ou microlembranças”(JOSSO, 2012, p. 24). É interessante a maneira pela qual a autora relata pequenas narrativas e esta categoria deu luz a este trabalho, que foi organizado sob essa mesma perspectiva na qual os microrrelatos expressam recortes sobre as experiências vividas no tempo passado e presente de uma ex-presidiária, englobando a projeção de si.

À vista disso, vamos encontrar neste trabalho “microlembranças” expressas na própria narrativa da nossa colaboradora, via entrevista semiestruturada, além disso, apresentamos uma imagem de costa da entrevistada em que percebemos seus longos cabelos negros frente ao mar em Fortaleza - CE.

Elaborar narrativas de vida constitui-se numa prática em que o sujeito se torna o autor ao pensar a sua vida em sua globalidade temporal, nas suas linhas de força, nos seus saberes adquiridos ou nas marcas do passado, assim como na perspectivação dos desafios do presente entre a memória revisitada e o futuro já atualizado, porque induzido por essa perspectiva temporal (JOSSO, 2012, p. 23).

Por conseguinte, veremos que a vida tem uma trajetória singular, e que cada fase da vida é marcada pelo processo de aprendizagem e desaprendizagem. E refletir sobre cada etapa da vida nos permite desenvolver um projeto de vida de si para o futuro na dimensão pessoal, social, política, educacional.

MICRORRELATOS NA TRAJETÓRIA DE UMA EX- PRESIDÁRIA - TEMPO PASSADO

Nesta seção, apresentamos a história de Júlia a partir de seus microrrelatos. A escolha de Júlia se deu para que soubéssemos mais sobre sua história e suas experiências de vida no tempo passado no presidio de como “sobreviver, resistir e superar a força máxima da sociedade” (DAVIS, 1944, pág. 18), moderna e do sistema prisional imposto as mulheres que vivem em privação de liberdade. Esta mulher, representa de certo modo muitas outras mulheres ex-presidiárias que, também, são Júlias de periferias, negras, mães solas, que nos mostram que assim como a autora supracitada afirma que a “luta por igualdade e liberdade estão muito longe de ser terminadas”. Ressaltamos que tivemos autorização para citar seus comentários, fotos por meio do TCLE - Termo de Consentimentos Livre e Esclarecido.

A história de vida de Júlia (é o pseudônimo que a entrevistada teve a autonomia de escolher) embasa nossa pesquisa que traz um contexto real da experiência de vida de uma mulher, por meio de uma entrevista semiestruturada a qual transformamos em microrrelato, do tempo passado e presente, e através desta pesquisa propomos desenvolver/produzir conhecimentos sobre esse recorte em face do seu lugar de fala e poder na sociedade. A (re)leitura desta trajetória e suas experiências de mundo é tão singular, que proporciona trazer um novo olhar mais amplo de ver

e interpretar a experiência de mundo vivenciado e, principalmente, contribuir com o processo de transformação social na sua coletividade.

A leitura de mundo de uma ex- presidiária no tempo passado apresenta que Julia fez parte do quadro da população prisional feminina no Brasil, ou seja, está inserida à margem social que em sua juventude assumiu um risco pessoal com o “tráfico de drogas”, cujas suas escolhas a transformou em alvo de perseguição e a levou à prisão no cárcere privado e à prisão domiciliar por mais de 10 (dez) anos que foi sentenciada.

Ao direcionar este trabalho a uma mulher que viveu encarcerada é olhar para uma mulher marginalizada, vulnerável, oprimida, sendo que a mesma enfrenta e enfrentará dificuldade de ser vista como um sujeito sócio- histórico que terá o poder da fala, da escuta como algo operante na sociedade, justamente em função do fator da invisibilidade que é estrutural, essas mulheres que estão, ou estiveram na prisão, e que quebraram os paradigmas de uma cultura que prega uma feminilidade moral- cristã, aquela mulher que foi presa, não possuem oportunidade de serem visíveis pela sociedade.

É importante também compreender que os ciclos dos acontecimentos da vida humana são individuais e coletivos e ambos são indissociáveis, isto é, ninguém faz, ou melhor, constrói história isoladamente. A história faz parte do processo histórico, social e cultural da vida humana e para que possamos obter um novo olhar sobre a vida, sobre os relatos de experiências do passado e presente como ser humano, apresentaremos o início de um microrrelato.

Compreende-se que o acesso ao perfil de uma mulher aprisionada de liberdade ao passado traz um olhar para uma pesquisa feminista a qual nos aproxima de uma perspectiva de várias invisibilidades, não apenas por ter sido ou porque esteve presa, mas uma invisibilidade que se expressa nos espaços culturais, sociais, políticos, educacionais e econômicos. Talvez por causa de uma desestrutura familiar ou social na qual os direitos humanos de ser criança ou/e adolescente com dignidade foram violados, rompidos e não garantidos tanto pelo Estado, quanto também pela sociedade.

Eu sou Júlia. Nasci no dia 04 de outubro de 1996, em Crato, Ceará, no Hospital e Maternidade São Francisco de Assis. Sou de uma família de três irmãos. Sou uma mulher negra, pobre e mãe solo, me graduei em 2014 no curso profissionalizante - técnico em enfermagem. (JÚLIA, 2023)

Morar em um território periférico tem seus pontos negativos, tornam algumas crianças, adolescentes, homens e mulheres pertencentes às vulnerabilidades tais como: podem adquirir alguns tipos de doenças com mais facilidade; o índice de desemprego é apresentado com mais ferocidade; sentem o racismo em diversas vertentes, cabelos, pele, lábios, olhos, pés; vivem uma desigualdade social, econômica, política e cultural ao extremo, e estes são fatores que destroem a vida humana.

Diante deste contexto social fragilizado, muitas pessoas periféricas, desempregadas e negras perdem suas vidas para violência urbana, tendo uma adesão expressiva ao tráfico de drogas, por ser mais fácil adquirir alimentos, objetos pessoais ou até mesmo conseguir um status de 'ter' bens materiais. Existe ainda uma visão que a mulher cis, que é traficante, é privilegiada por esse sistema, entre outras situações que permitem a fixação e a permanência dessas pessoas à margem social e ao mundo da criminalidade.

Ao pensar no espaço/território onde Júlia está situada, é também indicar que tanto o Estado como a sociedade são de algum modo responsáveis, seja de forma direta ou indireta, pelo ontem, pelo início da sua experiência de vida no mundo da criminalidade na sua juventude que no auge de sua jovialidade entrou no mundo da criminalidade por envolvimento com o tráfico de drogas.

É importante ressaltar de modo geral que muitas destas mulheres são presas por compactuar pelos crimes realizados pelos seus companheiros/as, filhos/as, especificamente no contexto que trazemos, o tráfico de drogas, que neste caso, Júlia se enquadra.

Quanto a isso, é possível compreender os atos punitivos e os encarceramentos dos quais Júlia mesma conta que foi alvo:

Fui sentenciada a 10 anos e 10 meses, por tráfico de drogas. Fiquei privada de liberdade por 2 meses na cadeia, sai porque estava gestante e passei 3 anos e 4 meses em prisão domiciliar e 1 ano e 9 meses continuei em privação de liberdade e com tornozeleira. (JÚLIA, 2023)

Assim como Júlia, muitas mulheres como ela possuem seus marcos na trajetória de vida de um modo peculiar. Este trabalho não está escrito, nem deve ser lido na condição de identificar a natureza do crime praticado pelo qual resultou na privação de liberdade de Júlia, embora seja interessante, porém não ético.

Aqui, põe-se dois desafios, primeiro o de passar da condição de ex-presidiária ao processo de reconstrução social e o segundo desafio de construir um projeto democrático emancipador por meio da ressocialização. A ressocialização é um processo que visa proporcionar a reconstrução social das mulheres que estiveram em privação de liberdade para se (re)educarem a sociedade.

Nesse sentido, se a sociedade e o Estado querem a ressocialização dessas mulheres que estiveram em privação de liberdade evitando a reincidência no mundo da criminalidade, o papel do Estado é de proporcionar condições de educação e de trabalho enquanto elas estão inseridas no sistema prisional, ou seja, tanto a sociedade quanto o Estado assumam a importância da educação e do trabalho para ressocialização no âmbito da política carcerária.

(RE) LEITURA DE MUNDO DE UMA EX- PRESIDIÁRIA - TEMPO PRESENTE

De forma sucinta, apontamos a importância fundamental não só para o Brasil, mas para qualquer sociedade, em ter por prioridade a dignidade da pessoa humana. Como também, o valor social do trabalho para que mulheres ex-presidiárias consigam oportunidade no mercado do trabalho, independente da raça, cor, sexo, cultura e gênero. Dito isso, é dever do Estado, como também da sociedade, a proposição e consolidação de políticas públicas para além do cárcere.

Assim, conforme os Art. 1º e 3º, um dos princípios e objetivos fundamentais da Constituição Federal de 1988 é a formação de um Estado Democrático de Direito cujos fundamentos são: a dignidade da pessoa humana; a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, como também, tem-se por finalidade buscar erradicar a pobreza e a marginalização, no que tange aos direitos humanos. (BRASIL, 2020)

Nesse cenário, de acordo com o Art. 1º, os direitos e a conquista da mulher apresentam-nos uma discussão acerca da defesa da construção do direito à vida, da liberdade, da justiça, da igualdade, da segurança, da ressocialização na sociedade e dos “valores sociais do trabalho e da livre iniciativa” (BRASIL, 2020), por meio de políticas públicas para além do discurso.

Sobre questão de como (re)escrever sua realidade de mulher e ex-presidiária no sistema neoliberal, ela nos responde que: “sem poder trabalhar, o sentimento de rebaixamento e vergonha que pesa”. (Júlia, 2023). E diante desse cenário, ao ser questionada sobre os desafios de reconstruir a vida após a pena, a entrevistada

responde de seguinte forma: Os maiores desafios para mim são a falta de oportunidade marcada pela desconfiança. (JÚLIA, 2023)

É possível constituir como objetivo fundamental a promoção do bem a todos/as, sem preconceito de qualquer natureza, seja nas relações sociais, culturais ou religiosas, repudiando, desse modo, o racismo estrutural consolidado na sociedade capitalista e neoliberalista?!. Porém, é perceptível perceber nas colocações de Júlia o desafio de ser ressocializada na sociedade e no mercado de trabalho, os desafios de (re)construir a vida após a prisão à luz dos princípios fundamentais de acordo com a Constituição Federal de 1988. Entretanto, ela pagou sua pena com a vida privada de liberdade, após isso buscou ser (re)ssocializada/integrada à sociedade para que não corresse o risco de retroagir à criminalidade do tráfico, desde então, luta pelos seus direitos enquanto mulher e sujeito com direito à dignidade humana.

Ao ser questionada sobre os desafios aqui fora, se é possível recomeçar fora da prisão? Ela constrói o seguinte diálogo: “É possível, porém a justiça também atrapalha, estava trabalhando e tive que sair para colocar a tornozeleira. Eu mesma pedi para não sair **do emprego (grifo meu)** pois estava começando a entrar na sociedade e me fizeram sair.” (JÚLIA, 2023)

Quem nunca ouviu julgamentos sociais, críticas preconceituosas e racistas contra a mulher que esteve ou está privada de liberdade, ao sistema brasileiro ou até mesmo ao poder judiciário que a “liberta”? Acreditamos que diante do que foi falado anteriormente, a sociedade precisa entender que o sujeito tem direito à ressocialização, caso este/a queira. Acreditamos que a compreensão não está voltada para o fato da sentença ter um fim, dando condição a uma pseudoliberdade.

Com o intuito de compreendê-la sobre o que esperava da sociedade quando julgada “livre” e o que encontrou na sociedade, de forma breve e clara, responde: “**preconceito**, essa palavra sempre, a sociedade hipócrita, esperava coisas melhores, apoio, confiança” (JÚLIA, 2023).

E quanto às demonstrações de resistências da sociedade? Fala de Júlia: “carregar o passado nas costas, as pessoas acham que nunca irá existir mudança” é ser apontada: “olha, a ex-presidiária, bandida”. (JÚLIA, 2023)

A história de vida dela é uma inspiração de esperança para outras mulheres, principalmente das que vivem em estado de vulnerabilidade. É interessante que lhe foi perguntado: Foi lhe apresentada alguma política de (re)ssocialização após sua liberdade? E ela responde com autonomia: “por parte da justiça não, porém busquei e eles me tiraram”. (JÚLIA, 2023)

Diante do que está posto, não é só dever do Estado, como também da sociedade pensar em consolidação de políticas públicas para além do cárcere. É pensar na recolocação dessas mulheres, de tantas Júlias no mercado de trabalho após suas vivências nas prisões, usando de formações já adquiridas, seja acadêmica, seja profissionalizante ou dos cursos ofertados dentro dos presídios como forma de aprendizagens para que haja a reintegração social, evitando, assim, a reincidência no mundo da criminalidade. Desta forma, poderemos vislumbrar o processo de ressocialização social, política, econômica e financeira de cada mulher que está fora da prisão.

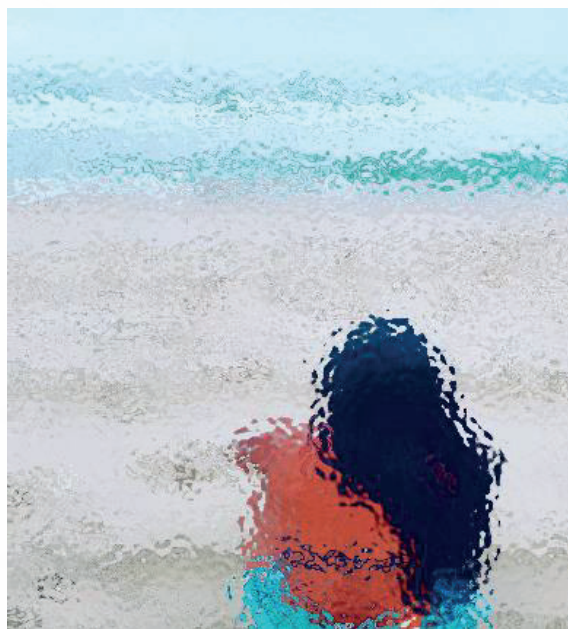
PROJEÇÃO DE SI DE UMA EX- PRESIDÁRIA

É tentar. Tentar e tentar mais uma vez.
Nunca desistir. Isso é uma Vitória em si.
(DAVIS, 1944, pag.15)

A filósofa e feminista Angela Davis (1944) nos faz pensar nessa potência de fala por meio da escrita que em sua obra, *Liberdade é uma luta constante*, apropria-se da defesa em dizer que a liberdade é para todo mundo, inclusive para as mulheres em estado de vulnerabilidade e relacionando o poder da fala ao estímulo, ao contexto social de uma ex-presidiária para dar sentido na construção de seu projeto de vida.

A projeção de si é um atributo próprio do ser humano cuja finalidade central é criar uma ponte entre quem foi e o que quer ser, no caso de Júlia, uma ex-presidiária para o que ela quer ser no futuro, como mulher, mãe, esposa e filha. Que segundo ela, inclui: “Estudar, trabalhar e ter uma vida social normal, se é que eles deixem, a polícia, que são as piores perseguições dos ex-presidiários”. (JÚLIA, 2023)

Relatos sobre mulheres ex-presidiárias, oprimidas, através de suas próprias narrativas, precisam ganhar compreensão, autonomia e liberdade a fim de contribuir para a construção do ideário de que sejam a melhor versão de si, primando pelos seus interesses de vida, sejam eles profissionais, educacionais, políticos, sociais ou pessoais.

Fig. 01**Local: praia de Fortaleza - CE, após liberdade.**

E essa projeção de si é um modo dinâmico que leva essa classe de mulheres – de Júlias – mulheres vulneráveis, a seguir em frente, por meio de suas histórias de vida, após suas experiências de mundo, dentro e fora do cárcere, em busca de conquistar melhores condições de vida. É possível, também, carregar consigo a esperança de acreditar num futuro melhor em uma sociedade mais equidosa e generosa que contribua de forma significativa, e que apresente meios, caminhos, que ajudem a despertar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como principal objetivo, trazer por meio do microrrelato a experiência de uma jovem mulher, mãe, brasileira, que viveu em estado de privação de liberdade por 10 (dez) anos, sentindo nos aspectos físicos e psíquicos a interseccionalidade de opressões por ser mulher, negra e pobre. A projeção de si, através dos microrrelatos, foi um desafio para colaboradora. Falar dela, sobre ela, sobre os caminhos percorridos no tempo passado e presente, dos percalços, assumir erros,

é uma tarefa que exige muito do aspecto emocional, é desvelar-se, pessoal e coletivamente, sendo isso um ato subversivo.

Estudar a história de vida da população feminina carcerária é uma atividade que não só cabe ao feminismo, é uma tarefa de luta global, “uma luta na qual todas as pessoas do planeta tenham um papel a desempenhar” (DAVIS, 1944, pág. 18). Neste sentido, nas primeiras finalizações deste trabalho percebemos o preconceito da sociedade capitalista. Ao sair da prisão, as mulheres privadas de liberdade, têm a necessidade de recomeçar a vida, além disso, precisam também lidar com as experiências do passado: a abominação da sociedade quanto ao relatório de antecedentes criminais cometidos.

Ainda neste processo de finalização, estamos diante dos desafios de aprender mais sobre “lutas progressistas” sobre as práticas sociais femininas “[...] é possível sobreviver, resistir e superar a força máxima do poder corporativo e o Estado focado na destruição de alguém importante, porque esse alguém importante inspira solidariedade coletiva” (DAVIS, 1944, pág. 18). O que foi colocado nesse estudo, por meio do microrrelato no tempo passado e presente de uma mulher que viveu em sua juventude a experiência no mundo da criminalidade, pelos mais variados contextos sociais que a levaram, consideramos compreender que se caso seu companheiro fizer parte desse mundo, pode influencia-la a adentrar também.

Ao partilhar a história de vida de Júlia, por meio de microrrelatos, essa pesquisa permiti refletir sobre a sororidade, mesmo diante de uma sociedade capitalista construída de ideologias associadas ao neoliberalismo. Este trabalho apresenta, também, questões públicas que diz respeito à importância da ressocialização social, do redirecionamento após a experiência no cárcere para que seja evitada a reincidência criminal e permanência no crime.

Concluimos elucidando que de acordo com Constituição Federal de 1988, a dignidade da pessoa humana é um direito fundamental e indispensável para promover a todos uma existência digna, solidária, fraterna, livre e igual.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 maio de 2023.

BRASIL, MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso disponível dia 24 de maio de 2023.

BEZERRA, Sayron Rilley Carmo; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de; FREIRE, Arlane Markely dos Santos. **Políticas educacionais:** repercussões e dissonâncias. **Educação no Cárcere:** reflexões sobre a formação continuada para professores que atuam na educação intramuros/ Anderson Gonçalves Costa, Karlane Holanda Araújo... [et al.]. – Porto Alegre : Fi, 2023.

DAVIS, Angela, 1944. A liberdade é uma luta constante/ Angela Davis; organização Franck DORE, Rosemary; SOUZA, Herbert Glauco de. Gramsci Nunca Mencionou o Conceito de Contra-Hegemonia. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 25, n. 3, jul./set. 2018. Disponível em <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/9961>. Acesso dia 25 de maio de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9º.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50.ed. rev. e atual. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à práticas docentes. 23º.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Freire, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. 1a Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1967.

Freire, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp. 2000

JOSSO, Marie-Christine. **O Corpo Biográfico:** corpo falado e corpo que fala. Educ. Real, Porto Alegre, v.32, n 19-31, jan./abr.2012. disponível Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** Escritos sobre experiências. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Gerardi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. VIEIRA, Sofia Lerche. Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: RJ Vozes, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição, SOUZA Elizeu Clementino, VICENTINI Paula Perin. **Entre a vida e a formação:** pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.369-386, abr. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação Educação.vol. 34, núm. 2, maio-agosto, 2011, pp. 147-156. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil 61.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; DE OLIVEIRA, Roberta Antunes Medeiros. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. Revista Lusófona de Educação, n. 33, p. 111-125, 2016.

POLLAK, Michael. "Memória, esquecimento, silêncio." In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro: vol. 2, nº 3, 1989.

THOMPSON, P. **A voz do passado:** História Oral. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VILANOVA, Mercedes. Pensar a subjetividade estatísticas e fontes orais. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. (Org). História oral e multidisciplinaridade. Rio de Janeiro: Diadorim Editora, 1994.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.005](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.005)

AÇÕES E PROGRAMAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM UNIVERSIDADES FEDERAIS NORDESTINAS BRASILEIRAS ESTUDANTES-MÃES EM FOCO

LARA JORDANA LIMA DA SILVA

Mestranda do Curso de Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, larajordana100@gmail.com;

JULYA MYRELE ROSENDO DE ALMEIDA

Mestranda do Curso de Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, myrelerosendo@hotmail.com;

LAURA SANTOS DE OLIVEIRA

Mestranda do Curso de Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, lauramcz1@hotmail.com;

ROSEMEIRE REIS

Orientadora: Pesquisadora PQ2 – CNPq. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP (2006). Professora do Centro de Educação e do programa de pós-graduação (PPGE-UFAL), reisroseufal@gmail.com;

RESUMO

O respectivo trabalho tem como objetivo buscar virtualmente nos sites oficiais das universidades federais do nordeste brasileiro, se existem e quais são as ações ou programas de assistência estudantil que auxiliam as estudantes-mães que estão matriculadas no ensino superior. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e documental, a partir do mapeamento das ações ou programas voltados para a presente categoria, com ênfase nos aspectos qualitativos por meio das informações fornecidas nos sites das universidades. Quando uma mulher se torna mãe, as exigências sociais que já existem em relação ao seu gênero são duplicadas, uma vez que ela é responsável não só por si, mas também pelo cuidado e bem-estar do/a filho/a. O acesso à educação é um direito fundamental de todos e todas, independente de raça, classe ou gênero. Entretanto, para as mulheres que são estudantes e mães, existem desafios e demandas adicionais que surgem com a maternidade, incluindo a necessidade de lidar com as demandas acadêmicas, com as responsabilidades familiares e rotina de trabalho. Enquanto formadora

humana, profissional e social, a universidade tem um papel fundamental na implementação de ações e programas que deem assistência para os/as estudantes, ouvindo as necessidades e apoiando tais autores/autoras que movem e dão vida a instituição. Identifica-se que, para apoiar e conseqüentemente proporcionar uma formação de qualidade para as estudantes mães, muitas universidades oferecem programas de atendimento estudantil específico, como, por exemplo, o fornecimento de creches ou a concessão de bolsas-auxílio. É fundamental que as instituições continuem trabalhando para garantir as oportunidades e permanência dessas jovens no ensino superior, por meio de políticas inclusivas e sensíveis a essa categoria.

Palavras-chave: Assistência estudantil, Estudantes mães, Gênero, Maternidade, Universidade Federal.

INTRODUÇÃO

A universidade representa um espaço de aprendizagens teóricas, assim como um ambiente de socialização e novas experiências sociais. A diversidade se faz presente em variados espaços, possibilitando assim a percepção de diferentes lutas e desafios enfrentados pelos/as estudantes. O respectivo projeto surge a partir de experiências durante o processo de formação no ensino superior do curso de Pedagogia no Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, onde o mesmo possibilitou a vivência com estudantes mulheres que além da vida universitária, vivenciavam a maternidade.

Enquanto mulher, observar os desafios diários por elas enfrentados, trouxe essa motivação para aprofundamento do tema no campo de pesquisa. Poder conviver com essas estudantes-mães trouxe à tona a realidade de uma jornada exaustiva, onde algumas delas não tinham rede de apoio e precisavam levar seus filhos e filhas para sala de aula, tendo que contar com os/as demais estudantes para auxiliar quando necessário, pois, no Centro de Educação também não havia nenhum espaço que oferecesse essa rede de apoio.

O acesso à educação é um direito fundamental, porém, as mulheres que são estudantes e mães enfrentam desafios adicionais para conciliar as demandas acadêmicas, familiares e de trabalho. Diante disso, busca-se investigar em Universidades Federais públicas do Nordeste, quais são os programas e ações de assistência estudantil e como os mesmos podem contribuir para uma formação de qualidade dessas estudantes-mães?

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo buscar virtualmente nos sites oficiais das universidades federais do nordeste brasileiro, se existem e quais são as ações ou programas de assistência estudantil que auxiliam as estudantes-mães matriculadas no ensino superior. Para que seja possível alcançar o objetivo geral do presente artigo, se faz necessário realizar discussões acerca das categorias gênero, maternidade e feminismos. Além disso, é reafirmado o papel das universidades na implementação de ações que garantam a permanência dessas estudantes no ensino superior, para proporcionar uma formação de qualidade.

METODOLOGIA

O presente estudo constitui-se de uma pesquisa investigativa de caráter documental em torno do tema Ações e programas de assistência estudantil em universidades federais nordestinas brasileiras estudantes-mães em foco, em que serão tratadas de maneira crítica e reflexiva todas as fontes adotadas. De acordo com Ferreira, Hartwig e Oliveira (2010, p. 104) “a pesquisa investigativa, é uma abordagem que implica em, entre outros aspectos, planejar investigações, usar montagens experimentais para coletar dados seguidos da respectiva interpretação e análise, além de comunicar os resultados”.

Quanto à análise documental, Lüdke e André (2012) destacam-na como uma técnica valiosa na abordagem de dados qualitativos. Elas salientam que essa abordagem não apenas complementa informações obtidas por outras técnicas, mas também revela aspectos inexplorados de um tema ou problema. A análise documental, portanto, surge como uma ferramenta fundamental para compreensão de fenômenos complexos por meio da interpretação cuidadosa de uma variedade de documentos.

Além disso, tal pesquisa tem por mérito o teor qualitativo suscitado mediante a tabulação dos dados obtidos durante o processo de viabilização do estudo. De modo que, os argumentos trazidos à discussão são fruto do diálogo envolvendo a proposta temática, sua problemática e hipótese, bem como a literatura adotada para servir de referencial teórico.

Segundo as org. Gerhardt e Silveira (2009) “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (p.31). A pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2014).

O mapeamento foi conduzido nos sites eletrônicos das universidades, nas seções “Acesso à Informação” e “Ações e Programas” seguindo a aba “Assistência Estudantil”. É importante considerar que pode haver outros documentos relacionados à assistência que não foram encontrados por não estar nas abas indicadas.

DESAFIOS E CONQUISTAS: PENSAMENTOS SOBRE GÊNERO, MATERNIDADE FEMINISMOS

É de fundamental relevância trazer a luz das discussões e reflexões a categoria gênero, pois a mesma aborda diferentes concepções e expectativas associadas aos papéis sociais de homens e mulheres. É fundamental entender que gênero não se relaciona apenas com a biologia das pessoas, mas também com a cultura, história e política. É necessário promover um diálogo aberto e respeitoso sobre o assunto para avançarmos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

“O 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.” (SCOTT, 1989, p. 21). A reflexão de Joan Scott é um ponto de partida importante para se entender como as desigualdades são construídas e mantidas. É através do gênero que são estabelecidas as expectativas sociais em relação ao comportamento, papéis e atributos considerados adequados para homens e mulheres, gerando assim, diversas formas de opressão e exclusão.

A relação entre gênero e poder é inegável e se manifesta em inúmeras esferas da vida social. É através do gênero que se definem os papéis sociais e se estabelecem hierarquias e relações de dominação-subordinação, “as mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder” (SCOTT, 1989, p.21). A partir da compreensão de que o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder, é possível enxergar como as desigualdades de gênero afetam de forma desproporcional as mulheres, pessoas negras, crianças, pessoas LGBTQIAPN¹, ou seja, todas as categorias que são consideradas as minorias ou são excluídas socialmente diante das elites.

Para que possamos compreender de onde surgiram essas desigualdades e opressões de gênero, se faz necessário abordar e expor, mesmo que brevemente, que foi durante a colonização, que as potências europeias impuseram suas normas e valores de gênero sobre as sociedades colonizadas. Em seu texto denominado “Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade (2017)” Walter D. Mignolo apresenta o que seria a Matriz Colonial de Poder (MCP), de acordo com o autor:

1 LGBTQIAPN+ é uma sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/ Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e mais.

Na sua formulação original por Quijano, o “patrón colonial de poder” (matriz colonial de poder) foi descrito como quatro domínios inter-relacionados: controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade (...) A MCP então opera em uma série de nós histórico-estruturais heterogêneos e interconecta dos que são atravessados por diferenças coloniais e imperiais. (MIGNOLO, 2017, p. 5 e 10)

Isso resultou em uma hierarquia de gênero que favorecia os homens e marginalizava as mulheres, LGBTQIAPN+ e outras identidades de gênero. “Uma hierarquia de gênero/sexo global que privilegiava homens em detrimento de mulheres e o patriarcado europeu em detrimento de outras formas de configuração de gênero e de relações sexuais (Garza Carvajal, 2003; Trexler, 1995; Sigal, 2000; Enloe, 2001; Tlostanova, 2010b; Oyesumi, 1997 apud Mignolo, 2017, p.11)”. Os colonizadores reforçaram estereótipos de gênero, como a feminilidade sendo associada à fraqueza e submissão, enquanto a masculinidade era vista como superior e dominante. Essas normas foram transmitidas através de instituições como a igreja, escolas e leis, e os impactos nas sociedades colonizadas são vivenciados até hoje.

Certamente, a questão de gênero construída historicamente é um assunto complexo que envolve diversas problemáticas importantes. Segundo a pesquisadora Guacira Lopes Louro (1997), a diferença de gênero que existe historicamente tem sido utilizada para justificar diversas desigualdades entre homens e mulheres. Inicialmente associada a distinções biológicas, a diferença de gênero foi utilizada para criar teorias que procuravam sustentar diferenças físicas, psicológicas e comportamentais entre os dois sexos. Essas teorias serviram para indicar diferentes habilidades sociais, talentos e aptidões, além de justificar as posições sociais, possibilidades e destinos considerados “apropriados” para cada gênero.

As reflexões de Louro (1997) apontam para a maneira como a diferença de gênero tem sido historicamente utilizada como um mecanismo de controle social, que perpetua desigualdades e limites impostos às mulheres. Essa estrutura hierárquica e patriarcal reforça opressões de gênero, já que a discriminação e a violência contra mulheres são justificadas e perpetuadas por essa ideologia. A autora Djamilia Ribeiro (2017) contribui para essa importante discussão, onde a mesma afirma que:

O patriarcado é um sistema que consagra a supremacia masculina em detrimento de mulheres e de outras formas de vida. É um sistema que nos ensina que o sexo biológico determina funções sociais e políticas, que a violência sexual é naturalizada e que a maternidade é a única

possibilidade de realização para as mulheres. A partir dessa ideologia, a sociedade é estruturada de forma a garantir o controle do corpo e da vida das mulheres pelos homens. (RIBEIRO, 2017, p.72)

Diante disso, é importante refletir sobre como o patriarcado se manifesta em nossa sociedade e como podemos combatê-lo. É necessário reconhecer a existência de desigualdades de gênero e lutar por uma igualdade real. Isso implica em desconstruir estereótipos de gênero, combater a violência contra a mulher e garantir o acesso das mulheres a espaços de poder e decisão onde de fato se tenha autonomia para exercer suas funções, e não apenas ocupar um cargo. Somente assim poderemos avançar em direção a uma sociedade mais justa e igualitária para todas as formas de vida.

Cabe também, diante das presentes discussões, considerar que essas representações de poder de gênero (SCOTT, 1989) expõe problemáticas à cerca do gênero masculino e os padrões de masculinidade que são impostas para os homens. Ribeiro (2019), discute que a construção da masculinidade tóxica é influenciada por fatores históricos, sociais e políticos, que moldam o gênero masculino através de estereótipos e atributos que são considerados normais. Esse modelo de masculinidade é caracterizado pela ideia de superioridade em relação a outros gêneros e pelo controle exercido sobre o corpo e a vida das mulheres.

Em nossa sociedade, ainda quando crianças, as mulheres são ensinadas quais são as brincadeiras e funções destinadas para as meninas e para os meninos. Assim sendo, as mulheres em sua infância ganham bonecas para serem suas "filhas", brinquedos que remetem os serviços domésticos, dentre outros. Já os meninos ficam com seus carrinhos, bonecos de super-heróis. As meninas têm que se comportar mais calmamente, com brincadeiras consideradas "femininas", como por exemplo essa questão da maternidade de brincadeira.

Marcello (2005) apresenta que "é importante dar a ver essa 'maternidade-de-mentirinha', porque com ela são traçadas formas de cumprir a norma ou de colocá-la em funcionamento. Nada imatura, a menina mostra uma espécie de seriedade, de rigor ao representar-se como mãe." (p.87). Desde pequena as mulheres são expostas a ideia de que elas nasceram para desempenhar esse papel materno, do amor incondicional e do cuidado. Elisabeth Badinter (1985) faz uma importante reflexão sobre essa problemática que se perpetua por muitos anos:

A cultura não passa de um epifenômeno. Aos seus olhos, a maternidade e o amor que a acompanha estariam inscritos desde toda a eternidade

na natureza feminina. Desse ponto de vista, uma mulher é feita para ser mãe, e mais, uma boa mãe. Toda exceção à norma será necessariamente analisada em termos de exceções patológicas. A mãe indiferente é um desafio lançado à natureza, a anormal por excelência (1985, p. 14)

Conforme Swain (2007) e Sévon (2005) *apud* Urpia (2009) "Tornar-se mãe em nossa cultura é frequentemente considerado uma experiência realizadora na vida de uma mulher, enquanto que o contrário, ou seja, não ter filhos, é encarado como ausência de feminilidade, associado à ideia de incompletude.". A partir do momento em que a mulher se torna mãe, todas as cobranças sociais que já existem em torno dele pelo fato de ser mulher, duplicam, pois, ela passa a ser responsável por ela e pelo/a filho/a. Além dos cuidados básicos com a criança, recaí sobre ela a responsabilidade da criação, educação, formação, dentre outras questões.

Quantas vezes já não ouvimos as cobranças serem sempre direcionadas as mães? Mesmo quando se tem outros responsáveis envolvidos no processo de educação da criança. Mais uma estatística dentre tantas que não favorece a mulher-mãe, temos também a do abandono paterno, onde, segundo o IBGE² (2018), aproximadamente 11 milhões de mães são chefes de seus lares sozinhas, ademais existem 5.5 milhões de pessoas que não possuem o nome paterno na certidão de nascimento. Urpia (2009) reflete sobre essa questão:

Não obstante esta mudança na condição feminina, com a conquista de novos espaços e posições sociais, a maternidade permanece sendo vista, não poucas vezes, como uma experiência de exclusividade na vida da mulher. E esquecem-se, constantemente, nesse discurso idealizador da maternidade, de incluir os homens, para os quais ainda se reserva a posição de "ajudantes" nesse processo de transição parental, em que deveriam estar implicados homens e mulheres igualmente. (p.01)

A questão de gênero e maternidade é complexa e envolve muitas responsabilidades para as mulheres. Infelizmente, a sociedade muitas vezes culpa e cobra que as mulheres desempenhem perfeitamente seu papel como mãe, dona de casa e mulher. Essas expectativas são frequentemente impostas pelos homens. É importante lembrar que os papéis de pai, mãe e filho são moldados pelos valores e necessidades da sociedade em que se vive.

2 O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE é o principal provedor de informações geográficas e estatísticas do Brasil.

Além disso, é necessário discutir e buscar novas ideias para que as mulheres possam conciliar suas responsabilidades e ter a liberdade de escolher o que é melhor para elas e suas famílias. Ao focar somente no homem e conceder-lhe todo o poder, a ideologia ofusca a mulher, relegando-a a uma posição semelhante à da criança (BADINTER, 1985). Ademais, a criação e educação dos/as filhos/as geralmente recaem sobre a mãe, que é culpabilizada por comportamentos inadequados. É importante reconhecer que, mesmo no caso de mulheres que são ou serão mães, elas são seres humanos com vontades, sonhos e objetivos próprios, e não devem ser reduzidas à função de maternidade.

Na atualidade, muitas coisas mudaram devido conquistas da classe feminina, o surgimento de organizações, a luta pelos direitos políticos e com isso as mulheres passaram a ocupar diversos espaços que, embora não sejam a maioria, tempos atrás lhes eram negados. Sendo esses espaços, no trabalho, na família, na universidade e em seu ciclo social.

O feminismo é um grande aliado nessa luta. Esse movimento “surgiu como uma reação à opressão e à discriminação histórica sofrida pelas mulheres” (SCOTT, 1986, p. 23), e “não é apenas sobre igualdade de gênero, mas também sobre a libertação das mulheres de todas as formas de opressão” (hooks, 2004, p. 45). Quando bell hooks (2004) fala sobre a libertação de todas as mulheres, destacamos essencialmente as mulheres negras.

Antes de qualquer marcador, evidenciamos a categoria raça. A vivência do racismo e do sexismo é simultânea e não pode ser analisada de forma isolada, pois essas opressões se interligam e se potencializam. Isso resulta em uma realidade de exclusão e marginalização para as mulheres negras, que enfrentam barreiras estruturais e sociais que afetam sua vida em diversas esferas. A abordagem interseccional permite uma compreensão mais completa da realidade dessas mulheres e é um passo importante para lutar contra as opressões e promover a igualdade de gênero e raça (RIBEIRO, 2018).

De acordo com hooks “O feminismo negro não é apenas para mulheres negras. É para todos nós. É para todas as pessoas que se preocupam com a justiça e a igualdade.” (2004, p.161). Isso porque o racismo e o sexismo estão interligados e afetam a vida de mulheres negras de maneira desproporcional. Reconhecer e apoiar a luta das mulheres negras é fundamental para alcançar uma sociedade mais justa e igualitária para todas as pessoas, independentemente de sua raça ou gênero.

Ao elucidar essas questões, discutimos sobre um feminismo decolonial, o mesmo é uma corrente do feminismo que busca desafiar as estruturas opressivas que foram estabelecidas pelo colonialismo. Para melhor compreender sobre essa perspectiva, Ochy Curiel argumenta que:

A colonialidade do poder implica relações sociais de exploração/dominação/conflito em torno da disputa pelo controle e domínio do trabalho e seus produtos, da natureza e seus recursos de produção, pelo controle do sexo e seus produtos, da reprodução da espécie, da subjetividade e seus produtos, materiais e intersubjetivos, inclusive o conhecimento e a autoridade, e seus instrumentos de coerção. (CURIEL, 2020, p.127)

O feminismo decolonial não apenas considera as opressões de gênero, raça, classe e sexualidade como interdependentes e articuladas, mas também busca descolonizar a subjetividade, o conhecimento e a política em si mesma. Ele se baseia nas vidas, lutas e resistências das mulheres latino-americanas e caribenhas, negras e indígenas, que se tornam sujeitos de suas próprias histórias, e é a partir dessa construção que o pensamento feminista decolonial se desenvolve (LUGONES, 2008;2018).

Sobre essa corrente Mignolo (2011) ainda afirma que “é uma prática de descolonização que visa dismantelar as hierarquias globais de poder que são sustentadas pelo patriarcado, pelo capitalismo e pelo colonialismo”. Ademais, são feitas críticas ao feminismo branco que desconsidera as especificidades das mulheres negras, onde não há reconhecimento do racismo estrutural que está intrínseco na sociedade. Em relação a esse ponto Grosfoguel (2016) afirma que o feminismo decolonial “busca, em primeiro lugar, descolonizar o feminismo, descolonizando-o do eurocentrismo que o atravessa” (p. 72).

Não se pode negar os avanços e conquistas das mulheres, porém os desafios permanecem. Ainda é preciso debater e contestar o racismo e o machismo, que distingue ações e oportunidades entre homens e mulheres, controlando as atitudes e os corpos das mulheres, que são regidos por regras morais que muitas vezes as privam da liberdade.

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PARA MÃES UNIVERSITÁRIAS

De acordo com a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos/as Graduandos/as das Ifes³ (2018), mais da metade das matrículas no Ensino Superior são de mulheres. Embora seja inegável que a presença feminina no Ensino Superior tenha aumentado significativamente no Brasil, é importante refletir sobre o impacto dessa presença na transformação do campo educacional e científico, a fim de garantir uma maior equidade de gênero nesses espaços.

Sampaio (2011) aponta para uma questão importante no sistema educacional: a falta de envolvimento das universidades na compreensão das necessidades dos/as estudantes. Essa postura “mecânica” pode levar a uma abordagem superficial e insuficiente no que diz respeito ao suporte que deve ser oferecido aos/as estudantes. Isso pode afetar negativamente a eficiência acadêmica e profissional dos/as estudantes, que podem não ter suas necessidades atendidas adequadamente. É fundamental que as universidades adotem uma postura mais ativa e participativa na vida de seus/suas estudantes, buscando entender suas necessidades e oferecendo suporte adequado para garantir seu sucesso acadêmico e profissional.

Coulon (2017) introduz o conceito de afiliação como uma ferramenta importante para compreender as questões de adaptação dos/as jovens e adultos universitários à cultura acadêmica. No entanto, é importante considerar que a afiliação pode ser influenciada por fatores externos, como a falta de suporte social e econômico, o que pode dificultar ainda mais a adaptação dos/as estudantes. Além disso, a cultura acadêmica nem sempre é inclusiva e pode perpetuar desigualdades, tornando a adaptação um desafio ainda maior para alguns grupos de estudantes.

De acordo com Coulon (2017), a afiliação universitária é o processo pelo qual os/as alunos se identificam com a instituição à qual pertencem. Segundo o autor, essa identificação é importante porque “a afiliação universitária é um fenômeno social que permite ao indivíduo se inserir em uma instituição que lhe dá status e reconhecimento” (COULON, 2017, p. 54). Em resumo, para Coulon, a afiliação universitária é um processo de identificação dos/as alunos com a instituição à qual

3 Este documento constitui a principal e mais extensa fonte de dados sobre os graduandos das Universidades Federais do Brasil. Além dos dados de perfil social (cor ou raça, sexo, idade, estado civil, nacionalidade, escolaridade dos pais) e perfil econômico (renda, empregos, bens e moradia), a pesquisa também coleta indicadores educacionais e acadêmicos antes e depois de os/as alunos/as entrarem na faculdade.

pertencem, que se constrói a partir da participação e do envolvimento dos/das mesmos/as na vida acadêmica e na cultura institucional.

Os programas de assistência estudantil nas universidades federais brasileiras são de extrema importância para garantir a permanência das estudantes-mães e auxiliar no processo de afiliação universitária. A maternidade pode ser um desafio para muitas mulheres que têm que conciliar o cuidado com os filhos e as demandas acadêmicas, financeiras e sociais da vida universitária.

Nesse sentido, sendo fruto de muita luta surgiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. “O PNAES foi instituído em âmbito federal pela Portaria Normativa 39, de 12 de dezembro de 2007, para os estudantes de cursos de graduação presenciais das Ifes, sendo implementado a partir do ano de 2008” (IMPERATORI, 2017, p.293). O programa foi criado com o objetivo de garantir a igualdade de oportunidades no acesso e na permanência dos/as estudantes na universidade. O programa oferece auxílios financeiros e serviços de assistência estudantil, como moradia, alimentação, creches, transporte e atividades culturais e esportivas. Ainda de acordo com a autora Thaís Kristosch Imperator (2017):

A assistência estudantil é composta por uma variedade de eixos de atuação. Percebe-se, então, que a proposta do PNAES é articular diferentes áreas e, conseqüentemente, diferentes políticas sociais, visando garantir um padrão de proteção social amplo. É interessante observar que são definidas as ações e não as formas de se executar as ações, o que resulta na diversidade de projetos e serviços implementados em cada Ifes. (p.295)

É importante considerar como a assistência estudantil pode ser aprimorada para atender às necessidades específicas de cada estudante, especialmente aqueles/as em situação de vulnerabilidade socioeconômica e assim oferecer uma assistência cada vez mais efetiva e inclusiva. No tópico a seguir será realizado o mapeamento de ações e programas de assistência estudantil nas universidades federais brasileiras que contemplem as estudantes que são mães.

a. Mapeamento das ações e programas de assistência estudantil nas UFs

Foi realizada uma busca em cada site eletrônico das vinte universidades federais do nordeste brasileiro, para mapear as ações e programas de assistência estudantil. Este levantamento permitiu a identificação de quais iniciativas são

oferecidas em cada universidade e estado, que pode auxiliar na permanência das estudantes/mães.

Destacamos que a pesquisa foi conduzida nos sites eletrônicos das universidades, seguindo a aba “Acesso à Informação”, especificamente nas seções “Ações e Programas” e “Assistência Estudantil”. É importante ressaltar que pode haver outros documentos relacionados a assistência, programas ou ações, que não estejam contidos nessas seções pesquisadas.

Com base nas informações coletadas nos vinte sites das universidades federais, segue abaixo um quadro expositivo contendo os nomes das instituições, unidade federativa e programas e ações vigentes:

Nome	Unidade federativa	Programas e ações
UF da Bahia	Bahia	Creche UFBA PSIU - Plantão de Acolhimento da UFBA Programa Bolsa Permanência (PBP)
UF do Sul da Bahia	Bahia	Auxílio Alimentação Auxílio Transporte Auxílio Creche Auxílio à Permanência Auxílio Material Pedagógico Auxílio Saúde Menstrual Auxílio Emergencial
UF do Recôncavo da Bahia	Bahia	Auxílio Deslocamento Auxílio Creche Apoio Pedagógico para Atividades Acadêmicas Auxílio Emergencial
UF Lusofonia Afro-Brasileira	Ceará (sede) Bahia	Auxílio Transporte Auxílio Alimentação Auxílio Social Auxílio Emergencial Programa Bolsa Permanência (PBP)
UF da Paraíba	Paraíba	Auxílio Creche Auxílio transporte Apoio Emergencial Bolsa Permanência (PBP)

Nome	Unidade federativa	Programas e ações
UF do Cariri	Ceará	Auxílio Creche Auxílio Transporte Auxílio Emergencial Bolsa Permanência Atendimento Psicológico Atendimento Pedagógico
UF de Alagoas	Alagoas	Bolsa Pró-Graduando Auxílio Creche Acolhimento Psicológico Ajuda de Custo Apoio Emergencial
UF de Campina Grande	Paraíba	Bolsa Permanência Auxílio ao Ensino de Graduação Auxílio Emergencial Estudantil Auxílio Creche Auxílio Transporte
UF de Pernambuco	Pernambuco	Bolsa de Manutenção Estudantil Projeto Estudante Cooperador Pedagógico Bolsa Permanência (MEC) Auxílio Creche Auxílio Internet
UF de Sergipe	Sergipe	Bolsa Permanência Auxílio Creche Orientação Psicossocial Manutenção Acadêmica Auxílio transporte Acompanhamento Acadêmico e Apoio Pedagógico
UF do Ceará	Ceará	Acompanhamento Psicopedagógico, Psicológico e Psicossocial
UF do Maranhão	Maranhão	Apoio Psicológico, Psiquiátrico e Clínico ao Estudante Auxílio Transporte Auxílio Emergencial Auxílio Creche Auxílio Inclusão Digital
UF do Oeste da Bahia	Bahia	Apoio Pedagógico Serviço de Psicologia

Nome	Unidade federativa	Programas e ações
UF do Piauí	Piauí	Bolsa de Apoio Estudantil Auxílio Creche Auxílio Inclusão Digital Auxílio Emergencial Especial O Serviço de Apoio à Amamentação (SAMA) Serviço Pedagógico - SEPE Serviço de Apoio Psicológico (SAPSI)
UF do Rio Grande do Norte	Rio Grande do Norte	Auxílio Creche Auxílio Transporte Assistência Estudantil
UF do Vale do São Francisco	Pernambuco (sede) Bahia Piauí	Bolsa Permanência Auxílio Permanência Auxílio Creche
UF Rural de Pernambuco	Pernambuco	Bolsa de Apoio Acadêmico Auxílio Transporte Programa de Apoio ao Ingressante (PAI) Programa de Apoio a Gestante (PAG) Bolsa Permanência MEC Acompanhamento e Atendimento Pedagógico Acompanhamento e Atendimento Psicológico Acompanhamento e Atendimento de Serviço Social
UF Rural do Semi-Árido	Rio Grande do Norte	Oferta de Serviço Social Oferta de Serviço de Psicologia Oferta de Serviço de Orientação Pedagógica Bolsa Acadêmica Auxílio Transporte Auxílio Didático Auxílio Inclusão Digital Auxílio Creche Auxílio Emergencial
UF do Agreste de Pernambuco	Pernambuco	Programa de Apoio ao Ingressante (PAI) Bolsa de Apoio Acadêmico Auxílio Transporte Programa de Apoio à Gestante (PAG) Projeto Alunos Conectados Programa Bolsa Permanência PBP/MEC

Nome	Unidade federativa	Programas e ações
UF do Delta do Parnaíba	Piauí	Auxílio Creche Bolsa de Apoio Estudantil (BAE)

Fonte: Quadro expositivo construído pelas autoras

No Nordeste brasileiro, há um total de 20 universidades federais que oferecem diversos tipos de auxílios aos/as seus/as estudantes. Grande parte dessas instituições disponibiliza auxílio transporte, alimentação, permanência e bolsa emergencial para os alunos. Além disso, das 20 universidades, 16 possuem auxílio creche ou creche própria, enquanto apenas duas oferecem apoio a gestantes/mães e 4 não deixaram claro se oferecem esse tipo de ajuda. Algumas dessas instituições ainda oferecem acompanhamento psicossocial e pedagógico individualizado para seus/as estudantes, além de iniciativas que visam incluir digitalmente os/as alunos/as.

É importante destacar que esses auxílios são fundamentais para garantir a permanência e o sucesso dos/das estudantes na universidade, principalmente para aqueles/as que enfrentam dificuldades financeiras e sociais. No entanto, é preciso que todas as universidades se esforcem para oferecer esses benefícios de forma clara e acessível para todos os/as alunos/as que precisam.

A inclusão digital também é um aspecto relevante, visto que a pandemia de COVID-19 evidenciou a necessidade de recursos tecnológicos para o ensino remoto. Portanto, iniciativas que visam equipar os estudantes com dispositivos e acesso à internet são essenciais para garantir que todos/as tenham as mesmas oportunidades de aprendizado.

b. Impacto desses auxílios na permanência e sucesso acadêmico das mães universitárias

A assistência estudantil é um tema de grande importância para a permanência e qualidade na formação acadêmica das mães universitárias. Para entender o impacto dessa assistência, é preciso compreender a realidade enfrentada por essas mulheres que buscam a formação superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 fala sobre a garantia de igualdade de oportunidades que implica, necessariamente, a oferta de apoio financeiro, pedagógico e social a todos aqueles que, em condições desiguais, buscam a formação superior.

Muitas mães universitárias têm dificuldades financeiras para arcar com as despesas necessárias para a formação acadêmica e para a manutenção da família. Isso pode levar à desistência dos estudos e ao abandono do sonho da formação no ensino superior. Gualda (2018) reflete que:

“Mulheres que são mães enfrentam desafios adicionais para permanecerem na universidade, incluindo falta de tempo para estudar e se envolver em atividades extracurriculares, falta de apoio social e financeiro adequado, e discriminação por parte da instituição e da comunidade acadêmica” (p. 45).

A assistência estudantil é uma ferramenta fundamental para que as mães universitárias possam superar tais desafios. Através das bolsas de estudos, auxílio transporte, alimentação e moradia, auxílio creche, além de outros benefícios que ajudam a garantir a permanência dessas mulheres na universidade. Para além dos benefícios financeiros, a assistência estudantil também pode oferecer suporte social, emocional e psicológico para as mães universitárias. Muitas vezes, essas mulheres enfrentam preconceitos e dificuldades em conciliar os estudos com a maternidade. O apoio psicológico pode ser fundamental para que elas se sintam acolhidas e motivadas a seguir em frente.

A instituição universitária tem o papel de fomentar a emancipação dos indivíduos que a frequentam. Como ambiente de aprendizagem e produção de conhecimento, é essencial refletir sobre as origens e consequências das desigualdades (sejam elas histórico-culturais, sociais ou políticas) (SILVA, 2008; MATOS, 2012) e oferecer apoio a todos/as os/as estudantes.

Em resumo, a assistência estudantil é uma ferramenta fundamental para garantir a permanência e a formação acadêmico de qualidade das mães universitárias. Ela oferece ferramentas financeiras e emocionais, além de contribuir para a formação acadêmica das futuras gerações. É preciso investir nessa assistência para que essas mulheres possam realizar seus sonhos e contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa abordou a temática do gênero, maternidade e feminismo, destacando a importância de trazer à tona discussões sobre esses temas

para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Uma reflexão sobre o impacto das desigualdades de gênero e a relação entre gênero e poder mostrou como as mulheres, especialmente as mães universitárias, confrontando múltiplas formas de opressão e exclusão.

Nesse contexto, a assistência estudantil surge como uma ferramenta fundamental para garantir a permanência e a formação acadêmica de qualidade das mães universitárias. Através de benefícios financeiros, como bolsas de estudos e auxílio transporte, alimentação e creche, e suporte social e emocional, as universidades podem contribuir para superar os desafios enfrentados por essas mulheres. É importante ressaltar que as ações e programas de assistência estudantil nas universidades federais do Nordeste são variados e abrangem diferentes áreas de atuação. Por meio dessas iniciativas, as universidades demonstram o compromisso em garantir a igualdade de oportunidades no acesso e na permanência dos/as estudantes, incluindo as mães universitárias.

No entanto, é necessário fortalecer e aprimorar essas políticas, considerando as necessidades específicas de cada estudante e fornecendo uma assistência cada vez mais eficaz e inclusiva. Além disso, é fundamental que as universidades promovam uma cultura acadêmica mais inclusiva e igualitária, combatendo as violências de gênero e oferecendo suporte adequado para que todas as mães universitárias possam conciliar suas responsabilidades familiares e acadêmicas.

REFERÊNCIAS

BADINTER, E. **Um amor conquistado:** o mito do amor materno. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BEZERRA, N. **Mulher e universidade:** a longa e difícil luta contra a invisibilidade. Ministério Público do Estado da Bahia, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.43, n.4, p.1239-1250, out./dez. 2017.

CURIEL, O. **Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial**. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (Org). Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas Decolonial. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

FERREIRA, L., HARTWIG, D. e OLIVEIRA, R. Ensino Experimental de Química: Uma Abordagem Investigativa Contextualizada. **Revista Pesquisa em Ensino**, Vol. 32, N° 2, p. 1-22, MAIO 2010.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). **V Pesquisa de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das Ifes (Institutos Federais de Ensino Superior)**. Brasília: Fonaprace, 318p, 2018.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GROSFOGUEL, R. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais**: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2016, p. 69-116.

GUALDA, A. Maternidade e universidade no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação**, 23, e230045, 2018. doi: 10.1590/s1413-24782018230045.

HOOKS, bell. **"Moving Beyond Pain."** In: The Will to Change: Men, Masculinity, and Love. Atria Books, 2004.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de Gênero - Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2º trimestre, 2019.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUGONES, M. **Hacia un feminismo descolonial.** Estudios Culturales Latinoamericanos, vol. 1, n. 1, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRE, Menga. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

MARCELLO, F. de A. Dispositivo da maternidade: mídia e a produção pedagógica de sujeitos, práticas e normas. **Educar em Revista**, n. 26, p. 81-98, 2005.

MATOS, M. I.; BORELLI, A. **Espaço feminino no mercado produtivo.** In: Nova história das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2012. p. 126-147.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **RBCS**, Vol. 32, nº 94, jun. 2017, e329402.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

_____. **Pequeno Manual Antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. **Quem Tem Medo do Feminismo Negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SAMPAIO, S. M. R. (Org.). **Observatório da vida estudantil:** primeiros estudos. Salvador: Edufba, 2011.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Tradução: Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. New York: Columbia University Press, 1989.

SILVA, O. S. F. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade? **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, p. 357-368, 2008.

URPIA, A. M. de O. **Tornar-se mãe no contexto acadêmico**: narrativas de um self participante. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2009.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.006

AS POLÍTICAS CULTURAIS PARA AS ESCOLAS ESTADUAIS DO CAMPO NO ESTADO DA BAHIA: **LUTAS E DESAFIOS**

MÔNICA ANDRADE SOUZA

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural/PÓSCRITICA, oferecido pela Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Letras, Literatura e Artes/ DELLARTES – Campus II - Alagoinhas-BA. Semestre 2022.1. e-mail: monicaandrade_23@hotmail.com.

RESUMO

As políticas culturais pensadas para o contexto das escolas estaduais do campo no estado da Bahia trazem como desafio a consolidação da própria identidade da escola enquanto projeto dos coletivos que fazem parte dos vários cenários de lutas em todo o território nacional. As escolas enquanto presença do estado nas comunidades campestinas são ao mesmo tempo ferramentas de emancipação dos sujeitos e grupos sociais e entidade reprodutora das desigualdades e injustiças. Ao reivindicarem seu espaço e o atendimento das suas especificidades, os coletivos de lutas encontram na cultura a referencialidade de lugar de onde partir, chão onde pisar. Entretanto o desafio que se coloca para o cenário de implementação das políticas culturais no âmbito educacional da educação do campo é não olharmos para este lugar com um olhar engessado ou apequenado, que vê as políticas apenas como práticas pontuais, esvaziadas de sentido, da materialidade que regula a vida cotidiana dos sujeitos.

Palavras-chave: Políticas Culturais Estaduais. Educação Básica. Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

Há muito se busca um projeto educativo que leve em consideração a especificidade das realidades vivenciadas pelas populações que vivem no campo. A transição do conceito de educação **no** campo para educação **do** campo faz parte desse processo de consolidação das lutas em torno do reconhecimento das identidades plurais que compõem a diversidade característica dos nossos territórios da existência. Em âmbito nacional há, desde o final dos anos 90, a partir das primeiras Conferências e Seminários Nacionais por uma Educação do Campo, um esforço pela unificação das lutas e movimentos organizados em prol de um modelo de educação que parta do lugar da identidade que está em construção, em movimento, e que ao mesmo tempo reivindica uma unidade sem, no entanto, abrir mão do direito à diferença, à singularidade.

Entretanto ainda há muito a ser feito nessa seara. Apesar do grande número de políticas setoriais postas em ação desde há alguns anos, graças ao esforço e insistência dos movimentos sociais que compõem o coletivo de lutas organizado em prol das pautas das comunidades camponesas, ainda há a necessidade de consolidação dessas lutas bem como das conquistas obtidas. A fragilidade das nossas instituições, bem como das políticas nacionais e estaduais, que se fragmentam e esvaziam a cada troca de governos ou mudanças na gestão, faz com que este seja um eterno recomeçar e retomar dos processos de mudança em curso.

No estado da Bahia esse movimento tem chegado até as escolas, principalmente àquelas que estão situadas em áreas, ou comunidades, nas quais os Movimentos Sociais organizados já vinham fazendo essa reivindicação, a exemplo das Escolas Família Agrícola – EFAs e de outros modelos de educação de base comunitária. As EFAs, ao surgirem dentro do contexto dos movimentos de Educação Popular e de base confessional/religiosa se apresentam como um modelo de educação camponesa que busca a transformação das realidades sociais onde o estado ainda não houvera chegado, e mesmo após, ou apesar da presença dele.

Um outro fator relevante a ser observado quanto às lutas pelo reconhecimento das especificidades da educação do campo e da garantia de direitos fundamentais às populações camponesas é a dificuldade da comunidade escolar em se reconhecer como atores, sujeitos que estão dentro do contexto do campo, principalmente aqueles que se situam em contextos semiurbanos, ou urbanos cujas instituições escolares recebem, em sua maioria, educandos das comunidades rurais. Desse

modo a dificuldade em estabelecer uma relação de pertencimento faz com que o processo educativo nesses espaços ainda continue a reproduzir os modelos hegemônicos extremamente excludentes e colonizadores do pensamento e das identidades.

No município de Andorinha-BA temos uma amostra dessas duas realidades: o município conta com duas escolas estaduais que se caracterizam, por diferentes motivos, como escolas do campo, entretanto, apenas uma delas se localiza efetivamente na área rural, tendo sido projetada e pensada a partir de um processo de implementação do modelo de Escola Rural de caráter essencialmente assistencialista, e a outra que foi “transicionada” de escola urbana para escola do campo, a partir da implementação das políticas nacionais e estaduais de valorização da educação do campo, com a consequente injeção de recursos e melhorias estruturais daí obtidas.

Nesse contexto torna-se necessário que façamos algumas reflexões e provocações quanto às tensões e complexidades envolvidas nesses processos. Sabemos que as mudanças almejadas ainda passarão por um longo curso, e que as reivindicações dos grupos sociais organizados ainda caminham a passos lentos para sua efetivação. Resta-nos pleitear que essas mudanças aconteçam também no chão da escola, com o olhar principalmente para os fatores que se relacionam às identidades plurais dos povos do campo e a um projeto de educação que seja efetivamente decolonial e emancipatório.

O projeto oficial de educação que foi pensado para o campo seguiu o mesmo modelo do projeto de educação proposto para o país como um todo: sem uma ressonância com as necessidades e com a realidade vivenciada pelas populações camponesas e com um atraso de séculos. Sabemos que as bases históricas da educação brasileira seguiram a cartilha assistencialista e desenvolvimentista, já em sua origem fazendo uma forte distinção entre o projeto educacional das elites e o das classes trabalhadoras.

O Brasil como um país de raízes agrárias predominantes prosseguiu reproduzindo o modelo colonizador mesmo após sua emancipação e posterior transição para a república e desenvolvimento da economia industrial atrelada à urbanização nascente. O campo permaneceu fora desse processo e atrelado ao caráter de oposição com o urbano, visto como sinônimo da modernização que se pretendia instaurar. De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica

nas Escolas do Campo e a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (MEC, 2001):

(...) a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. A preocupação das diferentes forças econômicas, sociais e políticas com as significativas alterações constatadas no comportamento migratório da população foi claramente registrada nos anais dos Seminários e Congressos Rurais realizados naquele período.

Percebe-se que esse rudimento de proposta de educação pensada para as populações camponesas ainda estava carregado dos ranços do recente passado escravista, profundamente segregador e padecente da falta quase completa de recursos, o que levava a uma visão meramente assistencialista das incipientes ações educativas que visavam inicialmente diminuir o analfabetismo quase que endêmico do Brasil rural.

A partir da década de 1930 a educação nacional começa a ser problematizada e pensada como uma forma de reparar os séculos de distanciamento entre o projeto das elites e o atendimento das necessidades da classe trabalhadora. É desse período o manifesto por uma Escola Nova, idealizado por educadores progressistas como Anísio Teixeira. No plano político-econômico o Brasil passava por diversas transformações relacionadas ao declínio da agricultura cafeeira e início da era industrial estimulada pelo governo Getúlio Vargas (Arroyo, 2004).

O desenvolvimento passa a ser visto como sinônimo de urbanização, estimulando, ainda que sem nenhum critério, as migrações em peso da população rural para as grandes cidades. Entretanto o acesso à educação pensada para as populações camponesas chegaria a conta-gotas. As escolas rurais, que possuíam as mesmas matrizes curriculares e princípios da escola urbana somente viriam a se estruturar a partir das pressões dos Movimentos Populares que começam a pressionar os governos por mudanças necessárias.

O final da década dos anos 50 e início dos anos 60 foi fecunda para a eclosão dos movimentos de Educação Popular, cujo maior expoente é Paulo Freire e sua Pedagogia Libertadora. Segundo Arroyo (2000), "a educação popular e o movimento Paulo Freire nasceram colados à terra e foram cultivados em contato estreito com

os camponeses, com suas redes de socialização, de reinvenção da vida e da cultura” (Arroyo, 2000, p. 14).

Os Movimentos Populares viriam a ser também os maiores impulsionadores das reivindicações por uma educação do campo articulada com as demandas sociais e com o reconhecimento e valorização das identidades culturais plurais que também vinham de um processo de folclorização, quando não de caricaturização ou apagamento pela escola oficial de modelo urbano.

Nos anos 80, a promulgação da Constituição Federal no período de redemocratização pós ditadura militar trouxe em seu texto a garantia do acesso à educação para todos os brasileiros e em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) se instituiu como um marco nas conquistas do povo camponês com relação ao acesso a direitos fundamentais tais como adaptações pelos sistemas de ensino e “adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural” (LDB 9394/96, artigo 28).

A partir da institucionalização da Lei os sistemas de ensino ficariam obrigados a “adaptar” seus currículos e práticas de acordo com as realidades socioculturais dos povos do campo, diferenciando-os dos currículos e contextos urbanos. Ficaria evidente então um contexto educacional com seus anos de ausência de políticas específicas e o desafio que teriam pela frente os sistemas, as instituições de ensino e os educadores para preencherem uma lacuna histórica. O principal desafio, entretanto, seria, e ainda é, a constituição de uma política de formação para os professores, em sua maioria ainda leigos ou vindos de contextos urbanos com uma formação também urbanocêntrica.

Mais uma vez a atuação dos movimentos sociais do campo seria crucial tanto para o desenvolvimento de políticas de formação e de adaptação/formulação de propostas curriculares em consonância com as questões sociais e com as demandas culturais específicas dos povos do campo, reconhecidos em sua pluralidade identitária ligada à terra e às lutas sociais ou embates com as forças produtivas dominantes a quem não interessava a emancipação dos povos tradicionalmente postos em lugares de opressão e subserviência econômica, intelectual e cultural.

Alguns marcos dessas lutas e conquistas foram as Conferências e Fóruns Nacionais que deram origem ao movimento de Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Em 1998 foi realizada a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, evento fruto de parceria entre o MST, celeiro de grande

parte das conquistas para a fundação de um projeto de educação do campo, a UnB, o Unicef e a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) e a Unesco (Caldart, 2005).

Durante a Conferência foram postas em debate questões relacionadas à maior parte dos problemas relacionados à ausência de uma proposta de educação do campo, superando o modelo de educação rural até então vigente. Tornava-se urgente também a formulação de projetos pedagógicos imersos nas diversas matrizes de saberes produzidos a partir da relação do homem e da mulher do campo com o seu trabalho e sua cultura.

Outros marcos importantes foram a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) por meio da Portaria 10/98; A aprovação da Resolução CNE/CEB, de 03 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo; em 2004 seria criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no âmbito do Ministério da Educação (Caldart, 2005). Todas essas ações buscam corrigir os danos da ausência de políticas educacionais específicas do estado.

Em certa medida, essa ausência estimulou que os sujeitos do campo se articulassem e atuassem, “na raça”, e na força do movimento coletivo para a conquista de direitos importantíssimos, principalmente nas políticas de formação de professores para atuação nos diversos contextos identitários e culturais (comunidades quilombolas, indígenas, de assentamento, fundos e fechos de pasto, dentre outras). Entretanto é inegável que poderíamos estar em outro patamar, com maiores avanços, não fosse a omissão voluntária e intencional de quem deveria assumir o compromisso da educação de qualidade para todos, de acordo com suas demandas e necessidades.

Um passo importante para o reconhecimento da necessidade do protagonismo das populações do campo na garantia de direitos fundamentais foi a luta pela consolidação do conceito de “campo”, em revisão à noção de “rural”, e, consequentemente, de “educação no campo” para “educação do campo”. Cada um desses conceitos traz em sua concepção uma ideologia, uma visão que é eminentemente política, cada uma delas trazendo uma carga de sentidos. O modelo de educação rural, predominante até meados do século XX é sintetizada por Caldart (2012, p. 240), como aquela instituída pelos organismos oficiais como “um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se

tornarem operários na cidade, (...) na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente 'colonizador' (...).

Na transição para a noção de "educação *no* campo, já há um avanço, pois, que o conceito de *campo* é uma terminologia também reivindicada pelos movimentos populares. Mais uma vez é Caldart quem retoma a trajetória da transição dos conceitos, assim explicitados em nota de rodapé do Dicionário de Educação do Campo (2012), organizado sob sua coordenação. A autora assim define essa questão:

No campo: "o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive" e *do campo*: "o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais" (ibid.), assumida na perspectiva de continuação da "luta histórica pela constituição da educação como um direito universal" (ibid.), que não deve ser tratada nem como serviço nem como política compensatória e muito menos como mercadoria (Kolling, Cerioli e Caldart, 2002, p. 26) .

Nesse sentido, entendemos a importância fundamental da defesa dos termos, e temos um claro exemplo de como a linguagem funciona como uma ferramenta de poder, sendo este também um território de lutas pelo qual também transita o conceito de cultura, do que ele representa no contexto de lutas dos povos do campo e principalmente no embate com o discurso das elites, e das epistemologias dominantes. Ao entender que o lugar da cultura é terreno privilegiado para as transformações que se fazem necessárias campo os passos seguintes seriam pensar sobre qual conceito de cultura se trazia, se não também aquele da visão das elites e do centro á margens do poder.

As políticas culturais voltadas para as escolas do campo vêm recebendo uma atenção maior desde o reconhecimento da "centralidade da cultura" (Hall, 1999) no processo de emancipação dos sujeitos que vivem em contextos históricos de colonização e exploração. A cultura vista como modo de vida, profundamente ligada à produção da existência traz sentido e empoderamento para os sujeitos que vivem nos territórios que se inscrevem na realidade campesina.

Desde as primeiras tratativas para a definição de uma política nacional de educação do campo a cultura esteve no centro dos debates promovidos pelas entidades e grupos organizados. A principal razão para tal é ser a cultura um lugar a partir do qual os povos do campo, assim como os demais grupos minoritários passaram a se reconhecer e a reivindicar seu lugar no mundo. Suas identidades

culturais seriam um ponto de partida para adentrar nos espaços antes vinculados apenas aos saberes e fazeres locais que somente chegavam em outros espaços através da via do folclore, ou da infantilização, esvaziamento de sentidos.

Ao reivindicarem seu espaço no centro da produção dos saberes que seria disponibilizado às próximas gerações, rompendo com o ciclo de reprodução do conhecimento alienante e mantenedor do status quo através de um modelo de educação excludente, os grupos organizados em torno da elaboração das políticas educacionais voltadas para os povos do campo também fazem com que a palavra “cultura” se referencie em seu sentido original “palavra de origem latina, *colere*, que significa “cultivar, criar, tomar conta, cuidar” (Chauí 1997, p. 292, *apud* Tardin, 2012, p. 180). Numa forma de organização matricial que se regula por uma lógica de não-exploração da natureza, e sim de convivência com a terra, e com os entes que dela fazem parte, os povos tradicionais dos quais se originam as populações camponesas transmitiram toda uma lógica de pensamento que vai ao encontro desse olhar alinhado com a valorização do vivido.

O desafio está, porém, voltado ainda para a garantia da efetivação desse projeto de educação alinhado com as formas de produção do existir e dos modos de vida camponeses, com toda a complexidade e diversidade que as realidades camponesas trazem no presente diante dos avanços do capital, dos embates com os projetos e políticas educacionais que mudam a cada troca de governo e que se afinam cada vez mais com as políticas neoliberais que invadem e se imiscuem na escola através dos programas e currículos sorrateiros que vão, a pouco e pouco, tentando desmontar a educação de base popular emancipatória dos sujeitos.

METODOLOGIA

O presente artigo é resultado das discussões realizadas durante a realização dos créditos da disciplina Educação e Políticas Culturais, como parte da integralização dos créditos no Programa de Doutorado em Crítica Cultural, oferecido pelo Departamento de Letras, Linguística e Artes, do Campus II da Universidade do Estado da Bahia. É fruto também das reflexões a respeito da nossa experiência ao longo de toda a nossa jornada como educadora, quase que totalmente vivenciada em escolas do campo. Por esta razão, este é um trabalho que se situa entre o estudo teórico e o relato descritivo de experiência, caracterizando-o como um estudo de natureza qualitativa, sem abrir mão do entrelaçamento com leituras diversas no

campo teórico, o que o caracteriza também como uma pesquisa bibliográfica (Gil, 2002).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O município de Andorinha, como a maioria dos pequenos municípios do interior baiano, traz em sua identidade uma composição fundamental e predominantemente rural. Relativamente jovem quanto à sua emancipação política, e desenvolvido em torno da exploração mineral, enfrenta o desafio dos processos de apagamento das matrizes culturais que o constituem e que fazem parte do seu processo histórico enquanto “lugar” que existe para além da instalação da exploração mineral, sequestradora das identidades e até das matrizes sócio-históricas e econômicas assentadas na relação do homem e da mulher com a terra, fortemente inserida na sua constituição enquanto território.

Uma dessas matrizes sociais são as origens das pequenas comunidades, assentadas na tradicional ocupação da terra a partir da “subversão”, e da ocupação quando da tomada de posse das terras devolutas fruto dos grandes latifúndios improdutivos deixados pelas antigas sesmarias. Mais antigos ainda são os traços da matriz indígena que povoou esses sertões, sempre expulsos, “corridos” ou aculturados pelo avanço do gado, porém resistindo sempre e deixando sua marca na face e nas práticas culturais dos seus descendentes que por aqui reafirmam o existir.

A cultura produzida em torno dos fundos de pasto se faz sentir na forte presença da atividade agropecuária, responsável pelo maior PIB do município cuja exploração mineradora faz jorrar da terra, a pulso, fortunas incalculáveis que vão para longe, tão longe que não se sabe de que forma os tais investimentos na região explorada não chegam até a população, a massa de trabalhadores que também vão entrando no circuito do apagamento das identidades.

Em uma realidade tão imersa na identidade rural/campesina, seria de se esperar que os modelos de educação ofertados refletissem essa realidade, principalmente no contexto das políticas mais recentemente instituídas em torno da Convivência com o Semiárido, por exemplo. As ações nesse sentido, entretanto, ainda padecem de uma consolidação naquele que é o lugar onde efetivamente as propostas se tornam em políticas efetivas.

Um exemplo dessa dificuldade está no desmonte pelo qual as escolas com propostas de educação mais “inovadores” vêm passando. Citamos o exemplo da

antiga Escola Estadual Rural Paulo Souto, hoje alçado à categoria Colégio, renomeado com o nome de uma personalidade influente vinculada à mineradora instalada nas proximidades do distrito onde foi instalada a instituição. A Escola, fundada em meados dos anos 90 seguia os princípios da Pedagogia de Alternância, com atendimento às populações rurais do município de Andorinha e dos municípios circunvizinhos.

A proposta educativa da escola visava, primordialmente, alfabetizar as crianças e jovens das comunidades carentes e introduzir noções elementares de práticas agrícolas e agropecuárias. Entretanto, ao trazer desde a sua concepção o viés assistencialista, e, o mais problemático, ser concebida por uma Fundação ligada à empresa mineradora, estava longe de uma compreensão da Pedagogia de Alternância alinhada com os princípios da educação popular camponesa, fato que fica evidente inclusive na sua nomenclatura, concebida ainda dentro da visão de **educação rural**, ou de educação **no campo**.

Enquanto esteve sob a competência da Fundação que a mantinha, financeira e pedagogicamente, a escola desenvolveu uma proposta de educação parcialmente vinculada aos princípios da vida no campo, entretanto devemos interrogar a concepção de campo que havia à época. Se formos estabelecer uma comparação com os modelos mais recentes, dentre os quais temos como exemplo mais bem-sucedido as EFAS, podemos perceber a ausência, inclusive em sua proposta pedagógica, da participação das comunidades, dos movimentos camponeses, representados à época por sindicatos e associações de trabalhadores rurais, dentre outros, na definição de qual projeto nortearia o modelo de educação que formaria gerações de jovens que viviam no campo e que viriam a integrar a massa de “trabalhadores do futuro”.

Por não ter surgido de um projeto popular, e pelo modelo de gestão implantado, em consonância com a política de nomeação de gestores e de professores por indicações dos chefes políticos locais, em acordo com a Fundação que administrava os recursos financeiros, a escola foi ao longo dos anos passando por alguns reveses, principalmente advindos da relação de não-pertencimento desses sujeitos com as realidades Camponesas. Tivemos oportunidade de contato com a instituição no início dos anos 2000, 05 anos após sua fundação, enquanto estagiária do curso de pedagogia, quando tivemos oportunidade de conhecer a proposta educativa e o trabalho pedagógico desenvolvido à época pela primeira gestão.

Percebia-se o clima de entusiasmo com a proposta inovadora e principalmente com a intervenção assistencial que era feita junto às crianças, entretanto era perceptível também a angústia com as dificuldades de adequação de uma pedagogia que atendesse à especificidade dessas crianças que chegavam com toda sorte de demandas, desde a defasagem idade-série até as dificuldades de adaptação com uma nova realidade, uma nova “cultura”, estabelecida pelo regime de internato, criando conflitos, inclusive, de natureza intercultural.

Os professores, todos vindos de contextos urbanos, problemática que perdura até hoje, refletem em seu planejamento e em sua angústia a deficiência crônica da formação de professores no Brasil, engessada ainda nos padrões que não atendem às especificidades regionais, e às diversidades de todo tipo. Apesar dos esforços dos grupos e movimentos sociais organizados, a formação docente ainda esbarra em limitações que os cursos concebidos em contextos de luta têm conseguido, bem lentamente, a suprir de algum modo as lacunas deixadas pela inoperância do Estado.

Tais cursos, concebidos especificamente para atender às populações camponesas, ou somente a inserção de componentes curriculares voltados para as formas de vida no campo não tem dado conta, ainda de atender a tantas especificidades e principalmente à vastidão territorial do estado da Bahia, com todas as suas situações e contextos. Entretanto vemos como fator limitante ainda maior a dificuldade de convergência entre os projetos de educação e formação e as políticas de gestão nacionais, estaduais e municipais de educação.

O texto da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, traz em seu Art. 3º os seguintes princípios da educação do campo e quilombola, incisos II e III:

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; (...)

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Esses princípios vêm, no estado da Bahia, sendo a pouco e pouco sendo postos em prática nos contextos das escolas do campo, indígena e quilombola, inscritas na mesma pauta, resguardadas as suas necessidades e individualidades quanto à valorização dos saberes tradicionais e respeito às matrizes culturais que cada povo traz como expressão da sua identidade.

Entretanto essa política não tem chegado de forma equânime a todos os territórios e escolas, e, apesar dos esforços das universidades públicas estaduais e federais parceiras no processo de formação inicial e continuada de professores ainda esbarramos na incompreensão dos gestores públicos quanto à lotação desses professores nos contextos onde essa formação cumpriria seu papel de atendimento às especificidades e carências das escolas localizadas justamente nos centros mais distantes.

Ouro ponto sensível trazido pelo documento é o efetivo “controle social de qualidade” a ser realizado pelas comunidades nas quais os movimentos sociais ainda não abraçaram a pauta da educação, seja pela desvinculação desta com os objetivos do movimento seja pela dissonância, mais uma vez entre os princípios da gestão pedagogia com o contexto onde está inserida a escola, ou até mesmo receio ou visão distorcida de como seria esse controle.

A razão desse modelo de parceria dar tão certo nas EFAS, e em escolas situadas em comunidades tradicionais como as indígenas e quilombolas e ainda engatinhar nos modelos de escola do campo mais deslocados das lutas populares está justamente no olhar para esta escola como um território, um “chão” e não somente como um órgão, instituição representante do estado e como tal distante demais para se criar uma relação de pertencimento.

Pudemos observar essa situação no município de Andorinha de duas formas diferentes e ao mesmo tempo semelhantes: a antiga escola estadual rural ao ser retirado o financiamento da Fundação, fato que se deu em todas as escolas sob seu ordenamento e suporte, passa à jurisdição do estado da Bahia, inclusive no que diz respeito ao financiamento, que passa a ser igual ao das escolas convencionais. A escola, que agora passa a atender ao segmento do ensino médio encerra oficialmente a oferta do modelo da Pedagogia de Alternância no ano de 2011 já com enormes marcas de sucateamento e enfraquecimento gradativo da sua identidade de escola do campo, tornando-se uma escola convencional que está *no campo*.

Uma análise que podemos fazer, *a priori*, dessa triste situação é que este fracasso decorre de uma conjunção de fatores. Para além dos já mencionados temos também a atuação das forças do capital representado pela mineradora fortemente imiscuída no imaginário da comunidade local como o ideal de ascensão e distinção social, pois que, desde o início dos anos 70, datas da sua instalação na comunidade essa tem representado a oposição entre o que seria visto como campo, o lugar do atraso, da miséria e da vinculação com o passado, a eterna luta inglória da enxada com o chão rachado pela seca e o uniforme brilhante, o plano de saúde, a cesta básica, o crachá de mineiro, a "participação nos lucros" e a distinção de ser um dos poucos a ter carteira assinada, a ser "fichado" em uma empresa que produz bilhões todos os anos, para quem?

Tal percepção ficaria evidente para nós numa das ultimas tentativas de manter a escola aberta e de fortalecer a sua identidade de escola do campo. No ano de 2016 quando viemos a integrar o quadro da gestão da escola, foi feita uma chamada pública para a definição dos rumos da instituição, em vias de fechamento, com a papelada já adiantada na Secretaria de Educação do Estado da Bahia por escassez de alunos! Uma das tábuas de salvação lançadas à época seria a consulta pública para a implementação do ensino profissionalizante voltado para a realidade do campo: Curso Técnico em Agroecologia e Agropecuária aproveitando-se todo o potencial e estrutura herdados da sua anterior condição de escola rural construída quando havia recursos de sobra.

A população acorreu animada, assim como as entidades e associações comunitárias, de pequenos produtores, pescadores e afins. Entretanto ficou evidente o desapontamento quando ouviram que não seria possível a implantação, também do curso técnico em mineração, "mais de acordo" com a realidade do distrito e comunidades vizinhas, na visão das famílias presentes.

Na ocasião o impedimento se dava por ausência de professores com formação técnica específica o que levava à dependência da mineradora na cessão de pessoas do seu corpo técnico para lecionarem as disciplinas específicas, recebendo em troca a remuneração básica dos professores REDA do estado da Bahia mais alguns incentivos da empresa. Entretanto este modelo já havia sido tentado e fracassado na escola da sede por absoluta falta de professores técnicos interessados em dar continuidade ao projeto, desestimulados também pelo sem número de dificuldades trazidos pela precariedade das condições de trabalho e remuneração.

Em seguida, e em decorrência também de uma demanda que existia no município, foi concedida a liberação de mais um curso, não vinculado à identidade do campo: o curso Técnico em Administração, fechando uma oferta de três cursos nos turnos diurno e noturno, vinculados à formação em nível médio e pós-médio (subsequente) durante os últimos 05 anos. De lá até aqui dois deles foram fechados por baixa procura de alunos, justamente os que tinham, pela trajetória da escola, maiores identificações com o território, os cursos de formação em Agroecologia e Agropecuária.

Este fato chocante porém não surpreendente evidencia, mais uma vez, a importância da participação efetiva da comunidade local e dos movimentos sociais organizados, de que todos os envolvidos se sintam como parte daquele projeto, que conheçam e estejam durante todo o seu processo de constituição, materialização trazendo seus sonhos e perspectivas, sua história. Sem esta base os projetos mais frutíferos desmoronam.

A segunda questão que está também no cerne da dificuldade de consolidação das políticas culturais para as escolas do campo está relacionada à forma como vêm sendo transacionadas as identidades das escolas convencionais situadas em contextos de atendimento predominante às populações das áreas rurais para a identidade de escola *do campo*. Uma transição que a princípio é meramente formal e política para angariamento dos recursos financeiros que chegam com maior proficuidade às instituições sob essa identidade, uma conquista também dos movimentos organizados em prol da garantia dos direitos dos povos do campo.

No município no qual situamos nossa observação enquanto educadora podemos perceber essa situação a partir da transição recente, evidenciada inclusive também na mudança de nomenclatura: de “Colégio Estadual de Andorinha” para “Colégio Estadual *do campo* de Andorinha” em meados do ano 2019. A escola, a primeira instituição escolar pública estadual do município, situada no perímetro urbano desde a sua abertura, sempre atendeu majoritariamente as populações das áreas rurais no modelo tradicional de oferta de ensino urbanocêntrico, com professores também sem formação para atendimento às especificidades que hoje são tão debatidas.

O modelo de educação ofertado, concebido em um contexto que ainda negava as diversidades para igualar os sujeitos acabava por ser excludente, desde a forma de acolhimento que se dava em turnos diferentes entre estudantes da sede do município e das comunidades rurais, modelo que impera até os dias de hoje

na maioria dos municípios baianos, até a não-adaptação do currículo para o atendimento das necessidades e demandas específicas desses jovens que vem até a escola urbana com o desejo de se moldar ao modelo urbano já que a igualdade que lhe é oferecida no tratamento das diferenças mais acentua a distância entre esses dois mundos que se intercambiam.

Entretanto são perceptíveis os esforços dos sujeitos que fazem o processo educativo na escola, os professores, coordenadores pedagógicos, gestores, dentro dos seus limites e possibilidades tem tentado ser gota no oceano de mudanças a se fazerem. Uma alternativa encontrada nos últimos anos, tanto a nível municipal quanto nas escolas estaduais é trazer o paradigma da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido para o interior da escola, embora ainda trazendo um conceito de semiárido que ainda passa pelo estereótipo do rural, com representações cristalizadas em torno do conceito de natureza, de homem, mulher sertaneja, e do próprio conceito de convivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trazermos recortes de duas realidades mais próximas para refletirmos sobre a forma como as políticas culturais chegam às escolas do campo, e como o fator intercultural ainda é um caminho em construção nesses contextos de transição entre o conceito de escola urbana, rural, no campo e do campo, percebemos que há muito ainda a ser debatido, principalmente no chão da escola. Além dessas questões históricas temos um outro complicador representado pelo desmonte promovido pela ascensão dos governos conservadores, a serviço do mercado, tais como o que temos atualmente no Brasil, ou governos de esquerda que ainda flertam com as políticas neoliberais em curso.

Uma mostra desse cenário sombrio é a implementação em todas as escolas do proplado “Novo” Ensino Médio e da “nova” Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sabemos o que este adjetivo tem representado nos últimos tempos, motivo que nos causa, aos educadores, angústia e incerteza. Nesse sentido o “novo” representa o esvaziamento das pautas identitárias, a negação da diversidade social e cultural, da diferença. Ao defender o ensino por competências, a BNCC se alinha aos ditames do mercado e desconstrói todo o processo de luta através do qual a escola no Brasil vem se constituindo enquanto espaço de formação integral do sujeito.

Precisamos, nós que fazemos parte do cenário de lutas no campo da educação, elaborar estratégias de resistência fundadas na ressignificação dessas políticas, investindo no fortalecimento dos mecanismos de participação popular e dos grupos organizados em torno das lutas comuns. Precisamos também fortalecer a relação de pertencimento da escola com o contexto no qual ela está inserido, começando do lado de dentro, formando novas gerações de jovens camponeses que sabem reconhecer bem o lugar de onde vem, sem aprisionamento ou fixação à terra, caso não seja o seu desejo, mas que, ao desejar ampliar seus mundos o façam por opção, e por desejo de escrever uma nova história.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna: **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____, Miguel Gonzalez. Apresentação. In: CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOAVENTURA, EM. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. Políticas culturais e educação. pp. 255-268. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em 30-08-2022.

CALDART, Roseli Salete. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____, Roseli Salete. **Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. In Cadernos temáticos: educação do campo/ Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba: SEED-PR, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura:** notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In.: Revista Educação & Realidade. Jul/dez. 1997. Pp. 15-46.

LDB. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.html. Acesso em 29-08-22.

MEC. **Resolução CNE/CEB 1**, de 3 De abril de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>. Acesso em 31-08-2022.

MEC. Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=13800&Itemid. Acesso em 31-08-2022.

MEC. Portaria Nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2013-pdf/13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf>. Acesso em 29-08-2022.

TARDIN. José Maria. **Cultura camponesa.** In.: Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.007

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR NETNOGRÁFICO SOBRE A RESISTÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO

KAMILA KARINE DOS SANTOS WANDERLEY

Mestra em Formação de Professores pela Universidade Estadualda Paraíba - PPGFP/UEPB, kamilakari-nesw@hotmail.com

MATHEUS FERREIRA DA SILVA

Graduando pelo Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, matheus-fe95pb@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo propor uma incursão analítica e sistematizada na live intitulada "Educação do Campo e os Sujeitos Coletivos de Direitos", veiculada pelo canal do Youtube.com do Fórum Nacional da Educação do Campo (TV Fonec). Especificamente, pretende-se:1. Analisar a importância política e organizacional da live no contexto da articulação das organizações do Movimento da Educação do Campo;2. Fundamentar a análise por meio de referências teóricas, especialmente estudos que abordam a Educação do Campo;3. Identificar a Educação do Campo como um direito e dever do Estado, ressaltando seu papel como instrumento de resistência e enfrentamento ao projeto neoliberal. Neste íterim, por meio deste trabalho, buscamos responder à seguinte questão: Como as lutas em prol da Educação do Campo em uma sociedade desigual revelam não apenas os problemas existentes, mas também anunciam conhecimentos e vivências? Para embasar teoricamente a análise, foram considerados estudos realizados por Arroyo (2003, 2020), Silva (2021) e Leher (2023), entre outros. A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa, descritiva e analítica, com abordagem netnográfica de Kozinets (2014). Ressalte-se que o trabalho apresentado tem a sua importância no sentido de destacar a Educação do Campo, como vital direito e dever do Estado, que emerge como trincheira de resistência e contraposição ao modelo neoliberal, fortalecendo o projeto contrário hegemônico para uma sociedade renovada.

Palavras-chave: Direitos coletivos; Educação do Campo; Fonec; Memórias; Netnografia.

INTRODUÇÃO

Durante o período de 2020 a 2022, a disseminação global da Covid-19 resultou na adoção de diversas medidas abrangentes, abordando não apenas preocupações de saúde pública, mas também desdobramentos nas esferas econômica, social, política e educacional.

Nesse cenário de emergência sanitária global, Silva (2021, p.1) evidencia que “no contexto educacional, a pandemia de Covid-19 trouxe uma série de complicações, como: fechamento das escolas, suspensão das aulas, mudanças no processo de ensino e aprendizagem com adoção das aulas remotas, dentre outros”. A situação torna-se mais grave nas escolas básicas do campo, onde se evidencia um alto índice de exclusão educacional. Além disso, as condições de acesso e utilização das tecnologias de comunicação para a implementação do ensino remoto também se mostram precárias. (Silva, 2021).

Diante dessa circunstância, o Fórum Nacional de Educação (Fonec) reconheceu a necessidade de criar um canal na plataforma de vídeos **YouTube**¹ para discutir os desafios e as demandas educacionais durante a pandemia. Com o isolamento social, surgiram a necessidade de novos meios de comunicação e abordagens para lidar com a educação, incluindo suas experiências, conquistas, desafios e adversidades.

Assim, em 14 de abril de 2020, o canal denominado TV Fonec foi criado pelo Fórum Nacional de Educação, tornando-se um espaço de divulgação de conteúdos relacionados à Educação do Campo. Ao reunir professores, pesquisadores, estudantes e militantes da Educação do Campo e Movimentos Sociais, por meio de vídeos, palestras, debates e outras formas de produção audiovisual, o Fórum compartilha experiências, reflexões teóricas e práticas pedagógicas voltadas para as realidades do campo.

Este espaço se transformou em um ponto de encontro destinado a todos os participantes envolvidos na Educação do Campo, facilitando a troca de conhecimentos e a discussão dos desafios enfrentados nesse contexto específico. Vale ressaltar que é possível participar de outros debates e exposições **online** por meio da TV Fonec. Algumas das **lives** disponíveis incluem temas como: O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

1 Canal Fonec TV, disponível em: <https://www.youtube.com/@TVFONEC>

Profissionais da Educação (FUNDEB) e o Financiamento da Educação do Campo; Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOCs) e a perspectiva de Paulo Freire; A Permanência da Escola Pública nos Territórios do Campo, incluindo comunidades Indígenas, Quilombolas e Extrativistas; bem como discussões sobre a interseção entre escola, ciência e formação humana.

Diante desses elementos, este artigo propõe uma incursão analítica e sistematizada na *live* intitulada “Educação do Campo e os Sujeitos Coletivos de Direitos”², veiculada pelo canal do *Youtube.com* do Fórum Nacional da Educação do Campo (TV Fonec). O evento ganha relevância no âmbito da articulação política das organizações que compõem o Movimento da Educação do Campo, proporcionando uma oportunidade única para a reflexão sobre a importância política e organizacional dessa iniciativa.

A abordagem busca fundamentar a análise mediante referências teóricas, dando destaque a estudos que se dedicam a explorar os matizes da Educação do Campo. Este contexto teórico servirá como alicerce para a compreensão das dinâmicas políticas e organizacionais presentes na *live*, enriquecendo a interpretação dos elementos discutidos durante o evento.

Um ponto crucial desta investigação é a identificação da Educação do Campo não apenas como um direito, mas também como um dever do Estado. Nesse sentido, destacamos a sua relevância como instrumento de resistência e enfrentamento ao projeto neoliberal, um aspecto que será analisado em profundidade ao longo do artigo.

Dentro desse panorama, a pesquisa visa responder a uma indagação central: Como as lutas em prol da Educação do Campo em uma sociedade desigual revelam não apenas os problemas existentes, mas também anunciam conhecimentos e vivências? Essa questão norteadora abre espaço para uma reflexão mais abrangente sobre o papel transformador da Educação do Campo e seu potencial em fornecer informações cruciais para o entendimento e superação das disparidades sociais.

Portanto, este trabalho pretende não apenas analisar a *live* em si, mas também contextualizá-la dentro do cenário mais amplo das lutas pela Educação do Campo, contribuindo assim para uma compreensão mais profunda das implicações políticas, sociais e educacionais desse movimento.

2 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FqDAaEyBEbs&t=3455s>

METODOLOGIA

O artigo adota uma abordagem qualitativa, destacando características descritivas, analíticas e netnográficas. Segundo Kozinets (2014, p. 62), a netnografia constitui uma pesquisa observacional participante fundamentada no trabalho de campo *online*. Essa abordagem utiliza as comunicações mediadas por computador como fonte de dados, visando alcançar uma compreensão e representação etnográfica de um fenômeno cultural ou comunitário.

No intuito de alcançar os objetivos propostos, o estudo foi estruturado em cinco etapas de pesquisa netnográfica, conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1. Etapas de uma pesquisa netnográfica

Etapas	Definição
Primeira	Definição das questões de pesquisa, websites sociais ou tópicos a investigar
Segunda	Identificação e seleção de comunidade
Terceira	Observação participante da comunidade (envolvimento, imersão) e coleta de dados (garantir procedimentos éticos)
Quarta	Análise de dados e interpretação iterativa de resultados
Quinta	Redação, apresentação e relato dos resultados de pesquisa e/ou implicações teóricas e/ou práticas.

Fonte: Adaptado de Kozinets (2014, p. 63)

Na primeira e segunda etapa, elaboramos as formulações das perguntas de pesquisa e, simultaneamente, determinamos a comunidade que desejávamos analisar. Dessa forma, tivemos como fonte a extração de narrativas a *live* intitulada “Educação do Campo e os Sujeitos Coletivos de Direitos”, na qual foi transmitida no dia 13 de agosto de 2020, pelo canal do *Youtube.com* do Fórum Nacional da Educação do Campo (TV Fonec).

Como já destacado neste texto, o canal TV Fonec é um espaço de interações contínuas e possui constante fluxo. Além disso, já foram publicados, desde sua criação 62 vídeos. O canal conta com 7,4 mil seguidores, quando a pesquisa foi iniciada. A live analisada teve duração de 1 hora, 30 minutos e 25 segundos, e alcançou 5,264 mil visualizações³.

3 Informação referente ao momento de envio do artigo para submissão em 20 de novembro de 2023.

Na terceira etapa, realizamos a observação participante da comunidade, no qual estávamos presente no momento da transmissão ao vivo. Nesse contexto, a transmissão em análise teve a presença do Professor Miguel Gonzalez Arroyo, renomado sociólogo e educador espanhol, que já lecionou na Universidade Estadual de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, ele está envolvido no acompanhamento de iniciativas educacionais em diversas redes estaduais e municipais no país. Suas concepções abrangem temas como educação popular, cultura escolar, gestão escolar, ensino fundamental e desenvolvimento curricular.

Na quarta etapa, realizamos a análise de dados e interpretação iterativa dos resultados. Para coletar os dados, foram feitas transcrições das falas do participante, além de anotações detalhadas foram registradas durante a transmissão para enriquecer a análise.

Elaboramos as formulações de pesquisa e, simultaneamente, determinamos a comunidade que desejávamos analisar. Acreditamos que essa *live* ofereceria informações valiosas para a pesquisa, dada a experiência e o conhecimento do palestrante. No entanto, reconhecemos que a escolha pode ter influenciado os resultados, uma vez que outras transmissões com temas diferentes poderiam ter produzido resultados distintos.

Na quinta etapa, realizamos a redação e relato dos resultados de pesquisa. Os dados coletados foram analisados através da identificação e concentração em temas e categorias relevantes. A saber: Educação do Campo: que memórias celebrar? Quem ameaça essas memórias? Novas respostas de resistências.

Destacamos que não foi utilizado nenhum *software* específico para análise de dados. Bem como, não foi necessário obter consentimento, pois a transmissão ao vivo era pública e acessível a qualquer pessoa. Nas palavras de Kozinets (2014, p. 58): "A netnografia usa as informações publicamente disponíveis".

Durante essas etapas, visitamos as obras científicas que trataram do tema "Educação do Campo e os Sujeitos Coletivos de Direitos". Dentre essas, destacamos as contribuições de autores como Arroyo (2003, 2020), Silva (2021) e Leher (2023), entre outros.

As análises são apresentadas ao longo dos resultados e discussões.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção realça a análise e discussões dos dados e resultados obtidos neste estudo, assim esse tópico contém subtópicos que salientam a análise e discussão das narrativas da pesquisa, sendo eles: 1. Educação do Campo: que memórias celebrar? 2. Quem ameaça essas memórias? 3. Novas respostas de resistências.

1. EDUCAÇÃO DO CAMPO: QUE MEMÓRIAS CELEBRAR?

O professor Miguel Arroyo(2020), inicia sua exposição tratando da importância de celebrar as conquistas da Educação do Campo ao longo dos anos, destacando dois pontos os pelos quais se faz necessária a celebração: a consciência da função política que tem a educação desde seu nascimento e o direito à memória das lutas exitosas.

Sobre o primeiro ponto, Arroyo(2020) aponta que a educação é indissociável da política, uma vez que a pedagogia nasce política. A função da pedagogia é compreendida como política desde as antigas sociedades, que viam na educação das crianças, a formação dos cidadãos que constituiriam o futuro do grupo e que, de acordo com a percepção do educador, é a educação que propõe as discussões sobre as contradições sociais e promove a transformação social a partir dessas discussões em coletivo. No segundo ponto, são elencadas conquistas provindas da luta da educação do campo, que alimentam a esperança de que novos avanços podem ser celebrados no futuro.

Nesse sentido, direito à memória das lutas populares enquanto símbolos de glória da classe trabalhadora e camponesa evocado por Arroyo(2020), vai na contra-mão das tentativas da classe dominante de apagamento da história dos subalternos. Dessa forma, recorreremos a Paoli(1992), que discute a memória enquanto patrimônio dos povos e aborda o apagamento de parte da história, se limitando a narrativa dos dominadores, propondo uma memória coletiva que não contemple as conquistas dos dominados. Dentre tantos direitos negados aos trabalhadores e trabalhadoras, está o direito à memória, que nega que esses agentes da história a contem sob sua ótica. Nas palavras da autora:

O reconhecimento do direito ao passado está, portanto, ligado intrinsecamente ao significado presente da generalização da cidadania por uma sociedade que evitou até agora fazer emergir o conflito e a

criatividade como critérios para a consciência de um passado comum. Reconhecimento que aceita os riscos da diversidade, da ambigüidade das lembranças e esquecimentos, e mesmo das deformações variadas das demandas unilaterais. Arrisca-se a encontrar as solicitações por uma memória social que venham baseadas em seu valor simbólico, mesmo que sejam locais, pequenas, quase familiares (Paoli. 1992, p.2)

Assim, a memória é também um espaço de identidade, de afirmação e que está em disputa. Ou seja, a celebração das memórias de luta, afirma os motivos pelos quais se luta e quais avanços já foram obtidos no campo da educação. Esses êxitos também ligam as gerações que estiveram nesses processos de avação, com as novas gerações.

Celebrando conquistas como a construção de escolas do campo, formação para educadores e educadoras do campo entre outras, Arroyo(2020) afirma a importância da coletividade para tais avanços. Os diversos coletivos que lutaram e lutam por direitos como o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra, o Movimento Negro, o Movimento Indígena, o Movimento Feminista e tantos que devem ser celebrados pelo seu histórico de enfrentamento às violências e opressões. Com isso, o autor rememora um de seus textos intitulado “PEDAGOGIAS EM MOVIMENTO- o que temos a aprender com os movimentos sociais?”, explicando que chegou a este título após ter participado de conferências de educação onde muitas organizações estavam representadas pautando pedagogias de afirmação, quando “meconvence que as pedagogias mais radicais são as pedagogias em movimento”(Arroyo, 2020).

No texto, Arroyo (2003), aborda as construções coletivas dos movimentos sociais como pedagogias em movimento, ao invés de pedagogias dos movimentos, compreendendo as interações que passam dentro das relações em coletivo como fundamento dessas pedagogias. O autor aponta que os movimentos sociais:

nos advertem que o conhecimento socialmente construído é muito mais diversificado do que as áreas curriculares pensam. Eles nos colocam questões complexas no campo da sociologia do conhecimento. No campo de construção e apreensão do conhecimento. (Arroyo, 2003, p. 43)

As experiências coletivas vivenciadas pelos movimentos, para Arroyo(2003), constroem uma educação identitária, afirmativa e consciente a partir nas trocas de

saberes entre os sujeitos, refetindo sobre si enquanto sujeito coletivo e não como indivíduo isolados dos processos e vivências. Essa maneira de educar, foge dos padrões propostos pela educação tradicional, que segundo o educador, parte de padrões como idade certa para uma competência específica, definir o que é idade certa ou incerta para alfabetização, calculo e outras atividades engessadas que não atendem a realidade do ensino aprendizagem.

2. QUEM AMEAÇA ESSAS MEMÓRIAS?

Na atualidade, o pensamento crítico emerge como uma bússola, guiando-nos por entre as complexidades de nossa história e realidade. O educador Arroyo(2020), em sua provocativa exposição, lança um desafio intrigante ao questionar se estamos destinados apenas a celebrar memórias gloriosas ou se é tempo de também render homenagem às memórias inglórias que, ameaçadas, persistem em nossa trajetória. “Estamos em tempo só de celebrar memórias gloriosas que não esqueceremos jamais, ou estamos também em tempos de celebrar memórias inglórias que foram ameaçadas e continuam sendo ameaçadas em nossa história?”(Arroyo, 2020). indaga o autor, incitando uma reflexão profunda sobre a seletividade de nossa celebração memorialística.

A indagação de Arroyo(2020) transcende o mero exercício de recordar; ela nos instiga a reconhecer as “ameaças políticas e pedagógicas” que pairam sobre essas memórias. Nesse desafio, somos convocados a identificar os obstáculos que se interpõem entre nós e os avanços que ansiamos reverenciar. Em um cenário onde as memórias são moldadas não apenas pela passagem do tempo, mas também por forças políticas e pedagógicas, a reflexão proposta por ele revela-se crucial para uma compreensão mais profunda de nossa própria narrativa.

Por outro lado, as palavras do sociólogo Boaventura de Sousa Santos na obra “*A cruel pedagogia do vírus*”⁴, ecoam como um alerta sobre os desafios que enfrentariamos no imediato pós-quarentena.

Ao contrário do que se possa pensar, o imediato pós-quarentena não será á um período propício a discutir alternativas, a menos que a normalidade

4 A obra “*A cruel pedagogia do vírus*”, é um relevante ensaio escrito por Boaventura de Sousa Santos, no ano de 2020, em meio à crise causada pela pandemia do novo coronavírus. No livro se apresentam importantes lições que ajudam a compreender os efeitos da crise, bem como identificar suas diversas causas e implicações ligadas ao cenário econômico, político e social em que vivemos.

da vida a que as pessoas quiserem regressar não seja de todo possível. Tenhamos em mente que, no período imediatamente anterior à pandemia, havia protestos massivos em muitos países contra as desigualdades sociais, a corrupção e a falta de protecção social. Muito provavelmente, quando terminar a quarentena, os protestos e os saques voltarão, até porque a pobreza e a extrema pobreza vão aumentar. Tal como anteriormente, os governos vão recorrer à repressão até onde for possível, e em qualquer caso procurarão que os cidadãos baixem ainda mais as expectativas e se habituem ao novo normal. (Santos, 2020, p.29)

Ao contrário do otimismo que poderia acompanhar o retorno à normalidade, Santos(2020) vislumbra um cenário onde a discussão de alternativas é postergada, a menos que a normalidade anterior se revele inatingível. Ele aponta para os protestos massivos que antecederam a pandemia, destacando que as desigualdades sociais, corrupção e falta de proteção social eram questões latentes na sociedade.

Na trajetória delineada por Arroyo(2020), emerge a indagação crucial acerca das forças que se empenham em “aniquilar todos os avanços que aspiramos celebrar”(Arroyo, 2023). Esta interpelação ressalta a importância de decifrar as intrincadas dinâmicas políticas e educacionais que, por vezes, corroem as conquistas que ansiamos preservar e exaltar.

No Brasil, a ascensão da extrema-direita, evidenciada pelo golpe que destituiu a presidenta Dilma Rousseff da presidência em 2016 e pela eleição de Jair Bolsonaro nas eleições presidenciais de 2018, resultou em um desmantelamento estrutural que privou o estado brasileiro das ferramentas de políticas públicas conquistadas ao longo dos anos pelos trabalhadores e trabalhadoras. De acordo com Silva (2023), durante esse período, houve uma série de ataques sistemáticos aos direitos dos trabalhadores, destacando a Lei nº 13.429/2017, conhecida como Lei da Terceirização; a Lei nº 13.467/2017, também conhecida como Reforma Trabalhista; e a modificação no sistema de previdência social por meio da Emenda Constitucional nº 103 (Brasil, 2019). A autora argumenta que essas medidas resultaram na terceirização e na retirada de direitos trabalhistas, ao mesmo tempo em que ampliaram o período de contribuição, dificultando e retardando o acesso à aposentadoria.

É relevante ressaltar, nesse contexto de desmantelamento, que o governo de Jair Bolsonaro extinguiu diversos ministérios, incluindo os da Cultura, Desenvolvimento Social, Indústria, Fazenda, Esportes, Comércio Exterior e Serviços, Cidades, Integração Nacional, Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, Segurança Pública e Trabalho (Agência Câmara de Notícias, 2019).

No contexto específico da “guerra cultural” que permeia a educação, as observações de Leher, Moreira e Santos (2023) destacam que a análise desse fenômeno não pode ser um exercício isolado e desvinculado do bolsonarismo⁵:

Não sendo um acontecimento insólido, embora peculiar, seria um erro examinar a educação de modo isolado e desconexo do bolsonarismo; do próprio governo Bolsonaro em suas conexões com segmentos da extrema-direita militar; do fundamentalismo religioso e de grupos economicos hostis aos direitos humanos, sociais; das frações burguesas que, no âmbito do bloco no poder, apoiam e se beneficiam do seu governo; e até mesmo de APHe que se opõem ao aprisionamento da educação publica no teatro de operações da guerra cultural (Leher, Moreira e Santos, 2023, p.10/11).

Eles apontam para a necessidade de considerar a interrelação com o governo Bolsonaro, suas conexões com setores diversos. Dessa forma, as colocações de Arroyo(2020) suscitam uma reflexão crítica profunda sobre as escolhas de memória, as ameaças latentes e o papel intrínseco das esferas política e educacional de nossa compreensão histórica. A análise proposta por Leher, Moreira e Santos (2023) enriquece esse debate ao iluminar as múltiplas facetas e conexões que permeiam o cenário educacional, evidenciando que sua compreensão demanda uma abordagem holística e contextualizada no contexto político e social brasileiro.

Em um momento da *live*, Arroyo(2020) instiga a reflexão ao sugerir que os avanços devem ser interpretados como um período intensivo de formação, enfatizando a necessidade de enxergarmos esses momentos de memórias ameaçadas sob uma perspectiva pedagógica. Ele questiona se tais circunstâncias são pedagógicas ou anti-pedagógicas, deixando espaço para interpretações diversas: “Isto é pedagógico ou anti pedagógico, conforme quisermos”(Arroyo, 2020).

Em meio a tempos marcados pela crueldade, a palavra “crueldade” transcende sua mera caracterização como figura de linguagem; é, na realidade, um projeto e uma prática recorrente no governo Bolsonaro.

É necessário postular e demonstrar que o intento de afastar os jovens das classes trabalhadores da educação pública é algo perceptível na vida real. Uma das expressões dessas ações destrutivas deliberada é a

5 Quase como “via de regra, os termos bolsonarismo/bolsonarista(s) fazem referência às ações e às manifestações, movimentos sites e redes sociais que apoiam Jair Bolsonaro ou à seus ministros” (Aliaga, 2020, p. 62)

vertiginosa queda de números de escritos no principal Exame Nacional de ingresso nas instituições de ensino superior, o Exame Nacional do Ensino Médio. Em 2014, 8,7 milhões se inscreveram no exame. Em, em 2020 a queda foi enorme: 4,8 milhões, sendo que 55% desistiram de realizar a prova. A grande maioria negra e pobres em geral. Em 2021 novas quedas, apenas 3,1 milhões de milhões se inscreveram o governo atual de modo sistemático para inviabilizar a participação dos Estudantes pamperizados mantendo calendários e viáveis, tratando o uso do vultuoso Fundo da Universalização das Telecomunicações na democratização do acesso à internet desconsiderando o apelo de estudante e da secretarias estaduais e municipais de educação. O pressuposto de não oculto foi de que os 'melhores' se prepararem prepararam e por conseguinte, os que ficaram para trás poderiam contribuir para uma "saúável profilaxia" afastando pobres negros componentes das instituições superiores (Leher, Moreira e Santos, 2023, pp.36).

Arroyo(2020)desafia-nos a investigar as pedagogias emergentes em meio aos desafios contemporâneos, que vão além das crises de saúde, incluindo também as crises políticas, econômicas, sociais e culturais: "Que pedagogias podemos encontrar em tempos de pandemia? Não só de pandemia de vírus, mas também de pandemia política, econômica, social e cultural" (Arroyo, 2020).

Nesse contexto, Santos e Sapelli (2023) contribuem para a reflexão proposta pelo autor

Eis aí um grande desafio para Educação do Campo: resisti e semear em cada tempo histórico, com as ferramentas adequadas as suas necessidades, sem perder de vista estratégia de transformação social, sem a qual educação não cumpre o seu papel emancipatório e formador das novas gerações igualmente transformadas. É necessário reorganizar os coletivos, animar militantes, investir em processo de formação continuada, especialmente formação política, e não limitar a luta ações defensivas, mas organizar as ações de forma coordenada, na perspectiva histórica de construção e acúmulo de força. É, mais importante, em razão das tempestades e violência destes tempos, manter-se em vigilância e cuidado. Novos tempos e novas colheitas estão sendo preparadas (Santos; Sapelli, 2023, p. 120).

Nessa direção, Santos e Sapelli (2023) entendem que "há pelo menos dois projetos em disputa: o do agronegócio, pautado nos interesses do capital, e o da Reforma Agrária Popular, sustentado na produção agroecológica" (Santos;Sapelli,

2023, p.101).Esse contexto demonstra o impacto diretamente nas ações da Educação do Campo e alerta para a necessidade de uma análise crítica.

Arroyo(2020), sensível à busca por verdade, conhecimento e ética, destaca a relevância desses valores nos dias atuais, em que os poderes instituídos tentam obscurecer a verdade e os valores éticos com contra-valores e mentiras. Ele lamenta a ausência desses fundamentos na escola e nos currículos de licenciatura e pedagogia, evidenciando uma lacuna que precisa ser abordada: “Porque esses valores não estão na escola e nem nos currículos de licenciatura além dos cursos de pedagogia”(Arroyo, 2020). Essas palavras ressoam como um chamado à reflexão sobre a essência da educação em meio aos desafios contemporâneos.

3. NOVAS RESPOSTAS DE RESISTÊNCIAS

Novas respostas de resistências emergem quando se considera a visão de Arroyo (2020) sobre a luta por terra como um ato educativo em si. A assertiva de que “Os que lutam por terra são educadores e educadores” ressalta a dimensão pedagógica intrínseca a esse movimento social.

Contrapondo-se à tradicional perspectiva da educação escolar, Arroyo (2020) desafia a obsessão por marcos temporais no aprendizado formal. Sua crítica à busca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para aqueles que não adquiriram conhecimento na idade considerada correta questiona a rigidez de um sistema que muitas vezes negligencia as nuances e diversidades do processo educativo. Nesse contexto, a luta por terra não é apenas uma reivindicação por espaço, mas também uma manifestação de aprendizado contínuo, desafiando as estruturas estabelecidas e promovendo uma compreensão mais holística e inclusiva da educação.

Essa mania que nós temos, a educação escolar de acompanhar cada menino para aprender a letra ‘b’ na idade certa ou incerta, a EJA para quem não aprendeu na certa, uma certa a correr esse risco é o que temos que entender. Aquilo que Paulo Freire nos falava: ‘ninguém se educa sozinho’, toda educação é um ato coletivo. E agora temos que celebrar esta educação desses coletivos. Dos coletivos que merecem ser celebrados, são eles que têm que ser celebrados como educadores, como pedagogos, como aqueles que nos ensinam a repensar teorias pedagógicas, a repensar a história, são eles(Arroyo, 2020).

A citação de Paulo Freire, “ninguém se educa sozinho” (Freire, 1987), sublinha a natureza coletiva da educação. Arroyo(2020) ressalta que toda educação é um ato coletivo, uma celebração dos coletivos que se reúnem como educadores e pedagogos, contribuindo para a construção do conhecimento e da história.

Os coletivos em movimento mencionados são identificados como os verdadeiros agentes educativos do país. O Movimento Sem Terra, o Movimento Sem Teto, o Movimento Indígena, o Movimento Quilombola, o Movimento Negro e o Movimento Feminista são vistos como educadores que promovem não apenas teorias pedagógicas, mas também recompensam a história. Segundo o autor, “Estes são os movimentos que nos inspiram e faremos uma coisa: não celebremos apenas o Fonec, celebremos os movimentos sociais. Os sujeitos, os coletivos, que são os grandes educadores deste país”(Arroyo, 2020).

Ao celebrar esses Movimentos Sociais, Arroyo(2020) destaca a importância de reconhecer e valorizar as matrizes pedagógicas que eles afirmam.

Os movimentos sociais afirmam matrizes pedagógicas. A educação não é simplesmente, como se fala tantas vezes, política. O que ensinar, como ensinar, como aprovar ou reprovar, passar ou não passar, isso é uma vergonha! Uma das coisas fundamentais é que os movimentos sociais colocam a educação onde ela realmente acontece. E ela acontece nas matrizes pedagógicas mais básicas da vida humana. Que matrizes são essas? É a terra. Terra é mais do que terra, e é mais do que a escola quando tem a luta por terra. E a escola é mais escola na periferia quando está vinculada à luta por teto (Arroyo, 2020).

A educação, nas palavras de Arroyo(2020), não deve ser reduzida a políticas e procedimentos burocráticos, como aprovação ou reprovação. Em vez disso, a verdadeira essência da educação é encontrada nas lutas por terra, nas batalhas por teto nas periferias. A terra, vista como mais do que simples solo, torna-se uma metáfora para a base das matrizes pedagógicas que sustentam a vida humana.

Na análise sobre a importância dos Movimentos Sociais, o educador ressalta a necessidade da interseccionalidade das lutas e da união entre diferentes movimentos por direitos, reconhecendo as opressões como interseccionais. Segundo Arroyo(2020), “Toda opressão em nossa história é somatória. E as opressões da classe são a somatória das opressões de raça, das opressões de gênero, das opressões no campo e nas águas”(Arroyo, 2020). Assim, a estrutura opressora permeia

todos os aspectos e relações da sociedade, visando manter os privilégios dos poderosos e a exploração dos pobres.

Obras como “Geografia da Fome”, de Josué de Castro, e “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire(1987), abordam diversas opressões a partir da privação de um bem fundamental: o alimento. Castro (1948) destaca a fome como um elemento desumanizador que submete indivíduos ou grupos às condições mais adversas nos aspectos social, ético, moral e humano, inclusive o risco de morte devido à subnutrição. Em consonância com essa denúncia, Freire (1987) aponta que, mesmo com acesso à escola, um estudante privado de alimentação não consegue aprender, pois a fome prejudica a concentração. Assim, mesmo frequentando a escola, o estudante não desfrutará plenamente do direito à educação, já que sua atenção está voltada para a necessidade básica de alimentação.

Assim, a negação de direitos básicos torna o indivíduo vulnerável a todas as formas de opressão, conforme Arroyo(2020) explicou em sua exposição, todas interligadas para a preservação da estrutura exploradora, que atinge efetivamente todos aqueles considerados menos importantes pela classe dominante. Vejamos:

Eu diria para vocês simplesmente uma coisa: a opressões são interseccionais. Não se ataca simplesmente os indígenas Se ataca aos indígenas e às suas terras. Não se ataca simplesmente às mulheres, se atacam as mulheres e negros. Não se ataca simplesmente ao educandos, se ataca os educandos pobres, das periferias e negros, sempre! (Arroyo, 2020).

Contrariamente a essas investidas, o educador destaca como novas formas de resistência a união entre os coletivos oprimidos. Conforme afirmou, as lutas individuais se dissipam facilmente diante das inúmeras manifestações de opressão que sustentam a estrutura capitalista. Nesse contexto, torna-se imperativo buscar interesses comuns entre os movimentos sociais, como a luta pela terra, que figura nas demandas dos movimentos indígenas, trabalhadores sem terra, quilombolas e outros grupos. Essa luta também se conecta com a busca por moradia dos movimentos sem-teto e das periferias. Em outras palavras, se a opressão é cumulativa, a resistência também deve ser, visando uma intervenção mais eficaz. Assim, Arroyo(2020) enfatiza que a união dos coletivos em luta aumenta substancialmente suas chances de conquistar suas reivindicações na correlação de forças entre oprimidos e opressores.

Nesse contexto, fazemos referência a Paulo Freire, que, ao contemplar a histórica Marcha dos Sem Terra em 1997, a considera uma expressão de revolta a ser seguida por outros grupos insatisfeitos no Brasil. Nas palavras de Freire:

[...] que bom seria...se outras marchas se seguissem à sua. A marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que clamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública. A marcha dos sem-teto, dos sem-escola, dos sem-hospital, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível (Freire, 2000, p. 23).

Nesse contexto, são apresentados exemplos de grupos marginalizados na sociedade que precisam se mobilizar em prol da mudança social. Freire (2020) destaca os levantes e as marchas protagonizadas por pessoas privadas de direitos, enxergando essas ações como manifestações pedagógicas e simbólicas, nas quais os oprimidos emergem para expressar suas aspirações.

As diversas formas de protesto idealizadas por Paulo Freire em 1997 ganham vida na perspectiva de novas resistências, conforme proposto por Arroyo(2020). Nesse contexto, as demandas por terra, direitos humanos, alimentação saudável e outras, que surgem em diferentes setores, compartilham o mesmo clamor dos menos favorecidos prejudicados pela classe dominante.

Dessa maneira, Arroyo(2020) nos instiga a reavaliar a educação, a identificar os verdadeiros educadores nos Movimentos Sociais e a apreciar as raízes pedagógicas que ultrapassam os limites das instituições escolares, encontrando-se nas questões essenciais da vida e da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscamos responder à seguinte pergunta: Como as lutas em prol da Educação do Campo em uma sociedade desigual revelam não apenas os problemas existentes, mas também anunciam conhecimentos e vivências?As reflexões apresentadas reforçam a compreensão de que a educação transcende seu papel convencional de mera transmissão de conhecimento, emergindo como uma força política intrínseca desde as antigas sociedades.

A visão de Arroyo(2020) destaca a importância vital da celebração das memórias de lutas populares, não apenas como um ato de recordação, mas como uma ferramenta poderosa na construção de uma narrativa coletiva que reconheça

as conquistas e desafios dos subalternos. A memória, portanto, é mais do que um arquivo do passado; é um espaço de identidade em constante disputa, moldando nossa consciência histórica.

A conexão entre memória e identidade se revela como um fio condutor ao longo das reflexões, ressaltando que a celebração das memórias de luta não apenas fundamenta os motivos dessas batalhas, mas também serve como uma ponte entre gerações passadas e presentes. A memória se torna, assim, um componente crucial na construção da identidade coletiva, proporcionando um senso de continuidade e pertencimento.

A valorização da coletividade surge como um elemento fundamental para avanços na educação do campo, reconhecendo o papel crucial de Movimentos Sociais como o MST, o Movimento Negro, o Movimento Indígena e o Movimento Feminista. Arroyo destaca que a construção coletiva é o alicerce das pedagogias em Movimento, sublinhando que o conhecimento socialmente construído é mais diversificado do que as áreas curriculares tradicionais consideram.

A crítica à educação tradicional oferecida por Arroyo(2020) destaca a rigidez dos padrões convencionais e aponta para a necessidade de uma abordagem mais flexível, que reconheça a diversidade de ritmos e processos de aprendizagem. Essa crítica ressoa como um chamado para repensar e reformar os sistemas educacionais que muitas vezes negligenciam as nuances individuais e coletivas dos alunos.

Na *live*, somos desafiados por Arroyo a celebrar não apenas memórias gloriosas, mas também as inglorias ameaçadas, transcendendo a seletividade em nossas celebrações memorialísticas. As advertências de Boaventura de Sousa Santos para os desafios pós-quarentena e as ameaças ao avanço nas políticas públicas no Brasil evidenciam um cenário complexo, onde a ascensão da extrema-direita e as políticas regressivas afetam diretamente a educação e a participação democrática.

Diante dos desafios contemporâneos, as novas respostas de resistências propostas pelo autor na *live* estudada, nos incentivam a repensar a educação como uma atividade coletiva, enraizada nas lutas sociais. A luta por terra é reconhecida como uma atividade educativa, desafiando a concepção tradicional de educação limitada às instituições formais. A crítica à rigidez do sistema educacional e a ênfase na Educação de Jovens e Adultos ressaltam a necessidade de abraçar a diversidade no processo educativo.

REFERÊNCIAS

ALIAGA, L. A restauração reacionária no Brasil em tempos de pandemia. **Revista de Educação Encontros com a Filosofia**, Niterói, n. 12, p. 58-75, 2020. Disponível em: < <https://periodicos.uff.br/enfil/article/view/44536> >. Acesso em: 09 de nov. de 2023.

ARROYO, M, G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender com os movimentos sociais? **Currículo sem fronteiras**, v.3, n.1, p. 29-49 jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf> Acesso em: 09 de nov. de 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 103**. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Diário Oficial da União. Publicado em: 13 nov. 2019, Edição: 220, seção: 1, p. 1, 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.429 de 31 de março de 2017**. Altera dispositivos da Lei n. 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outra providências; e dispõe sobre relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros.

BRASIL. **Lei n. 13.467 de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), e outras a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. CASTRO, **Josué de. Geografia da fome-o dilema brasileiro: pão ou aço**. Rio de Janeiro: Antares, 1948.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KOZINETS, R. V. **Netnografia: Realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014. 203p.

LEHER, R; MOREIRA, A; SILVA, S. Governo Bolsonaro e autocracia burguesa: Expressões Neofacista no capitalismo dependente. Educação no governo Bolsonaro:

inventário da devastação *In:* LEHER, R. (org.). **Educação no Governo Bolsonaro:** inventário da devastação.1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 9-42.

MIRANDA, T. Medida provisória prevê 22 ministros no governo Bolsonaro. **Agência Câmara de Notícias**, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/550465-medida-provisoria-preve-22-ministros-no-governo-bolsonaro>. Acesso em: 14 de nov 2023.

PAOLI, M. C. Memória, história e cidadania: o direito ao passado. *In.* **O direito à memória:** patrimônio histórico e cidadania. São Paulo: DPH, 1992.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Edições Almedina, abr.2020.

SANTOS, C. A.; SAPELLI, M. Educação do Campo: mais do que modalidade, disputa de projetos. *In:* LEHER, R. (org.). **Educação no Governo Bolsonaro:** inventário da devastação.1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 99-120.

SILVA, A. M. Trabalho docente, pandemia de Covid-19 e investidas contra os direitos trabalhistas. *In:* LEHER, R. (org.). **Educação no Governo Bolsonaro:** inventário da devastação.1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 149-160.

SILVA, M. S. P. **Desigualdade educacional e exclusão digital no ensino remoto nas escolas básica do campo.** JOINPP, 2021. Disponível em: https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_1225_1225612e8c50d0263.pdf. Acesso em:09 de nov. de 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.008

EDUCAÇÃO POPULAR EM TEMPOS PANDEMIA E CIBERCULTURA: UM OLHAR O SOBRE USO DAS TECNOLOGIAS POR EDUCADORES SOCIAS DA REDE EMANCIPA BELÉM

GLEYSO CARLOS SANTIAGO MORAES

Mestrando em História Social da Amazônia pela Universidade Federal do Pará, Especialista Ciências Humanas E Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí e Graduado em História pela Universidades Federal do Pará – UFPA e atualmente professor da SEDUC/SECTET-PA, cpumoraes1@gmail.com;

EDINEUZA BARROSO DONATI

Especialista Economia Solidária pela Universidade Federal do Tocantins, e Engenheira Agrônoma pela Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA e atualmente professora da SEDUC/SECTET-PA, donatiedineuza@gmail.com;

RESUMO

Escrever sobre o uso das tecnologias digitais aplicados à educação em tempos de pandemia e cibercultura, tem muito a nos revelar, em especial quando se trata do uso dessas tecnologias nas aulas de cursinhos populares. Sendo assim, o objetivo dessa pesquisa é a analisar os mecanismos, as experiências e táticas utilizadas pelos educadores populares da Rede Emancipa em Belém, no contexto pandêmico e suspensão das atividades presenciais, provocados pela COVID 19 e ao mesmo tempo compreender como o campo da educação popular conseguiu abranger no seu processo de ensino aprendizagem o uso das tecnologias digitas, para fazer educação popular no ensino remoto. Esta pesquisa é um estudo exploratório sobre a realidade dos educadores populares da rede emancipa em Belém-PA, em tempos de cibercultura e pandemia, com a suspensão das atividades presenciais provocada pela pandemia do COVID-19. O estudo busca compreender os movimentos sociais em especial o movimento de educação popular emancipa Belém, conseguiu abranger o uso das tecnologias digitas, para fazer educação popular a distância, mesmo com a falta de infraestrutura para a realização das atividades e a fragilidade na formação dos docentes para o uso das

tecnologias digitais na educação são os elementos apontados como grandes obstáculos em tempos de cibercultura.

Palavras-chave: Cibercultura; formação; educação popular; inclusão digital e COVID-19.

INTRODUÇÃO

A revolução científica e tecnológica trouxe grandes transformações subjetivas nos meios social, cultural e científico, nos quais, as tecnologias modificaram o meio em que vivemos, principalmente no que se refere ao uso das tecnologias no campo educacional do século XXI. Refletir sobre a educação e tecnologia digitais na nossa sociedade contemporânea exige, sobretudo, trabalho interdisciplinar e o um olhar multifacetado.

Com propagação das novas tecnologias, em especial os computadores e a internet, nosso mundo tem passado por diversas transformações e mudanças e as mesmas tem aberto possibilidades de aprofundarmos e compartilharmos de forma significativa o conhecimento. Na chamada era do ciberespaço e cibercultura, as tecnologias têm carregado consigo modificações e ao mesmo tempo sido um grande mecanismo de suporte que serve a professores e alunos na troca de conhecimento, sendo que essas ferramentas podem ser aplicadas à educação como recursos voltados ao ensino-aprendizagem.

Diante dessas considerações, o século XXI, tem nos revelado cada vez mais a importância aprimoramento do uso das tecnologias digitais em nossas vidas. É que no ano 2020, o mundo é surpreendido com início da pandemia do novo coronavírus, a qual nossa sociedade passou por uma avalanche de transformações: na área da saúde, na vida social, econômica e em especial na educação. Segundo Martins&Almeida (2020):

“Inicia o ano de 2020 e um distanciamento social é forçado pela presença de um vírus letal que se espalha traiçoeiramente no mundo todo. De repente, ainda que tenhamos presenciado o definhamento de projetos como UAB-Brasil e Parfor, já faz algum tempo que não ouvíamos falar tanto na Educação a Distância no Brasil. Um jeito de fazer pensar a educação que parece ter ressurgido com uma força súbita e nunca antes experimentada das formas como temos visto hoje. Virou assunto de programas na TV, de memes nas redes sociais, nas ruas, nos grupos de Whatsapp, nas casas durante o almoço em família e outros espaços”.

Dessa forma, entendemos que a sociedade contemporânea, a partir do início da pandemia da covid-19 e na era do ciberespaço, começa a vivenciar um novo momento que irá colocar todas as esferas da sociedade. Porém, nosso intuito é observar a esfera educacional. Nesse cenário, entendemos que as instituições de ensino devem trazer uma nova realidade da utilização da informática aplicada à

educação nos ambientes escolares, a qual percebemos que será o grande desafio que as instituições terão na tentativa de incorporar as tecnologias no ambiente escolar para que possam desenvolver, uma forma atrativa e significativa o ensino-aprendizagem.

Nesse período pandêmico muito se ouviu falar no uso das tecnologias nas instituições de ensino ditas formais (escolas e universidades) e pouco se falou do uso das tecnologias na educação popular, pois sabemos que como práxis sociais a educação popular é compreendida como aquela que não está institucionalizada, que ocorre nos mais diversos cantos da sociedade em especial em grupos populares a qual é determinada pela realidade e sua perspectiva é histórica. Desenvolvendo-se na sociedade para se contrapor aos projetos educacionais dominantes. Segundo, BARYNER (2015):

Entende-se, assim, que a ação de criar, recriar em Educação Popular, com e a partir dos enunciados teórico-filosóficos da educação libertadora, pressupõe a “leitura mundo” de que criatividade emerge com significado e práxis. Por isso mesmo a ação de criar encontra-se condicionada por certa dimensão política frente à diversidade das relações humanas. O que vai exigir de todos(as) que optem pela Educação Popular, situar e datar suas ações conscientes de sua responsabilidade histórica com o social, com a valorização da vida em “sociedades abertas”

Compreende-se que a educação popular, dialoga no ensino e formação voltado para o povo, na qual evidenciamos a participação da comunidade que se apoia na sua realidade tendo como principal foco de formar cidadãos como agente protagonistas para a construção de mudanças nas diversas esferas da sociedade, como aponta Freire (1979).

Diante do exposto, ao falarmos de educação popular, não podemos esquecer o protagonismo e o papel dos cursinhos populares, que oferecem educação gratuita e transformando e mudando vidas de mulheres e homens sejam eles: LGBTs, negros, ribeirinhos, indígenas, periféricos e outros, levando ao acesso à educação de ensino superior e além disso a formação desses sujeitos enquanto protagonistas de transformação de suas realidades sociais, através da compreensão de educação popular freireana e principalmente dos colabores para que esses movimentos de educação popular,

Diante disso, podemos destacar a “rede nacional de cursinho popular emancipa Belém, que vem a mais de 10 anos como uma proposta diferenciada de educação, de não apenas preparar jovens e adultos para o processo seletivo de

acesso à educação de ensino superior, mas também formar cidadãos para os desafios da vida e auxiliar a mobilização para a luta por mais direitos e fazendo desses sujeitos agente transformadores da sociedade.

Escrever sobre o uso das tecnologias digitais aplicados à educação em tempos de pandemia e cibercultura, tem muito a nos revelar, em especial quando se trata do uso dessas tecnologias nas aulas de cursinhos populares. Sendo assim, o objetivo dessa pesquisa é a analisar os mecanismos, as experiências e táticas utilizadas pelos educadores populares da Rede Emancipa em Belém, no contexto pandêmico e suspensão das atividades presenciais, provocados pela COVID 19 e ao mesmo tempo compreender como o campo da educação popular conseguiu abranger no seu processo de ensino-aprendizagem o uso das tecnologias digitais, para fazer educação popular no ensino remoto.

Como a pandemia impôs grandes desafios para professores e estudantes. Como manter os vínculos com os alunos sem estar no mesmo espaço físico? Como utilizar as tecnologias da informação e comunicação (TIC) para aprender e ensinar? Como utilizar estas tecnologias digitais em rede na educação em um país tão desigual quando o assunto é acesso à internet e conexão de qualidade? Estas são perguntas que nos inquietam e nos fazem pensar sobre novas educações em tempos de cibercultura e pandemia.

Como toda pesquisa, investiga uma temporalidade. Utilizará fontes documentais que são portarias produzidas pelo ministério da educação no que diz respeito a educação no ensino remoto no período da pandemia, além disso, utilizará fontes orais através de questionário no google forms, aplicados aos educadores populares da rede emancipa Belém, uma vez que nas fontes orais traz as lembranças que estão registradas na memória dos envolvidos no intuito de evitar ao máximo o engessamento das práticas reais dos atores sociais e identificar como se deu as táticas e mecanismo desses educadores.

INTRODUÇÃO

A revolução científica e tecnológica trouxe grandes transformações subjetivas nos meios social, cultural e científico, nos quais, as tecnologias modificaram o meio em que vivemos, principalmente no que se refere ao uso das tecnologias no campo educacional do século XXI. Refletir sobre a educação e tecnologia digitais

na nossa sociedade contemporânea exige, sobretudo, trabalho interdisciplinar e o um olhar multifacetado.

Com propagação das novas tecnologias, em especial os computadores e a internet, nosso mundo tem passado por diversas transformações e mudanças e as mesmas tem aberto possibilidades de aprofundarmos e compartilharmos de forma significativa o conhecimento. Na chamada era do ciberespaço e cibercultura, as tecnologias têm carregado consigo modificações e ao mesmo tempo sido um grande mecanismo de suporte que serve a professores e alunos na troca de conhecimento, sendo que essas ferramentas podem ser aplicadas à educação como recursos voltados ao ensino-aprendizagem.

Diante dessas considerações, o século XXI, tem nos revelado cada vez mais a importância aprimoramento do uso das tecnologias digitais em nossas vidas. É que no ano 2020, o mundo é surpreendido com início da pandemia do novo coronavírus, a qual nossa sociedade passou por uma avalanche de transformações: na área da saúde, na vida social, econômica e em especial na educação. Segundo Martins&Almeida (2020):

“Inicia o ano de 2020 e um distanciamento social é forçado pela presença de um vírus letal que se espalha traiçoeiramente no mundo todo. De repente, ainda que tenhamos presenciado o definhamento de projetos como UAB-Brasil e Parfor, já faz algum tempo que não ouvíamos falar tanto na Educação a Distância no Brasil. Um jeito de fazer pensar a educação que parece ter ressurgido com uma força súbita e nunca antes experimentada das formas como temos visto hoje. Virou assunto de programas na TV, de memes nas redes sociais, nas ruas, nos grupos de Whatsapp, nas casas durante o almoço em família e outros espaçostempos”.¹

Dessa forma, entendemos que a sociedade contemporânea, a partir do início da pandemia da covid-19 e na era do ciberespaço, começa a vivenciar um novo momento que irá colocar todas as esferas da sociedade. Porém, nosso intuito é observar a esfera educacional. Nesse cenário, entendemos que as instituições de ensino devem trazer uma nova realidade da utilização da informática aplicada à educação nos ambientes escolares, a qual percebemos que será o grande desafio que as instituições terão na tentativa de incorporar as tecnologias no ambiente

1 MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA NO BRASIL: saberes-fazer escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva.2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.51026>

escolar para que possam desenvolver, uma forma atrativa e significativa o ensino-aprendizagem.

Nesse período pandêmico muito se ouviu falar no uso das tecnologias nas instituições de ensino ditas formais (escolas e universidades) e pouco se falou do uso das tecnologias na educação popular², pois sabemos que como práxis sociais a educação popular é compreendida como aquela que não está institucionalizada, que ocorre nos mais diversos cantos da sociedade em especial em grupos populares a qual é determinada pela realidade e sua perspectiva é histórica. Desenvolvendo-se na sociedade para se contrapor aos projetos educacionais dominantes. Segundo, BARYNER (2015):

Entende-se, assim, que a ação de criar, recriar em Educação Popular, com e a partir dos enunciados teórico-filosóficos da educação libertadora, pressupõe a "leitura mundo" de que criatividade emerge com significado e práxis. Por isso mesmo a ação de criar encontra-se condicionada por certa dimensão política frente à diversidade das relações humanas. O que vai exigir de todos(as) que optem pela Educação Popular, situar e datar suas ações conscientes de sua responsabilidade histórica com o social, com a valorização da vida em "sociedades abertas"³

Compreende-se que a educação popular, dialoga no ensino e formação voltado para o povo, na qual evidenciamos a participação da comunidade que se apoia na sua realidade tendo como principal foco de formar cidadãos como agente protagonistas para a construção de mudanças nas diversas esferas da sociedade, como aponta Freire (1979).

Diante do exposto, ao falarmos de educação popular, não podemos esquecer o protagonismo e o papel dos cursinhos populares, que oferecem educação gratuita e transformando e mudando vidas de mulheres e homens sejam eles: LGBTs, negros, ribeirinhos, indígenas, periféricos e outros, levando ao acesso à educação de ensino superior e além disso a formação desses sujeitos enquanto protagonistas de transformação de suas realidades sociais, através da compreensão de educação

2 A educação popular que buscaremos trabalhar é concepções da educação Freireana emancipatória/libertadora. Observar: FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Morales, 1979.

3 BARYNER, Flávio (Org.) Educação popular novas abordagens novos combates novas perspectivas volume 2. 2015

popular freireana e principalmente dos colabores para que esses movimentos de educação popular,

Diante disso, podemos destacar a “rede nacional de cursinho popular emancipa Belém, que vem a mais de 10 anos como uma proposta diferenciada de educação, de não apenas preparar jovens e adultos para o processo seletivo de acesso à educação de ensino superior, mas também formar cidadãos para os desafios da vida e auxiliar a mobilização para a luta por mais direitos e fazendo desses sujeitos agente transformadores da sociedade.

Escrever sobre o uso das tecnologias digitais aplicados à educação em tempos de pandemia e cibercultura, tem muito a nos revelar, em especial quando se trata do uso dessas tecnologias nas aulas de cursinhos populares. Sendo assim, o objetivo dessa pesquisa é a analisar os mecanismos, as experiências e táticas utilizadas pelos educadores populares da Rede Emancipa em Belém, no contexto pandêmico e suspensão das atividades presenciais, provocados pela COVID 19 e ao mesmo tempo compreender como o campo da educação popular conseguiu abranger no seu processo de ensino-aprendizagem o uso das tecnologias digitas, para fazer educação popular no ensino remoto.

Como a pandemia impôs grandes desafios para professores e estudantes. Como manter os vínculos com os alunos sem estar no mesmo espaço físico? Como utilizar as tecnologias da informação e comunicação (TIC) para aprender e ensinar? Como utilizar estas tecnologias digitais em rede na educação em um país tão desigual quando o assunto é acesso à internet e conexão de qualidade? Estas são perguntas que nos inquietam e nos fazem pensar sobre novas educações em tempos de cibercultura e pandemia.

Como toda pesquisa, investiga uma temporalidade. Utilizará fontes documentais que são portarias produzidas pelo ministério da educação no que diz respeito a educação no ensino remoto no período da pandemia, além disso, utilizará fontes orais através de questionário no google forms, aplicados aos educadores populares da rede emancipa Belém, uma vez que nas fontes orais traz as lembranças que estão registradas na memória dos envolvidos no intuito de evitar ao máximo o engessamento das práticas reais dos atores sociais e identificar como se deu as táticas e mecanismo desses educadores.

Diante disso, o campo da educação popular não ficou de fora nesse processo do uso das tecnologias digitais, uma vez que, o processo de seleção para o acesso à universidade não foi cancelado, o chamado exame nacional do ensino médio

(ENEM). Assim, o cursinho de educação popular da rede emancipa Belém teve que incluir o ensino remoto para continuar as aulas a fim de que os alunos não se prejudicassem no Enem.

RESULTADO E DISCUSSÃO

O espaço de análise da pesquisa a ser consultada se dará no campo da educação e tecnologia. E mais ainda, como toda pesquisa, investiga uma temporalidade. Utilizará fontes documentais que são portarias produzidas pelo ministério da educação no que diz respeito a educação à distância no período da pandemia, além disso, utilizará fontes orais e questionários como as lembranças que estão registradas na memória dos envolvidos no intuito de evitar ao máximo o engessamento das práticas reais dos atores sociais. Outra fonte que será utilizada são os recursos virtuais, tais como: o aplicativo WhatsApp, o qual foi definido como meio principal utilizado nas aulas dos alunos da rede emancipa. Este estudo se valerá do campo da educação popular e utilizará os tipos de fontes específicas mencionadas e que abordaremos de forma mais detalhada a seguir.

As fontes documentais são os documentos produzidos pelo MEC - Ministério da Educação que trata das portarias que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Desta forma, poderemos abrir um leque de possibilidades de como o governo brasileiro propõe a utilização do ensino a distância em todo território nacional, e quais as estratégias, investimentos, monitoramento e os suportes que o mesmo disponibilizará para que de fato a educação ocorra com qualidade e compromisso com todos estudantes e professores do Brasil.

Já as fontes orais, serão utilizadas como forma de abordagem que traz os testemunhos de pessoas que narram sua história, podem-se reconstruir comportamentos e impressionabilidades de uma época, na verdade, quando se propõe a utilizar as fontes orais, precisa-se ter consciência de que elas talvez não se deem conta de responder todas as perguntas. Já que estas são lembranças que estão registradas na memória e que precisam de um cuidado especial para que a mesma venha à tona. Faz-se necessário seguir importantes passos para que o trabalho de pesquisa tenha êxito e resultado esperado. As entrevistas foram feitas pelo Google Forms.

O instrumento utilizado na coleta de dados será a entrevista, e, para sua elaboração serão considerados critérios como a possibilidade de obtenção de dados diretamente pelo aplicador do direito, privilegiando-se assim a entrevista aberta a fim de que esta possibilite respostas livres com espaços para explicações e comentários. Sendo assim, não será traçada uma ordem preestabelecida de perguntas com o objetivo de compreender as perspectivas que os próprios investigados têm a respeito do tema, seja suas experiências e/ou outras situações. Outro mecanismo trabalhado será os questionários bem amarrados com perguntas diretas para os sujeitos em análise.

Há ainda outras fontes a serem utilizadas, tais como o Whatsapp e facebook que são aplicativos de multiplataformas, esses meios virtuais permitem que seus usuários troquem informações como: áudios, vídeos, imagens e outros. Assim, estes poderão ser úteis em nossa pesquisa, uma vez que nos aplicativos é possível criar grupos, como por exemplo, as turmas da rede emancipa Belém, na qual estão inseridos os alunos, educadores sociais e professores. Desta forma, através desses grupos podemos coletar informações dos procedimentos utilizados pelos sujeitos em análise, didática, metodologia, dentre outras coisas durante o processo de ensino-aprendizagem através destas plataformas.

Assim, ao analisar estas fontes e com o intuito de dar maior ênfase a nossa pesquisa através da verificação de dados colhidos das fontes estudadas, buscamos evidenciar mais ainda o nosso objeto de estudo. Após isto, será construída a coleta de dados por meio da leitura de cada material coletado durante o desenvolvimento desta pesquisa.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Ao debatermos sobre as práticas a educação popular requer sempre uma compreensão pertinente dos caminhos da educação na vida da humanidade. Afirmo isso, diante que se compreende as educações como as relações sociais que identificamos e conceituamos como uma educação múltipla de ações e interesses de diferentes esferas sociais, o que nos leva ao ponto de identificar e diferenciar uma educação institucional de uma educação popular. No dia 28 de abril de 2020, foi aprovado por unanimidade do Conselho Nacional de Educação (CNE) no que se diz a respeito das diretrizes sobre a orientação da educação básica e ensino superior acerca do desenvolvimento das atividades, no atual cenário da pandemia

da covid-19, pois este documentos foi articulado em cooperação com o ministério da educação, que contava com informações e orientações de como progredir as atividades escolares de forma remota, para a continuidade e garantia dos estudantes seguirem suas vidas escolares e acadêmicas na melhor forma diante o novo contexto.

Já a respeito à educação remota, no Parecer CNE/CP N°5/2020 do ministério da educação fala que o importante a ser considerado por toda a sociedade, que as fragilidades, desigualdades e acesso estruturais levariam um grande agravamento no cenário pandêmico, em especial a educação. Todavia, se levarmos em conta as questões sociais, econômicas e étnico-raciais observaremos que seria grande essa desigualdade o que prejudicaria o certo a educação da nossa sociedade, afetando de forma negativa o acesso ao mundo digital desses estudantes e suas famílias.

Nesse contexto, observa-se que a pandemia da Covid-19 tem causado muitas mudanças na sociedade, o que ocorre rapidamente e sem nenhum planejamento. Esse novo cenário também tem influenciado na educação, levando as instituições educacionais a se adequarem ao novo conceito de ensino, que acontece totalmente on-line, os cursinhos populares tiveram que se reinventar principalmente nas suas práticas pedagógicas, com o distanciamento social, iniciado em março de 2020, aqueles que constroem a educação no campo popular, precisaram utilizar de novas táticas em seus processos de ensino-aprendizagem diante do cenário pandêmico.

Portanto, os desafios dentro da educação popular se deram principalmente com as disparidades educacionais e conseqüentemente, acentuaram ainda mais com a percepção das desigualdades existentes em nosso país, principalmente no que se diz sobre os acessos às tecnologias digitais entre nossa população. Seria possível fazer educação popular para alunos das periferias? Havia estrutura para se manter as aulas remotas, mesmo sabendo que muitos educadores sociais e alunos são uma grande parcela dessa exclusão social?

A partir do distanciamento social, em meados de março de 2020, educandos e educadores da Rede Emancipa Belém começaram a interagirem através do grupo da plataforma de comunicação social WhatsApp e assim se deram iniciou o ensino remoto, na qual, através dos grupos do WhatsApp, os educadores sociais começaram a utilizar dessa plataforma como suporte para compartilhamento de matérias didáticos tais como: apostilas, vídeos e áudios para que os educandos pudessem compreender os assuntos debatidos durante as aulas. Porém esse mecanismo adotado pela rede emancipa não deu muito certo, uma vez que interação dos sujeitos

foi a cada dia ficando mais difícil, pois muitos dos educandos não conseguiram ter acesso à internet e principalmente espaços adequados para manter uma rotina de estudo em seus lares e ao mesmo tempo havia muitas conversas paralelas no meio das aulas o que gerava um sério desconforto dos educadores sociais.

Diante disso, foi feita uma plenária online com todos os educadores e educandos da rede emancipada de qual seria os novos rumos das aulas remotas uma vez que a tentativa inicial não obteve sucesso e depois de vários debates e opiniões de como se proceder as aulas ficou definido que algumas unidades onde funcionava a rede emancipada não teria condições de ocorrer as aulas remotas foram as seguintes unidades: Ananindeua, Telegrafo, Parque Verde e Fatima. Pois segundo o relato de alunos e educadores sociais, não teriam condições de continuar as aulas por diversos fatores: a falta de estrutura dos alunos no que diz respeito de acesso à internet de qualidade e falta de equipamentos tecnológicos. Segundo, ASSUMPÇÃO e MORI (2006):

“a inclusão digital deve ser tratada como política pública, de caráter universal, e como estratégia para construção e afirmação de novos direitos e consolidação de outros, pela facilitação de acesso a eles. A inclusão digital como política pública significa que ela seja assumida ativamente pela sociedade para proporcionar o acesso aos equipamentos, linguagens, tecnologias e habilidades necessárias para usufruir das tecnologias de informação e comunicação. Essas iniciativas podem ser desenvolvidas por indivíduos, empresas, governos, organizações não-governamentais, coletivos, movimentos sociais, grupos informais, mas principalmente de maneira co-participativa”⁴.

Nota-se que, essa foi uma das grandes barreiras para que a rede emancipada Belém encontrou, ou seja, percebemos que mesmo na era da cibercultura, o Brasil ainda é um país que exclui grande parcela da nossa sociedade sobre o uso das tecnologias, principalmente no que diz respeito das pessoas das periferias brasileiras em especial da região norte do país, pois sabemos o quanto é difícil a inclusão digital nas periferias de nossas cidades e dando destaque aqui a cidade de Belém, que ainda não ultrapassou os limites do simples acesso à internet.

4 ASSUMPÇÃO, R.; MORI, C. Inclusão digital: discursos, práticas e um longo caminho a percorrer. Pág. 02. 2006. Disponível em: <http://www.inclusaodigital.gov.br/noticia/inclusao-digitaldiscursos-praticas-e-um-longo-caminho-a-percorrer>.

Mesmo com as grandes dificuldades, a turma da UFPA da rede emancipa aprovou a continuação das aulas remotas, através de um grupo fechado pela plataforma de comunicação social Facebook, de maneira que a cada dia da semana os educadores dariam uma aula e ao mesmo tempo continuar o compartilhamento de matérias didáticas nos grupos do WhatsApp e que na medida do possível fazer aulas extras via Google Meet, e foi assim que de fato a rede emancipa Belém deu de fato o início do ensino remoto, através da escuta entre educadores e educandos.

Sabemos que um dos grandes desafios da educação se perpassa pela formação de professores em especial no uso das tecnologias digitais aplicadas à educação, pois há pelo menos duas décadas o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC's. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) diz que:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva⁵.

Portanto, a inclusão das TDIC's no processo de ensino-aprendizagem vem ganhando destaque nas Diretrizes Curriculares Nacionais, como afirmar o documento a respeito da formação de profissionais busca o avanço de conhecimento acerca dessas tecnologias, para proporcionar aos professores a utilização das tecnologias digitais aplicadas a educação nas diversas formas, recursos e estratégias didáticas-pedagógicas para desenvolver as mesmas como suporte na sua atuação dentro do ambiente escolar.

Segundo a RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, em suas orientações preconizam no Art. 2º, inciso VI "o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores" (BRASIL, 2002). Mas ao analisarmos os educadores populares da rede emancipa Belém notamos que essa resolução precisa de fato sair do papel.

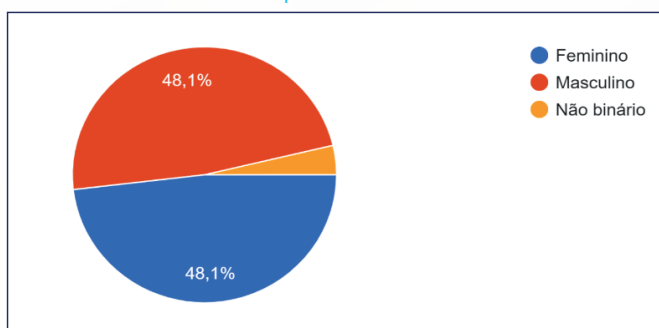
Neste sentido, é importante fazermos uma reflexão da formação de professores (que historicamente está vinculada a escolarização e certificação) e aos

5 BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC. 2018.

educadores populares (que estaria mais vinculado ao social), que tem como principal objetivo utilizar a educação como a principal ferramenta de transformação da vida das pessoas, como o próprio slogan do emancipa diz: “Nossa arma é a educação”.

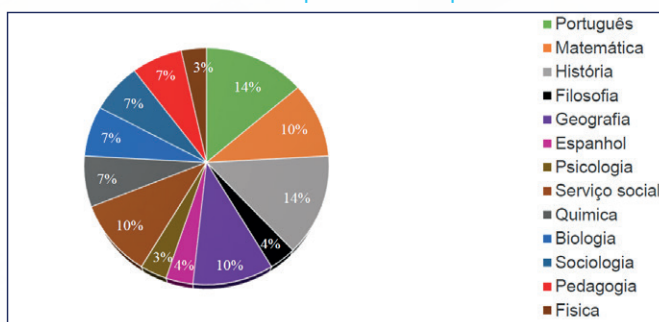
Aqui analisamos os desafios enfrentados pelos educadores sociais ao longo das aulas online no contexto do Emancipa Belém em especial as turmas da UFPA, a partir dos relatos feitos pelos educadores sociais em entrevista por meio de questionário aplicado via plataforma Google Forms. Foram entrevistados alguns educadores populares, nas quais foram feitas diversas perguntas, no primeiro momento buscamos saber sobre a sexualidade, formação e disciplina trabalhada. Tivemos a seguinte respostas:

Gráfico 1: resposta sobre sexualidade.

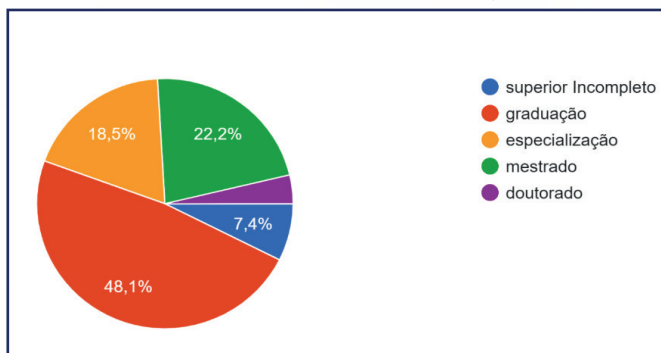


Fonte: <https://docs.google.com/forms/d/1UtAqza8HjqJJGYeZhVEXBufQWF9Su0TdPb78ltj04Y/edit#responses>

Gráfico 2: respostas de disciplinas



Fonte: <https://docs.google.com/forms/d/1UtAqza8HjqJJGYeZhVEXBufQWF9Su0TdPb78ltj04Y/edit#responses>

Gráfico 3: respostas sobre a titulação


Fonte: <https://docs.google.com/forms/d/1UtAqza8HjqJJGYeZhVEXBufQWF9Su0TdPb78ltj04Y/edit#responses>

Assim, foram entrevistados 27 educadores populares, sendo 48,1% homens, 48,1% mulheres e 3,7% não binário, sendo 14% educadores de português, 14% de história, 10% de geografia, 10% matemática, 10% serviço social, 7% sociologia, 7% pedagogia, 7% biologia, 7% de química, 4% espanhol, 3% de física e 3% de psicologia. No que diz a respeito da formação observamos que 48,1% possui graduação, 22,2% mestrado, 18,5% especialização, 7,4% superior incompleto e 3,7% doutorado. Portanto, observamos que os educadores populares são diversas áreas do conhecimento do conhecimento e são estes sujeitos que compartilharam suas vivências diante do ensino remoto adotado pela rede emancipa Belém. Como afirma Paulo Freire:

“Educadores e grupos populares descobriram que Educação Popular é sobretudo o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização⁶”.

6 Freire, Paulo, *1921 – 1997 Política e educação : ensaios / Paulo Freire*. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época ; v.23). pág.16.

Diante disso, podemos destacar esses educadores e o compromisso e experiências vivenciadas desses sujeitos a partir da reflexão de um projeto social, político e pedagógico contextualizados a serviço das demandas populares. A partir do método científico aplicado e da experiência da realidade através do materialismo dialético e fundamentado na perspectiva da educação popular Freireana.

E que neste processo de formação no campo popular dentro da rede emancipa, contribuindo com a reorganização das práticas pedagógicas dos cursinhos populares, no sentido de construção das práticas pedagógicas articuladas com a perspectiva crítico-libertadora de Paulo Freire, tendo em vista a construção conjunta do plano de trabalho não só pedagógico mais também social e político que efetivamente partam da realidade local, social, econômica e cultural dos alunos da rede emancipa, que vivem e resistem em torno de suas unidades de cursinho, pois a partir da formação dos educadores populares, fortalecendo o caráter emancipatório da educação na rede emancipa Belém.

Diante do cenário apresentado anteriormente, foi possível analisarmos também como se encontrava a saúde mental desses educadores, como sabemos que o isolamento social afetou diretamente a saúde mental da população mundial, se fez necessário compreendermos como estavam esses atores sociais diante desse cenário pandêmico, o que provavelmente deve ter afetado o processo de ensino aprendizagem e a prática de trabalhar as aulas remotas. Como afirmar.

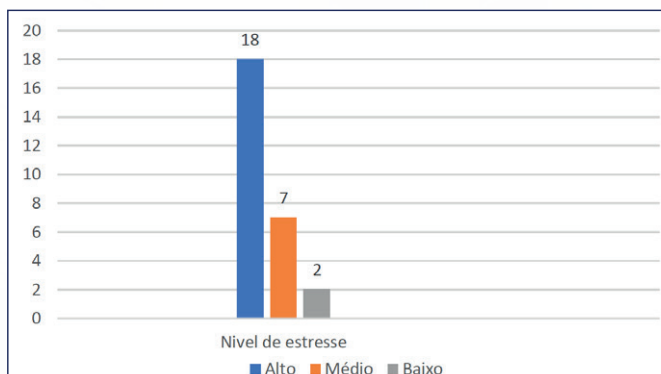
O impacto da atual pandemia na saúde mental tem sido reportado na literatura. Trata-se de uma realidade que converge com o observado neste estudo, em que os episódios de tristeza e de dificuldades no sono estiveram associados ao isolamento social, semelhantemente a outras pesquisas. Ao se considerar a natureza sociável dos indivíduos, o distanciamento é um aspecto que pode desencadear o sofrimento mental. Com as repercussões socioeconômicas e as restrições de mobilidade humana, os problemas de saúde mental aumentaram significativamente desde o aparecimento da pandemia. Isso porque as pessoas tendem a se sentir ansiosas e inseguras em um ambiente de mudanças e de pressões constantes, tendo em vista a duração do confinamento social, o temor da contaminação e a necessidade de sustentação econômica⁷.

7 Lima CA, Lima CAG, Oliveira AJS, Silva PG, Freitas WML, Haikal DS, Silva RRV, Silveira MF. Adesão ao isolamento social na pandemia de Covid-19 entre professores da educação básica de Minas Gerais, Brasil. SAÚDE DEBATE | RIO DE JANEIRO, V. 46, N. Especial 1, P. 181-193, Mar 2022.

Perante os resultados obtidos a partir do questionário, foi possível perceber que muitos educadores populares sofreram um grande desgaste emocional provocados pela pandemia e reforçado pelo isolamento social e as grandes demandas e sobrecargas das atividades nos últimos períodos e para além disso o que se percebeu foi a grande dificuldade no manuseio das tecnologias digitais. Ao fazermos a seguinte pergunta: “Como ficou sua rotina com relação a aula na rede emancipada após implantação das medidas de isolamento social relacionadas à pandemia da COVID-19? ”.

A educador (a) respondeu: *“Foi difícil pois passei por problemas familiares, o que dificultou a minha dedicação. Para além disso, tive dificuldade com a estabilidade da internet em minha casa”*. Outra resposta foi: *“Consegui manter a rotina durante alguns meses, mas não demorou muito para que não eu conseguisse mais me dedicar às atividades, devido, principalmente, ao aumento significativo da carga horária de trabalho externa e os problemas pessoais advindos da pandemia”*. Já a educadora B disse: *“em relação as aulas não houver uma grande alteração, o que dificultou foi o fato de ter que ministrar aula e cuidar da minha filha ao mesmo tempo, visto que ela também estava sem ir ao colégio”*. O educador C: *“Tive que acrescentar na rotina além da preparação da aula e materiais, produção de vídeos, ou roteiros para áudio, o que acrescentou horas extras no trabalho, pois com 2 filhos trabalhar com áudio e vídeo só era possível quando eles estavam dormindo”*. *“Ficou difícil conciliar as atividades diárias domésticas com as aulas e atividades acadêmicas que também estavam acontecendo de modo remoto”*.

Além, dessas respostas foi possível também identificarmos, o nível de estresse que o isolamento social estava causando na vida desses sujeitos. Para obtermos esses resultados foi feita a seguinte pergunta: **Qual o nível de estresse que o isolamento social está causando à sua saúde e bem-estar?** Na qual, obtivemos as seguintes respostas: *“tenho tido estresse alto, pela quebra de rotina, atraso na universidade e dificuldade em conseguir emprego; Nível alto, pois desencadeou e/ou intensificou uma série de problemas de ordem física e psicológica; Período de muito estresse, pelas incertezas, falta de compromissos dos governantes com a saúde da população dentre outras questões; desenvolvi crises de ansiedade; O estresse é causado pelo perigo iminente de doença e perdas de pessoas em massa e, nesse segundo sentido, é um estresse altíssimo*.

Grafico 4: nível de estresse no isolamento.


Fonte: <https://docs.google.com/forms/d/1UtAqza8HjqJJGYeZhVEXBufQWF9Su0TdPb78ltjO4Y/edit#responses>

É visível ver que os educadores da rede emancipam Belém, passaram por dificuldades inerentes do isolamento social como os problemas relacionados a saúde mental como fica claro no relato de um dos educadores que passou por problemas familiares, pois sabemos que a covid-19, era algo muito novo na sociedade e medo de perda e contaminação de familiares era muito grande e isso afetava diretamente a rotina das pessoas. E mais ainda percebermos que as mulheres em especiais a que são mães também tiveram uma rotina sobrecarregada uma vez que suas rotinas foram triplicadas que tiveram que cuidar do lar, organizar aulas, acompanhar os filhos no ensino remoto e ainda teve sobrecarga no trabalho. Ou seja, essa nova situação colocou uma grande carga a esses sujeitos que dedicavam de seu tempo para construir a educação de forma voluntária.

E outra dificuldade encontrado por esses educadores populares foi a adaptação e manuseio no uso das tecnologias digitais para a construção e elaboração das suas aulas para como os alunos da rede emancipa. Pois percebermos que muitos educadores não conhecem adequadamente como se usar as tecnologias digitais aplicadas na educação. Como foi relatada por alguns educadores do emancipa:

Segundo, a educadora D: *“Rotina completamente alterada, pois tive que aprender a lidar com novas tecnologias, como manusear alguns aplicativos. No início houve bastante dificuldade, mas depois consegui adaptar”*. Já a educadora E: *“Ficaram difíceis por uma série de dificuldade tanto minha quanto dos alunos. Falta de recursos tecnológicos, e internet de qualidade dentre outras”*. Outro educador disse: *Ficou uma rotina meio complicada, pois montar aula na configuração em*

pandemia requer mais planejamento e elaboração justamente pelo fato de ter sido o início de uma nova rotina e um novo modo de dá aula.

Identificam-se dificuldades na adaptação dos educadores populares a esse novo modelo, ressaltando a importância da relação professor-aluno, afetada pela falta de interação presencial. Diante disso podemos perceber diversos motivos que são apontados, incluindo fatores socioeconômicos e a inadequação do ambiente residencial para o estudo no que diz a respeito da elaboração das aulas. As ferramentas utilizadas pelos professores, como WhatsApp e Facebook, recebem feedback variado, destacando a necessidade de melhorias.

Sabemos, que apesar da autorização das aulas remotas, grandes seriam os desafios da educação uma vez que sabemos que grande parcela dos alunos e professores das escolas públicas do Brasil, tem uma grande dificuldade ao acesso aos usos das tecnologias em especial no que se refere a educação. Nesse contexto, utilizamos o ciberespaço, onde todos nós estamos conectados e adeptos aos usos das tecnologias em nosso meio social. Por isso é importante fazermos uma reflexão de como se dar a política educacional brasileira no uso das tecnologias aplicadas na formação dos professores e alunos no Brasil, porém o nosso foco aqui é dar uma ênfase maior no que diz a respeito dos professores a partir da implantação do ensino remoto.

As dificuldades encontradas por grande parcela dos profissionais da educação e até mesmo dos alunos que tiveram muitos problemas relacionados ao acesso a esse mundo virtual, e que apesar de termos grande parte do nosso dia a dia voltado ao mundo das tecnologias, pudemos perceber uma grande falha no nosso sistema educacional que gira em torno da formação de professores no uso das tecnologias aplicadas à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores e a inclusão das tecnologias digitais na educação, citando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Questiona a efetividade dessas diretrizes na prática dos educadores populares da Rede Emancipa Belém, evidenciando a necessidade de sair do papel.

Assim, a experiência dos educadores populares da Rede Emancipa Belém no ensino remoto, demonstrou a diversidade de disciplinas, formações e níveis de estresse enfrentados durante o isolamento social. Relata a dificuldade na adaptação

às tecnologias digitais, apontando a sobrecarga emocional e a falta de familiaridade com as ferramentas online.

A revolução científica e tecnológica, a educação digital e os desafios enfrentados durante a pandemia, com um foco especial na educação popular. Destaca-se o impacto das tecnologias, como a internet, na sociedade contemporânea, promovendo transformações nos âmbitos social, cultural e científico. O trabalho interdisciplinar é enfatizado como crucial para refletir sobre essa interação complexa. A cibercultura é apresentada como um fenômeno influente, destacando a ascensão da Educação a Distância (EaD) durante a pandemia de COVID-19. As mudanças abruptas na vida social, econômica e educacional são discutidas, especialmente em relação ao ensino-aprendizagem mediado por tecnologias.

No contexto da educação popular, o texto ressalta que, durante a pandemia, houve mais foco nas instituições formais, como escolas e universidades, deixando em segundo plano a discussão sobre o uso de tecnologias na educação popular. Destaca-se a importância da Educação Popular como uma prática não institucionalizada, ocorrendo em diversos segmentos da sociedade para contrapor projetos educacionais dominantes.

Os cursinhos populares, com ênfase na Rede Emancipa em Belém, são reconhecidos como agentes transformadores ao oferecerem educação gratuita para grupos marginalizados. A adaptação desses cursinhos ao ensino remoto durante a pandemia é explorada, destacando o papel essencial dessas instituições na formação de cidadãos e na preparação para exames, como o ENEM.

Portanto, concluímos que precisamos fazer uma reflexão sobre a importância da formação de professores, especialmente na era digital, e destacamos as contribuições dos educadores populares na construção de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios de Paulo Freire. Também destacamos as dificuldades enfrentadas pelos educadores em relação à saúde mental durante a pandemia.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995a.

ALMEIDA, Maria E. **Informática e formação de professores**. Secretária de Educação e Distância. Brasília: Ministério da Educação, 2000

BARYNER, Flávio (Org.) Educação popular novas abordagens novos combates novas perspectivas volume 2. 2015

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. Educação e novas tecnologias um re-pensar. 2. ed. Curitiba: lbpex, 2008.

CARVALHO, Ana Beatriz; ALVES, Thelma Panerai. **Cultura digital e formação docente: o desenvolvimento de competências digitais para a sala de aula no contexto da sociedade em rede.** In: SILVA, Adriana M. Paulo; FREIRE, Eleta (Orgs.). **Pesquisas e práticas formativas: diálogos sobre a formação docente.** Recife: Editora UFPE, 2018.

FARIA, Elaine Turk. O Professor e as Novas Tecnologias. In: Capítulo publicado no livro: ENRICONE, Délcia (Org.). Ser Professor. 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. (p. 57-72).

FREIRE, Paulo, **1921 – 1997 Política e educação : ensaios / Paulo Freire.** – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época ; v.23)

_____. Freire. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** Tradução Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Morales, 1979.

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

_____. Freire. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Tradução: Carlos Irineu da Costa. 9a edição, Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000. (p. 4).

_____. Pierre. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA NO BRASIL: saberesfazerescolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva.2020.

MORAES, Maria Candida. **Informática Educativa no Brasil: Uma História Viva, Algumas Lições Aprendidas** - PUC/SP, abril. 1997.

MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 3. ed. Campinas (SP): Papyrus, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente, Formação. Perspectivas Sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.009

ENTRE ARTES E EDUCAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DE DIÁLOGOS E CONSTRUÇÕES ARTÍSTICAS REALIZADOS PELA ESCOLINHA DE CONSELHOS DE PERNAMBUCO

HELISANGELA MARIA ANDRADE FERREIRA

Mestra em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Apoio ao Discente do curso de História da UFRPE/Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia e Designer Educacional na Escola Técnica Estadual Professor Antônio Carlos Gomes da Costa – ETEPAC, SEDUC-PE. Email: hellyandrade@gmail.com;

LUCAS PAES DO AMARAL

Licenciado em história, cursa mestrado em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Email: lucaspaes132@gmail.com;

VIVIANE MARIA DA SILVA PIMENTEL AMORIM RABELLO

Pós-graduada em Alfabetização e Letramento, mestranda em Sociologia Prof socio/ FUNDAJ, Coordenadora Pedagógica e professora de Educação de Jovens e Adultos. E-mail: vivi.rabello@prof.educ.rec.br.

RESUMO

A expressão artística é fundamental na compreensão que cada indivíduo tem do mundo, já que a arte se mistura com as vivências sociais e permite a construção de argumentos e contrastes relevantes para cada situação. Além disso, a educação tem um papel importante no fortalecimento dessa visão de mundo, permitindo que cada pessoa perceba como o mundo pode ser construído e modificado a partir de seus interesses. Este estudo foi realizado por meio de uma ação anual da Escolinha de Conselhos de Pernambuco, utilizando pesquisa descritiva para descrever características de grupos específicos (GIL, 2008). Ele é importante para entender como a educação e a arte contribuem para o desenvolvimento do protagonismo social, permitindo que crianças e adolescentes construam conhecimento por meio de várias formas, incluindo pintura, diálogos e leituras. Em 2018, a Escolinha de Conselhos realizou um evento no Santuário das Comunidades, reunindo crianças e adolescentes de diversas origens e situações,

como indígenas, LGBTQIAP+, movimentos sociais e outros, para promover diálogos, debates e ampliar perspectivas de vida e mundo. Essa oportunidade de diálogo permite que indivíduos reflitam sobre seu papel na formação da localidade. A educação, portanto, tem um papel importante na formação dos indivíduos, permitindo a discussão de novos conhecimentos e perspectivas.

Palavras-chave: Expressão artística, Escolinha de Conselhos de Pernambuco, Educação, Diálogos, Arte.

1. INTRODUÇÃO

A educação é um processo construtivo que estabelece conexões entre diferentes formas de conhecimento, incluindo o senso comum e o conhecimento científico. Essa interação resulta em novas perspectivas que exploram o potencial cognitivo humano, oferecendo oportunidades de aprendizado individual e avanço científico em diversas situações. Mais do que simples transmissão, a educação é um compartilhamento que permite à sociedade reconhecer seus verdadeiros interesses e necessidades de interação, promovendo o surgimento e a troca de ideias em diversos contextos. Os ambientes educacionais desempenham um papel essencial ao facilitar diálogos e experiências que contribuem para o desenvolvimento cognitivo.

Já a educação libertadora pressupõe que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 22). Para isso, é necessário que aluno e professor aprendam juntos, num processo de ensinoaprendizagem constante, de respeito, de diálogo, em que o professor direciona essa formação para o desenvolvimento da criatividade, da dimensão investigativa, crítica e propositiva dos estudantes. (FREITAS e SOUSA, 2021, p. 70)

A aprendizagem é facilitada quando há uma conexão mais ampla e acessível com a realidade. Um exemplo notável desse mecanismo é a abordagem educacional revolucionária de Paulo Freire, que utilizava objetos do cotidiano para tornar o conhecimento mais acessível, promovendo a socialização do aprendizado com experiências do dia a dia. Assim, a educação não se trata de um processo linear ou baseado em certezas, mas sim de um processo transdisciplinar, que abrange diversos campos até ser compreendida pelo indivíduo.

Para contemplar esse indivíduo, a realidade provoca a necessidade de refletirmos a educação e o modelo de escola nesse processo de mudança, buscando transformá-la com a possibilidade de atender a demanda social e cultural, considerando a materialização da aprendizagem institucionalizada nas relações sociais. Vivenciamos um modelo de escola que foi se configurando, no Brasil, influenciado pelas dimensões política, econômica, histórica e social, delineando, em cada época e em cada momento histórico, a forma como o processo de ensino e de aprendizagem deve ser proporcionado pela instituição escolar, o que insinua

uma prática pedagógica permeada por diferentes visões de sociedade, homem, educação, escola, ensino e aprendizagem. (p.93)

A educação desempenha um papel libertador ao contribuir para a formação do indivíduo e sua percepção do mundo ao seu redor. Ela vai além do senso comum, fornecendo importantes ferramentas para o conhecimento científico, que não se limita a um único local. Essa liberdade cognitiva incentiva as pessoas a reconhecerem a importância do diálogo, do debate e da ampliação das perspectivas sociais. A educação não se restringe apenas às instituições de ensino, mas está presente diariamente na formação social de cada indivíduo, influenciando sua visão de mundo de maneira única. Por meio da educação, é possível romper barreiras e preconceitos velados na sociedade, promovendo uma maior inclusão e compreensão.

A educação não pode ser compreendida de forma endógena, mas é preciso situá-la historicamente e analisá-la a partir do contexto social no qual se encontra. Mas algo é inegável como refere o educador Paulo Freire (2017) a educação é sempre política; sua organização, configuração e seus fins se dará a partir da visão de homem, mundo e sociedade entre forças sociais (entre classes) presentes na sociedade capitalista. (FREITAS e SOUSA, 2021, p. 68)

O tema do racismo é extremamente relevante e necessário de ser debatido, especialmente considerando que mais da metade da população é negra e ainda enfrentamos altos índices de discriminação racial. A educação desempenha um papel fundamental na promoção de novas articulações e reflexões, permitindo que até mesmo indivíduos negros compreendam a magnitude do problema do preconceito contra pessoas de pele preta. Como mencionado, é importante destacar a importância da educação no combate ao racismo, conforme abordado anteriormente. Através da educação, várias problemáticas podem ser exploradas, fortalecendo o indivíduo e ampliando sua perspectiva sobre questões que muitas vezes são silenciadas ou negligenciadas pela sociedade. Isso pode contribuir para que não apenas ele, mas também outras pessoas compreendam assuntos que são negligenciados, levando em consideração que essa omissão pode resultar em uma sociedade problemática e doente.

As transformações científicas, políticas, econômicas, culturais e sociais, que ocorrem em nível mundial, estão a exigir o repensar da educação e das escolas, pois os paradigmas que têm dado sustentação às práticas educacionais não têm sido capazes de propiciar um desenvolvimento

individual e social equânime, podendo-se verificar o aumento da miséria, da exclusão social, do individualismo, da competitividade, que estão a segregar indivíduos, grupos e nações. Por outro lado, não se pode negar a função da educação como fator de desenvolvimento econômico e social de um país, donde urge o imperativo de ela estar atenta às mudanças no contexto e às exigências da sociedade do conhecimento, colocando-se lado a lado com o progresso, acompanhando os avanços científicos e tecnológicos, formando pessoas dinâmicas, criativas, sensíveis, capazes de trabalhar em equipe, e que estejam devidamente habilitadas para enfrentar um mundo que vive um processo acelerado de mudanças. (Schafranski, 2005, p. 109)

Por essa razão, é essencial buscar informações e adquirir conhecimentos, pois é por meio de uma educação colaborativa que outros indivíduos podem se familiarizar com temáticas pouco discutidas e questionadas. Isso possibilita uma comunicação mais eficiente e eficaz, especialmente no ambiente familiar, onde conversas sobre sexualidade, por exemplo, não devem ser tabu entre pais e filhos. Ao promover um ambiente de acolhimento e pertencimento, é possível prevenir o surgimento de problemas físicos e psicológicos, tais como a depressão, o transtorno afetivo bipolar, a esquizofrenia, a ansiedade, as psicoses, a demência, a deficiência intelectual e os transtornos de desenvolvimento, entre outros. Portanto, investir em uma educação aberta e inclusiva é crucial para uma sociedade saudável e consciente.

2. METODOLOGIA

Os resultados alcançados nesta pesquisa foram obtidos por meio de uma iniciativa anual da Escolinha de Conselhos de Pernambuco, que se vale da abordagem da pesquisa descritiva para analisar e detalhar as características de grupos específicos (GIL, 2008). A relevância desse estudo reside na compreensão da maneira como a educação e a arte se convergem como elementos essenciais para o fomento do protagonismo social entre crianças e adolescentes. Nesse contexto, é por meio de práticas como pintura, diálogo, leitura e diversos outros mecanismos que a juventude tem a oportunidade de construir conhecimento e aprimorar suas habilidades de forma integral.

Este trabalho foi estruturado em três seções distintas. Inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico abordando a importância intrínseca da educação

e da arte na formação das novas gerações, bem como o papel das infâncias no processo de construção do protagonismo social. A segunda parte da pesquisa buscou oferecer destaque à atividade recorrente promovida pela Escolinha de Conselhos de Pernambuco, a qual desempenha um papel fundamental na promoção do protagonismo infantojuvenil. Finalmente, a terceira etapa adotou a Teoria da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) como abordagem metodológica para realizar uma interligação profunda entre os aspectos cognitivos e perceptivos abordados ao longo do estudo.

Por meio desse trabalho, é possível compreender como a combinação entre educação e arte proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento da capacidade crítica, criativa e participativa das crianças e adolescentes. A atuação da Escolinha de Conselhos de Pernambuco, ancorada em princípios educacionais sólidos e em práticas artísticas enriquecedoras, ilustra de forma eficaz como a promoção do protagonismo social desde cedo é fundamental para a construção de cidadãos conscientes e engajados. A abordagem metodológica adotada reforça a abrangência das análises realizadas, permitindo uma compreensão mais profunda dos benefícios dessa interseção entre educação, arte e participação ativa da juventude na sociedade.

3. DESENVOLVIMENTO

A Escolinha de Conselhos é uma iniciativa que visa promover a participação ativa e o fortalecimento dos conselhos municipais, especialmente os voltados para crianças e adolescentes. Trata-se de um espaço de aprendizagem e formação, onde são oferecidos cursos e capacitações para conselheiros, gestores públicos, representantes da sociedade civil e demais interessados em conhecer e atuar nas políticas voltadas para essa faixa etária.

O objetivo principal da Escolinha de Conselhos é proporcionar conhecimentos teóricos e práticos sobre a importância dos conselhos, suas atribuições, os direitos das crianças e adolescentes e a forma de articulação com outras instâncias governamentais e não governamentais. Além disso, busca fortalecer a atuação dos conselheiros, oferecendo ferramentas para a elaboração de planos, monitoramento de ações e tomada de decisões relacionadas às políticas públicas direcionadas a essa população.

Assim sendo, tanto a teoria quanto as práticas educacionais desenvolvem-se, predominantemente, segundo os paradigmas dominantes num dado momento histórico, o que leva a educação a funcionar essencialmente como elemento reprodutor das condições científicas, políticas, econômicas e culturais de determinada sociedade. [...] Entende-se, pois, que para que os desafios que atualmente se apresentam à educação e às instituições formais de ensino sejam devidamente equacionados, faz-se necessário uma breve retrospectiva histórica, situando e analisando os paradigmas vigentes na sociedade, tomando como ponto de partida as transformações que caracterizam a Idade Contemporânea. (Schafranski, 2005, p. 102)

A Escolinha de Conselhos valoriza a participação ativa e o diálogo entre os diversos atores envolvidos, promovendo a troca de experiências, a construção coletiva de conhecimento e o fortalecimento da atuação dos conselhos como espaços de formulação, fiscalização e controle social das políticas voltadas para crianças e adolescentes.

Ao investir na capacitação e formação dos conselheiros, a Escolinha de Conselhos contribui para o fortalecimento do sistema de garantia de direitos, promovendo a implementação efetiva das políticas públicas e a construção de uma sociedade mais inclusiva e participativa, onde crianças e adolescentes tenham seus direitos assegurados e sejam ouvidos em todas as instâncias de decisão que os afetem.

A Escolinha de Conselhos, no ano de 2019, promoveu um evento no Santuário das Comunidades, reunindo crianças e adolescentes de diferentes origens, pensamentos e realidades. Nesse encontro, foram contempladas diversas perspectivas, incluindo as de grupos indígenas, LGBTQIAP+, movimentos sociais e outras infâncias. O objetivo principal foi proporcionar um espaço de diálogo, debates e ampliação de conhecimentos, permitindo que essas crianças e adolescentes tivessem contato com diferentes pontos de vista e argumentos. Essa experiência visava ampliar suas perspectivas de visão de mundo e de vida, estimulando a reflexão crítica e o respeito à diversidade.

No encontro realizado em 2019, os participantes foram divididos em grupos e receberam um tecido com a representação de um tronco de árvore. Em seguida, foi solicitado que cada grupo expressasse seus argumentos, opiniões e perspectivas sobre os assuntos que lhes interessavam ou com os quais se identificavam. Além disso, foram fornecidos papéis verdes em formato de folha para que pudessem

escrever pedidos e argumentos, assim como lápis coloridos, tintas, emborrachados, cola e outros materiais para decorar a estrutura da árvore no tecido. Essa atividade permitiu que os participantes expressassem suas ideias de forma criativa e interativa, construindo uma representação visual coletiva que refletia suas vozes e perspectivas.

Durante o evento, as crianças e adolescentes participantes tiveram a oportunidade de produzir 12 árvores, cada uma voltada para uma temática específica. Um exemplo é a árvore elaborada pelos jovens indígenas, que tinha como objetivo retratar sua realidade. É evidente a força das palavras escritas no cartaz junto à árvore, que diz: “Com lei, sem lei, contra a lei. Os povos indígenas continuarão com suas lutas!”. Isso demonstra a resistência e as problemáticas enfrentadas pelos povos indígenas, como a ameaça de remoção de suas terras, especialmente devido ao desmatamento. Essa representação visual é uma forma poderosa de expressar as preocupações e reivindicações dos povos indígenas, destacando a importância da preservação de suas terras e da valorização de suas culturas.

Imagem 01: Árvore realizada por crianças e adolescentes retratando sobre os indígenas.



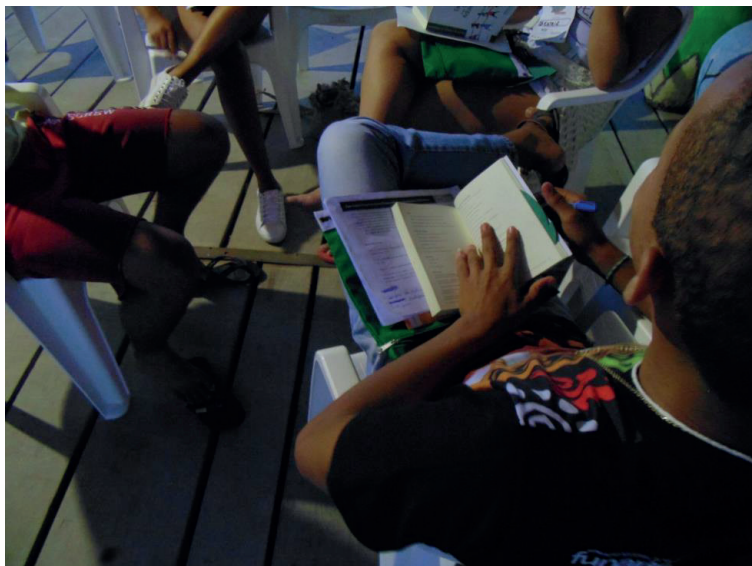
Fonte: Escola de Conselhos de Pernambuco, 2023.

Outro aspecto importante são as folhas que trazem desejos e demandas, como a criação de quadras esportivas, laboratórios e mais oportunidades de vestibulares para os indígenas, entre outros anseios expressos por essa jovem geração que busca transformar o país. Essas solicitações refletem a busca por novas oportunidades e melhorias para sua própria geração e as futuras. É notável o comprometimento dessas crianças e adolescentes em lutar por um futuro mais promissor, onde suas necessidades e aspirações sejam reconhecidas e atendidas.

Freire (2017) cita que “Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserem’ nela criticamente” (p. 54). O homem alinhado vê as coisas em sua aparência, na superfície, o consciente e crítico vai além das aparências. Por isso é preciso pensarmos de forma crítica, o papel da educação na sociedade do capital é encobrir a realidade. Sader (2004) afirma que, a educação nessa sociedade teria como intuito “[...] fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. [...]” (p. 15). Portanto, a educação passou a ter na sociedade de classes como propósito encobrir a desigualdade que está na gênese dessa sociedade, criando um consenso para a sua continuidade. (FREITAS e SOUSA, 2021, p. 70 e 71)

A oportunidade de dialogar com outras pessoas e especialistas, como ocorreu nesse encontro promovido pela Escolinha de Conselhos, permite a troca de experiências e fortalece diferentes pontos de vista, possibilitando que os participantes reflitam sobre seu papel na formação da comunidade em que estão inseridos. Nesse sentido, a educação desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos, pois é por meio dela que novos conhecimentos e perspectivas são compartilhados. A educação não apenas transmite conhecimento, mas também estimula a reflexão e o diálogo, enriquecendo o aprendizado e ampliando horizontes.

Imagem 02: Crianças e adolescentes discutido assuntos para serem debatidos e realizar atividade da árvore.



Fonte: Escola de Conselhos de Pernambuco, 2023.

É fundamental destacar que todas as ações ocorridas no Santuário das Comunidades em Caruaru foram conduzidas por educadores que reconheceram a importância de abordar uma variedade de temas que englobam a sociedade e suas diversidades, com foco especial no protagonismo infanto-adolescente. Essa iniciativa contribuiu para a construção de argumentos e ampliação de perspectivas em relação a questionamentos e preparação, como mencionado pelo educador Almir Basílio (2023):

a educação desempenha um papel de destaque na construção dos alicerces do indivíduo desde a mais tenra infância até a adolescência. Nesse período crucial, é como se estivéssemos moldando uma peça de argila, esculpindo valores, conhecimentos e habilidades que definirão suas trajetórias futuras. Dessa forma, proporcionamos às crianças e adolescentes as ferramentas para se tornarem agentes ativos de mudança em nossa sociedade.

Com o intuito de promover diálogo e discussão sobre os temas abordados com as crianças e adolescentes, foram formados grupos para aprofundar as reflexões. Após um determinado período, realizava-se uma grande roda de conversa

para debater e discutir questões relacionadas à sexualidade, educação, religião, formação social, potencialidades das infâncias, entre outros tópicos. Essas abordagens visavam desmistificar preconceitos impostos pela sociedade e amplamente divulgados como verdades absolutas. As ações promovidas pela Escolinha de Conselhos têm o objetivo de incentivar cada indivíduo a verificar a fonte das informações e desenvolver habilidades de filtragem de conhecimentos, especialmente em um contexto atual em que as notícias falsas estão amplamente presentes nas redes sociais.

Imagem 03: Educador explorando assuntos para serem debatidos na roda.



Fonte: Escola de Conselhos de Pernambuco, 2023.

Antes de cada debate, os educadores realizavam intervenções que estimulavam as crianças e adolescentes a questionarem diversos problemas e interesses sociais. Essa abordagem buscava promover a compreensão da importância dessa infância na construção da sociedade, enfatizando que eles são o presente e merecem ter vez e voz para serem incluídos na formação da cidadania. Dessa forma, os educadores incentivavam a reflexão e o protagonismo desses jovens, reconhecendo sua capacidade de contribuir ativamente para a sociedade em que vivem.

A educação é, portanto, um processo social que se enquadra numa concepção determinada de mundo, a qual determina os fins a serem

atingidos pelo ato educativo, em consonância com as idéias dominantes numa dada sociedade. O fenômeno educativo não pode ser, pois, entendido de maneira fragmentada, ou como uma abstração válida para qualquer tempo e lugar, mas sim, como uma prática social, situada historicamente, numa realidade total, que envolve aspectos valorativos, culturais, políticos e econômicos, que permeiam a vida total do homem concreto a que a educação diz respeito. (SCHAFRANSKI, 2005, p. 102)

Durante o desenrolar das atividades no segundo dia, uma nova tarefa intrigante foi proposta aos participantes: a criação da representação de um olho. Nesse momento, os adolescentes foram mais uma vez convocados a compartilhar suas perspectivas únicas e informações pertinentes relacionadas a esse tema específico. A proposta envolvia a incorporação de discursos e visões individuais que, gradualmente, se fundiram à estrutura do olho em construção. Com uma composição que lembrava a anatomia visual, o trabalho resultante se manifestou como uma montagem interativa, composta por palavras faladas, pensamentos ilustrados e até mesmo manifestações artísticas incorporadas, como desenhos e pinturas, todos contribuindo para uma rica narrativa coletiva.

A educação, como instrumento que contribui na transformação do homem e conseqüentemente da sociedade, analisada à luz de uma teoria norte americana conhecida como "Teoria das janelas quebradas" se mostrou interessante para compreender porque governos, políticos, cientistas e muitas pessoas não a considera, consciente ou convenientemente como algo possível, porque as pessoas ao invés de tentar condenar quem quebra a janela não indaga quem atirou a primeira pedra, porque quebram as janelas e quais os reais caminhos para minimizar ou solucionar os problemas dessas janelas quebradas, será que as soluções perpassam apenas por medidas punitivas ou por uma educação conscientizadora e para a cidadania? (FREITAS e SOUSA, 2021, p. 54)

O projeto se revelou como uma experiência rica em expressão, onde as perspectivas pessoais se entrelaçaram de maneira sinérgica, criando uma abordagem holística à representação do olho. As falas dos participantes, os traços desenhados e as pinceladas de tinta ganharam vida na superfície da estrutura, dando origem a uma composição visual e textual que transcendia a simples representação física. Esse processo não apenas resultou em uma peça única de arte colaborativa, mas também refletiu a capacidade intrínseca da juventude em comunicar pensamentos complexos e reflexões profundas por meio de uma abordagem multidimensional.

A confecção da estrutura ocular se tornou uma manifestação tangível das vozes individuais que, juntas, construíram uma narrativa coesa e impactante. A simbiose entre a linguagem falada e a linguagem visual trouxe à tona a multiplicidade de interpretações e significados que podem ser encontrados em um único símbolo, como o olho. Mais do que uma simples atividade artística, essa experiência promoveu uma jornada pela diversidade de pensamentos e experiências dos participantes, ressaltando a importância do diálogo, da expressão e da colaboração na construção de uma compreensão mais profunda e completa do mundo ao nosso redor.

Imagem 04: Trabalho realizado pelos adolescentes e crianças participantes do evento da Escolinha de Conselhos de Pernambuco.



Fonte: Escola de Conselhos de Pernambuco, 2023.

Por fim, foi proposto que a estrutura das árvores fosse enrolada para representar a íris do olho. Essa atividade evidenciou a integração de todos os elementos e o diálogo constante, valorizando o conhecimento das crianças e adolescentes envolvidos. Ficou claro que eles possuem saberes importantes que precisam ser reconhecidos e valorizados. O processo artístico facilitou a discussão e o entendimento da interdisciplinaridade, ampliando a perspectiva sobre diferentes assuntos, especialmente aqueles com os quais eles estão envolvidos.

Imagem 05: Roda de diálogo para trazer perspectivas e construções sobre as atividades realizadas durante o evento.

Fonte: Escola de Conselhos de Pernambuco, 2023.

Essa interação promove cognições que permitem a participação de outras pessoas, especialmente quando os interesses são divulgados, estabelecendo uma conexão entre a ideia e a causa, que é o protagonismo de crianças e adolescentes. Isso possibilita a transformação social e a construção de novas ideologias, permitindo que esses indivíduos estejam presentes em diversos debates e não apenas sejam discutidos por outros.

4. CONCLUSÃO

A expressão artística transcende as fronteiras do simples criar visual, carregando em si conceitos essenciais que derivam da percepção única de cada indivíduo em relação ao mundo ao seu redor. Ao amalgamar a arte com as experiências sociais, surgem intrincadas teias de contrastes e argumentos que se entrelaçam harmoniosamente, fornecendo perspectivas enriquecedoras sobre as temáticas que cada pessoa escolhe abraçar. A força motriz por trás dessa fusão reside na educação, um elemento-chave que potencializa essas visões de mundo, capacitando cada ser a compreender como o universo é moldado e, ainda mais significativo, como ele próprio pode desempenhar um papel ativo na sua reconfiguração a partir de seus próprios anseios e ambições.

A expressão artística, em todas as suas formas e manifestações, serve como uma ponte entre a subjetividade do indivíduo e a esfera coletiva da sociedade. Cada pincelada, traço ou nota musical é uma manifestação tangível das complexas camadas de interpretação que compõem a experiência humana. Essa fusão da criatividade com o contexto social gera um terreno fértil para a reflexão e o debate, onde contrastes e pontos de vista diametralmente opostos podem coexistir e se entrelaçar, enriquecendo o diálogo e a compreensão mútua.

Em consonância, a educação emerge como um instrumento poderoso para nutrir e fortalecer essas visões de mundo em gestação. Por meio do compartilhamento de conhecimento e da exploração das diversas formas de expressão artística, a educação possibilita que os indivíduos não apenas desenvolvam uma compreensão mais profunda de suas próprias perspectivas, mas também adquiram

a habilidade de se envolver com a riqueza da diversidade de pensamentos presentes em sua comunidade e além.

Assim, a interseção entre a expressão artística, as experiências sociais e a educação forma um cenário em que as vozes individuais se convertem em uma sinfonia coletiva, capaz de redefinir e transformar a compreensão compartilhada do mundo. Esse entrelaçamento complexo oferece um convite contínuo para explorar, questionar e colaborar, delineando um percurso que nos conduz a uma percepção mais profunda e interconectada da existência humana.

5. REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Lisboa edições 70. 1977.

FREITAS, Docília Evangelista de. SOUSA, Felipe Neris Torres de. **A Educação como um Instrumento de Transformação Social à Luz da Teoria das Janelas Quebradas**. *Id on Line Rev. Mult. Psic.* V.15, N. 57, p. 53-78, Outubro/2021 - ISSN 1981-1179.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

VIEGAS, Lílian Mara Dela Cruz. OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. **A transformação da educação escolar e sua influência na sociedade contemporânea**. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS*, v.13, n.26, p.92-115, jul./dez. 2007

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.010

IDEIAS DE CANÁRIO: UMA ANÁLISE ECOCRÍTICA DA ADAPTAÇÃO ILUSTRADA DO CONTO DE MACHADO DE ASSIS

ANNA PAULA AIRES DE SOUZA

Mestra pela Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, paulaaires1@gmail.com;

RESUMO

Nossa pesquisa tem como objetivo analisar o livro *Ideias de Canário* (2016), que, em sua trama, um cientista, especificamente, um ornitólogo chamado Macedo ao ir a uma loja de venda de objetos antigos encontra um canário cuja habilidade é falar. A partir dessa aquisição a narrativa se desenvolve com a ida do canário para casa de Macedo e, posteriormente, seu sumiço. O livro é uma adaptação do conto de Machado de Assis, que por meio da associação às ilustrações acaba por associar-se ao público infanto-juvenil, com ilustrações de Luana Geiger. A adaptação atua a partir de um ponto de vista ecocrítico, colocando em destaque o respeito aos animais e a sua dignidade. Para tanto, como referencial teórico nos pautamos nos estudos do pesquisador da área Nussbaum (2006) bem como das leis que regem o direito animal, fomentando assim nossa discussão e ampliando o campo discussão acerca da temática abordada. Para tanto, analisamos a relação entre a narrativa escrita e visual e como uma complementa a outra na construção de sentidos. Dessa forma, chegamos a concluir que o homem percebe o animal não-racional como um ser que está a sua disposição, como um objeto, desprovendo-o de sua dignidade, principalmente no que tange o direito à liberdade.

Palavras-chave: Ecocrítica, Dignidade animal, Machado de Assis, *Ideias de Canário*

INTRODUÇÃO

O conto *Ideias de Canário*, escrito por Machado de Assis e publicado pela editora Mundial, mantém sua estrutura fabular, no entanto é acrescentado a essa edição (objeto de nosso estudo) um formato que privilegia a associação do texto com as ilustrações de Luana Geiger.

Em sua trama o cientista, especificamente, um ornitólogo chamado Macedo ao ir a uma loja de venda de objetos antigos encontra um canário cuja habilidade é falar. A partir dessa aquisição a narrativa se desenvolve com a ida do canário para casa de Macedo e, posteriormente, seu sumiço.

Considerando que *Ideias de Canário* apesar de publicado pela primeira vez em 1839, ainda possui uma abordagem atual em sua relação com a natureza e, em específico, com o mundo animal, seu estudo a partir dessa perspectiva torna-se válido. Por sua vez, a versão ilustrada adotada para essa pesquisa corrobora e alicerça essa atualidade, permitindo por meio das imagens e do uso das cores um jogo em que se enfatizam determinados aspectos em detrimento de outros dentro da narrativa com o objetivo de focar naquilo que é mais relevante dentro da diegese.

Ainda que um conto conhecido e, portanto, estudado, a abordagem a partir da ecocrítica para esse conto é algo inovador, considerando que partindo do princípio de que “[...] a natureza sempre esteve presente na literatura desde os primeiros registros literários encontrados” (BRAGA, 2012, p. 39), ela nem sempre teve o destaque merecido nos estudos da crítica literária.

Dessa forma David Harvey (2000), salienta que a literatura deve ser percebida como uma forma de autoconhecimento, tendo em vista que propõe – se pensarmos na perspectiva ecocrítica – uma discussão entre os lugares em que estão à narrativa e o sujeito. Riocni, Gonçalves (2017, p.28), afirma que “a função ambiental da literatura emerge já que esta, muitas vezes, contribui para a manutenção ou questionamento de demandas e práticas antropocêntricas do sujeito contemporâneo frente ao espaço por ele ocupado”.

Para tanto, nos propomos analisar a narrativa em questão percebendo o canário como o elemento motivador de toda essa temática - funcionando como metáfora para o acesso ao conhecimento se, por exemplo, o compararmos com a Alegoria da Caverna de Platão – e evidenciando a questão ambiental motivada pelo aprisionamento do pássaro tanto na gaiola da loja de belchior como na casa do ornitólogo.

UMA ANÁLISE ECCRÍTICA DAS IDEIAS DE CANÁRIO

Uma das grandes problemáticas que perpassa a questão animal é a forma como eles são percebidos pelo homem. Nussbaum (2006), afirma que o entendimento do termo dignidade, não engloba os animais não racionais, relativizando a ética e a existência animal a uma subordinação ao homem. As próprias leis demonstram essa subordinação do animal relacionado ao homem (aqui entendido como animal racional):

A visão aristotélica de uma hierarquia da vida penetrou de forma tão densa no pensamento ocidental que o mundo do Direito se contaminou com a ideia de que os animais teriam uma natureza jurídica diferente da dos humanos. [...] A maior parte das leis trabalha com esse paradigma, visando à proteção à fauna para o benefício humano. Até o principal dispositivo de proteção ambiental da Constituição Federal, o art. 225, é interpretado dessa forma por considerar o meio ambiente e, por extensão, os animais, um bem de uso comum do povo (LOURENÇO, 2012, [n.p.]).

Todavia, para defender sua tese acerca da dignidade dos animais não racionais, Nussbaum confronta com as ideias de Kant que considera a dignidade um atributo apenas àqueles que possuem racionalidade. Para tanto, defende que os animais irracionais bem como os humanos devem ter direito a uma existência pautada na dignidade, isto é, por meio da inclusão deles como objetos de debates e práticas sociais, garantindo oportunidades de alimentação e prática de atividades físicas, liberdade para portar-se como os de sua espécie, preservação da dor, poderio de interação com seres de sua espécie e de outras etc. Marashin corrobora a ideia defendida por Nussbaum afirmando que:

Não são todos os direitos dos seres humanos que devem fazer parte do rol dos direitos dos animais. O homem, por ser dotado de razão, tem direito à educação; já o animal, forçá-lo ao aprendizado pode caracterizar, e muitas vezes assim o é, dependendo dos métodos utilizados, maus tratos e abuso. Por exemplo, o “adestramento” dos animais para atuarem nos circos quase sempre faz uso de métodos cruéis. Há uma base mínima de direitos inerentes a todos os seres vivos: direito de viver, direito à liberdade, direito de se alimentar, de saciar a sede, de proteger-se do frio, de perpetuar a espécie, de não sofrer violência ou crueldades (MARASHIN, 2018, [n.p.]).

Dessa forma, subentende-se que todos os seres são únicos, logo deveriam possuir direitos que contemplassem essa individualidade podendo dessa forma atingir um mínimo de dignidade (NUSSBAUM, 2006).

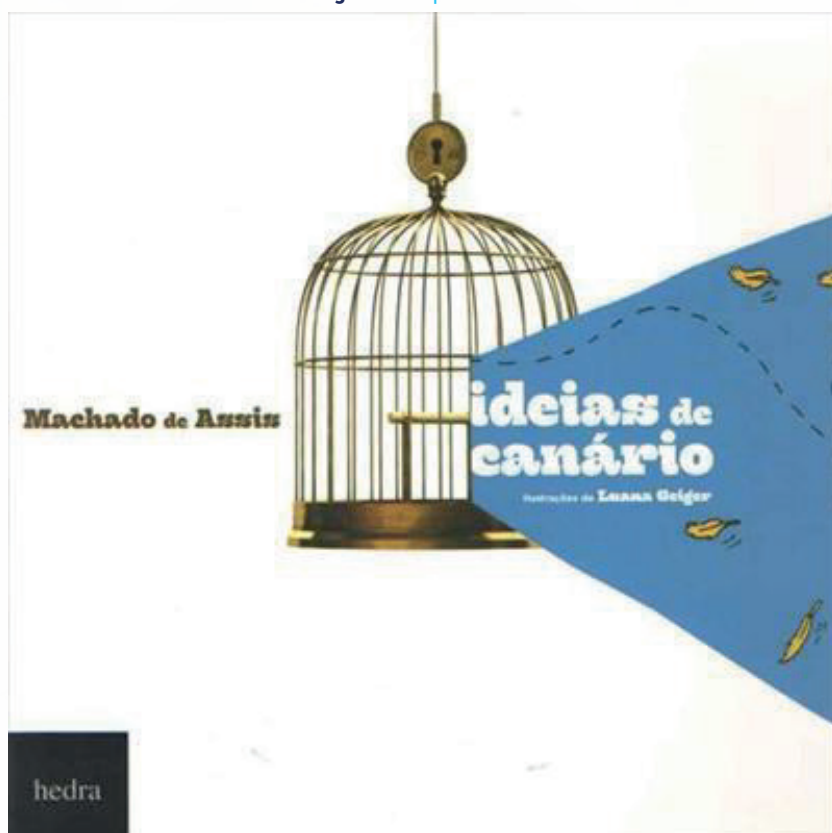
As capacidades centrais da dignidade aplicáveis aos animais são as seguintes:

- a. Vida – os seres devem ser capazes de viver até o fim de uma vida e plenamente, e preteridos a uma morte prematura;
- b. Saúde corporal – os seres devem ser capazes de ter uma boa vida, que inclui saúde reprodutiva, nutrição e abrigo, mas não se limitam a isso;
- c. Integridade física – os seres devem ser capazes de mudar de local livremente e de ter soberania sobre o próprio corpo, que inclui ser protegido contra agressões de qualquer natureza (*por exemplo, agressão sexual, abuso sexual de crianças, violência doméstica e a oportunidade de ter satisfação sexual*).
- d. Emoções – os seres devem ser capazes de ter ligações com coisas que estão fora de si mesmos, de amar, de ter luto, ter raiva, todos justificáveis.
- e. Razão prática – os seres devem ter a capacidade de formar concepções sobre si mesmos e sobre o bem e de escolher como preferem viver sua vida;
- f. Afiliação
 - a. Os seres devem ser capazes de viver e mostrar preocupação com os outros, de ter empatia e capacidade de justiça e de amizade. Portanto, as instituições devem ajudar a desenvolver e a proteger as formas de filiados.
 - b. Os seres devem ser capazes de ter autorrespeito e de não se deixar humilhar por outros, ou seja, ser tratados com dignidade e igual valor. Isso implica proteção contra qualquer tipo de discriminação.
- g. Outras espécies – os seres devem ser capazes de se preocupar e de viver com outros animais, plantas e o ambiente em geral.
- h. Diversão – os seres devem poder rir, brincar e desfrutar de atividades recreativas.
- i. Controle sobre o próprio ambiente
 - a. Política – Capaz de participar efetivamente da vida política, o que inclui ter o direito de liberdade de expressão e de associação.
 - b. Relevante – Capaz de ter propriedade, não apenas formalmente, mas materialmente (ou seja, como uma oportunidade real). Além disso, deve ter a capacidade de procurar emprego em igualdade

de condições, como outros, e a liberdade da busca injustificada e apreensão (BORA, 2017, 337-338)

Na narrativa de Machado de Assis, conseguimos perceber por meio da personificação do canário essa falta de dignidade inicial, no sentido de estar privado de direitos básicos como a liberdade tanto na loja como, posteriormente, na casa do ornitólogo. Sendo assim, o livro *Ideias de Canário*, elaborado a partir do conto homônimo já propõe em sua capa uma leitura diferente, como podemos notar na imagem abaixo.

Figura 1: Capa do livro



Fonte: Livro *Ideias de Canário*

Na capa do livro, vemos a imagem de uma gaiola pela qual sai o título da narrativa destacado em um pano de fundo azul, com algumas penas amarelas que supostamente pertencem ao canário, no entanto o que isso pode significar?

Podemos remeter essa imagem à abertura para novos horizontes, proposta no Mito da Caverna – uma leitura, inúmeras vezes, associada como inspiração para conto de Machado de Assis. Entretanto, essa visão saída da gaiola seria, ainda, limitada, inferindo pelo restante da paisagem branca que está fora do campo de visão. Siqueira (2009, p.71) salienta que o relato mítico sempre aparece nas exposições platônicas com objetivos didáticos e continua afirmando acerca do Mito da Caverna que:

[...] no livro VII da República, após fazer seus discípulos visualizarem a história do prisioneiro que se liberta da caverna e contempla o mundo exterior, Sócrates, dirigindo-se a um deles, Glauco, deixa clara a relação analógica entre o mito e a discussão propriamente filosófica.

No decorrer da leitura do livro, percebemos que essa abertura para novas perspectivas evidencia uma questão acerca dos direitos dos animais, em específico, do direito à liberdade. Logo no início do conto, o canário é encontrado pelo ornitólogo em uma loja de Belchior, preso em uma gaiola. A loja é descrita por Macedo como escura e cheia de coisas velhas, todavia no momento que ia sair dali deparou-se como uma gaiola que estava pendurada na porta. A maioria das imagens que ilustram o conto encontram-se desprovidas de cor, porém o canário que estava dentro da gaiola avistada por Macedo, era amarelo, o que somado a narrativa sinaliza para um ponto importante dentro do texto.

Cabe destacar ainda que ao observar a imagem abaixo é notável que a maioria dos objetos ressaltados por meio das cores possuem alguma relação com a natureza, tais como as flores, as verduras na cesta da mulher que passa a porta, o horizonte azul e o próprio canário. Além disso, outro elemento encontra-se colorido, o tapete de entrada da loja, talvez como uma forma de persuadir os passantes a darem uma espiadinha naquele local que o próprio narrador define como desprovido de sentido, de vida, cheia de coisas sem utilidade, em que o próprio dono ressonante aparenta desinteresse. No final do livro há um pequeno resumo sobre a ilustradora e a percepção dela acerca desse uso de cores associada ao conto:

Desde sua primeira leitura do conto Ideias de Canário imaginou essas ilustrações. Seria uma ótima oportunidade para trabalhar com as crianças a ideia de um ponto de vista relativo: as cores só pontuam detalhes, o que mostra como nossa percepção da realidade é frágil e distorcida, assim como no conto de Machado de Assis (ASSIS, 2016, p.40).

Dessa forma, reiteramos que a sinalização de cores em apenas alguns aspectos da figura possui um efeito de enfatizar determinados pontos da narrativa: os que têm vida. O azul evidenciando a grandeza do mundo exterior a loja, o tapete convidando quem está fora a entrar e, também, o pequeno pássaro amarelo, destaque da diegese.

Figura 2: Loja de Belchior



Fonte: Livro *Ideias de Canário*

O narrador, em consonância com as figuras presentes no livro, assim descreve o canário e a gaiola na qual ele está preso:

la a sair, quando vi uma gaiola pendurada da porta. Tão velha como o resto, para ter o mesmo aspecto de desolação geral, faltava-lhe estar vazia. Não estava vazia. Dentro pulava um canário. A cor, a animação e a

graça do passarinho davam àquele amontoado de destroços uma nota de vida e de mocidade (ASSIS, 2016, p.11).

As imagens acima reforçam o texto, tudo parecia velho, no entanto o pequeno canário se destacava naquele ambiente. Por outro lado, ainda que se destacasse naquela loja empoeirada e cheia de coisas sem utilidade, ele era preso, não somente pelas grades da gaiola, mas também pelo seu entendimento daquele pequeno espaço que para ele era um mundo. Quando o ornitólogo questiona retoricamente quem prendera aquele animal ali, o canário contesta que Macedo está equivocando, já que não se encontra preso e que o mundo é dos canários, logo o dono da loja é seu criado. O homem então espantado continua perguntando ao canário se ele não sente falta do “espaço azul e infinito” e obtém como resposta:

- Mas, caro homem, trilou o canário, que quer dizer espaço azul e infinito?
- Mas, perdão, que pensas desse mundo? Que coisa é o mundo?

O mundo, redarguiu o canário com certo ar de professor, o mundo é uma loja de belchior, com uma pequena gaiola de taquara, quadrilonga, pendente de um prego; o canário é o senhor da gaiola que habita e da loja que o cerca. Fora daí, tudo é ilusão e mentira (ASSIS, 2016, p.14).

Já na casa do ornitólogo o canário responde ao mesmo questionamento acerca de seu entendimento do mundo.

- O mundo, respondeu ele, é um jardim assaz largo com repuxo no meio, flores e arbustos, alguma grama, ar claro e um pouco de azul por cima; o canário, dono do mundo, habita uma gaiola vasta, branca e circular, donde mira o resto. Tudo mais é ilusão e mentira (ASSIS, 2016, p.22).

O canário, preso em sua gaiola, pensa ser normal o ambiente em que está inserido, entretanto apesar da aceitação de seu estado e crença de superioridade naquele mundo, o pássaro encontra-se desprovido de sua dignidade, caráter esse que os homens negam aos animais.

O fato de que os seres humanos agem de forma a negar aos animais uma existência digna parece ser uma questão de justiça, e urgente, embora tenhamos que dizer mais àqueles que negariam essa afirmação. Não há nenhuma razão óbvia para que as noções de justiça básica, direito e direito não possam ser estendidas através da barreira das espécies (NUSSBAUM, 2006, p.06).

Essa escassez de subsídios básicos como a liberdade, apesar de não ser notada pelo canário que acredita ser superior, não passa a ser menos grave. Singer (1998, p.63) salienta que:

A vida e/ou as experiências dos animais tem valor moral em função da subjetividade e/ou senciência dos mesmos. Os animais (pelo menos alguns deles) sentem, sofrem e tem estados mentais, e isso deve ser eticamente considerado. Os animais merecem respeito moral e temos obrigações éticas para com eles.

O ornitólogo que, inicialmente, mostra-se indignado pelo abandono do animal acredita que tirá-lo de uma prisão e colocá-lo em outra maior trará ao pássaro a liberdade. “Paguei-lhe o preço, mandei comprar uma gaiola vasta, circular, de madeira e arame, pintada de branco, e ordenei que a pusessem na varanda da minha casa, donde o passarinho podia ver o jardim, o repuxo e um pouco do céu azul” (ASSIS, 20016, p,18).

Figura 3: O mundo do canário na casa de Macedo



Fonte: Livro *Ideias de Canário*

Ainda que o espaço cedido ao pássaro agora fosse maior e ornado de forma mais bonita, ainda assim ele permanecia preso e com uma visão limitada do que era o mundo. E, enquanto a visão do canário limitava-se ao jardim de Macedo, o ornitólogo limitava sua visão ao pássaro, trancando-se cada dia mais apenas nessa perspectiva paranoica de estudar e entender aquele animal – “Todo eu era canário” (ASSIS, 2016, p.24). Sua total dedicação ao canário culminou em alguns dias enfermo e na oportunidade o objeto de seu estudo acabou por fugir da gaiola

“Todo eu era canário”, por meio dessa frase entendemos que Macedo se dedica totalmente a entender o pássaro, dando exclusividade e total atenção a esse estudo. Dessa forma “o narrador machadiano deixa entrever tanto a alienação provocada pelo excesso de estudos quanto uma estreita ligação entre as experiências dos dois protagonistas da história, o pássaro e o ornitólogo” (SIQUEIRA, 2009, p.73).

Passado dias sem o canário, Macedo o encontra na natureza e os dois têm o seguinte diálogo:

[...] pedi-lhe que viesse a continuar a conversação, naquele nosso mundo composto de um jardim e repuxo, varanda e gaiola branca circular...

- Que jardim? Que repuxo?

- O mundo, meu querido.

Que mundo? Tu não perdes os maus costumes de professor. O mundo, concluiu solenemente, é um espaço infinito e azul, com o sol por cima.

Indignado, retorqui-lhe que, se eu lhe desse crédito, o mundo era tudo; até já fora uma loja de belchior...

- De belchior? – trilou ele às bandeiras despregadas. – Mas há mesmo lojas de belchior? (ASSIS, 2016, p.35-36).

Na concepção de Pereira (2018) os humanos foram criados com o objetivo de tirar proveito de tudo àquilo que está ao nosso alcance, no entanto os animais não humanos estão para além da representação que designamos para eles. “[...] nós olhamos para os animais [...], mas eles também nos olham, e é disso que, segundo ele, parecem ter se esquecido as pessoas que “viram, observaram, analisaram, refletiram o animal, mas nunca se viram vistas pelo animal” (DERRIDA, 2018).

Figura 4: O encontro entre o canário e Macedo



Fonte: Livro *Ideias de Canário*

O livro, por sua vez, termina com a imagem acima que é muito significativa para a construção da narrativa, haja vistas que põe o homem no lugar que outrora foi ocupado pelo canário: as grades da gaiola, isto é, metaforicamente o aprisionamento no qual ele se permitiu estar quando fez do seu mundo, unicamente o estudo do canário. E assim querendo que o animal bem como ele se limitasse a uma prisão

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conto *Ideias de Canário* teve sua primeira publicação na Gazeta de Notícias, no ano de 1895. É relevante retomar a data, pois ela ocorre mais de uma década depois da publicação de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, romance que inaugura a

composição de um narrador machadiano ambíguo e, de certo modo, como sinaliza Schwarz (2004), sem confiança. No conto analisado, essa perspectiva dá margem a sátira a questão humana, no entanto nos faz questionar também a problemática animal.

Em *Ideias de Canário*, Machado de Assis cujo texto ganha um caráter ainda mais atual com as ilustrações de Geiger, evidencia uma metáfora para o aprisionamento intelectual, mas concomitante a isso ele evidencia também a, aparente, normalidade do aprisionamento de animais, a exemplo do conto, o canário. Essa naturalização, por sua vez, do animal estar preso, tem sua origem na serventia para o homem. Para tanto, Nussbaum (2006) salienta acerca da dignidade animal e desta não ser subserviente ao homem, mas ser igualitária.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M. **Ideias de Canário**. João Pessoa: Mundial Edições, 2016.

BRAGA, E.F. Literatura e Ecologia. In: BRAGA, E.F. **Literatura e ecologia: A pentalogia** La guerra silenciosa de Manuel Scorza. São Carlos: Pedro& João Editores, 2012.

BORA, S.S.M. Capability approach theory e a dignidade dos animais não humanos: estabelecendo um novo marco ético dos direitos dos animais. In: BORA, Z.M.; BRAGA, E.F.

Congresso Internacional de Literatura e Ecocrítica - Diálogos ecocêntricos: arte, cultura e justiça, 2017. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Oficina da Leitura, 2017. 417p

DERRIDA J. La dissémination *apud* PRIKLADNICKI, F. **Relendo o animal, da metáfora domesticada à alteridade radical**. Disponível em: < http://www.abralic.org.br/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/043/FABIO_PRIKLADNIC_KI.pdf >. Acesso em: 30 maio. 2023

HARVEY, D. Responsibilities towards nature and human nature. In: HARVEY, D. **Spaces of hope**. Edinburg UP, 2000. p. 213-233.

LOURENÇO, D. B. **Direitos dos animais:** fundamentação e novas perspectivas. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris. 2008, p.490 e ss.

MARABSCHIN, C. **O direito dos animais e o judiciário.** Disponível em: <http://submissoes.al.rs.gov.br/index.php/estudos_legislativos/article/view/20/33>. Acesso em 15 maio. 2023

NUSSBAUM, Martha. Human capabilities, female human beings, in **Women, culture and development:** a study of human capabilities. Martha C. Nussbaum and Jonathan Glover (eds.), Clarendon Press: Oxford. 2006.

PEREIRA, R.S. **A dignidade da vida dos animais não-humanos:** Uma fuga do antropocentrismo jurídico. Disponível em: <http://www.ecoagencia.com.br/documentos/dignidadeanimais.PDF>. Acesso em 2 de junho de 2023.

RICONI, A.; GONÇALVES, D.S. Diálogos ecocríticos: uma análise literária da relação entre o sujeito e o espaço em *opúsculos morais*. In III CONGRESSO INTERNACIONAL DE LITERATURA E ECOCRÍTICA - **Diálogos ecocêntricos: arte, cultura e justiça**, 2017. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Oficina da Leitura, 2017. 417p

SCHWARZ, Roberto. **A viravolta machadiana.** Novos Estudos Cebrap. Nº 69, São Paulo, julho, 2004, p. 15-34

SINGER, P. **Ética prática.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 19-20. 46 Ibid, p. 63.

SIQUEIRA, C.M. Machado de Assis, autor do Mito da Caverna, **Aletría**, nº especial, 2009.OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. **A transformação da educação escolar e sua influência na sociedade contemporânea.** InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.13, n.26, p.92-115,jul./dez. 2007

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.011

O CONHECIMENTO HISTÓRICO DO FEMINISMO PARA A EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO SOCIAL ANTIPATRIARCALISTA

THAMIRES MAIA PAULA OLIVEIRA

Mestranda em Educação da Universidade Federal do Tocantins, thamiresmaia@hotmail.com;

RESUMO

O artigo aqui exposto analisa princípios que descrevem o primórdio do patriarcalismo e o identifica como forma da causa e efeito do preconceito de gênero existente ainda na atualidade, o retorno à origem visa esclarecer que a ideologia patriarcalista não foi somente um acaso, ela foi planejada e construída para que a classe das mulheres e classes menos favorecidas politicamente, não dispusessem chances de se equiparar aos da classe dominante. Alicerçado com apoio total do Estado Capitalista, o patriarcalismo perpassou séculos e permanece de forma autocrática nos campos políticos e sociais. Uma temática tão inadiável e fundamentadora de novas culturas e condutas, não devem continuar sendo ignoradas; necessita-se de novas políticas, amparo e exemplo advindo do Estado, para que as transgressões sejam reais. É sabido que há um longo caminho para a realidade ideal, no entanto, procrastinar com a realidade real não colabora com nenhuma perspectiva de renovação. Visto que, a falta de conhecimento leva à ignorância e preconceitos, entende-se que o percurso para essa realidade ideal, inicie-se com a disseminação do conhecimento adequado de forma institucionalizada e supervisionada pela rede pública, levando aos quatro cantos do país uma educação equalizada, diversa e tipificada com seu povo, para que assim, pouco a pouco a sociedade possa se transformar em uma nação mais respeitada.

Palavras-chave: Gênero, Mulheres, Opressão, Sociedade.

ABSTRACT

The article presented here analyzes principles that describe the beginnings of patriarchy and identifies it as a form of cause and effect of gender prejudice that still exists today. built so that the class of women and classes less favored politically, would not have chances to match the ruling class. Founded with full support from the State, patriarchy spanned centuries and remains autocratic in the political and social fields. Such a topic that cannot be postponed and is the foundation of new customs and conduct should not continue to be ignored; new policies, support and example coming from the State are needed, so that the transgressions are real. It is known that there is a long way to the ideal reality, however, procrastinating with the real reality does not collaborate with any prospect of renewal. Since lack of knowledge leads to ignorance, it is understood that the path to this ideal reality begins with the dissemination of adequate knowledge in an institutionalized way and supervised by the public network, taking to the four corners of the country an equalized education, diverse and typified with its people so that little by little society can transform itself into a more respected nation.

Keywords: Gender, Oppression, Society, Women.

INTRODUÇÃO

Essa dissertação tem como objetivo elucidar o nascedouro do movimento patriarcal, para que a partir dessa concepção, possamos refletir as causas e efeitos que originaram a ideologia patriarcalista que ainda segue presente nos dias atuais. Para promover essa tarefa, discutiremos livros que narram a construção do referido conceito, iniciando por “A criação do Patriarcado” (1986) de Gerda Lerner.

O feminismo nasce como forma de luta e resistência das mulheres que tiveram discernimento para compreender que apenas por seu gênero, sua classe foi subjugada e oprimida sem nenhum tipo de pudor ou receio, enquanto os homens deixavam o campo para trabalhar nas fábricas, as mulheres permaneciam no campo e nos lares cuidando de seus filhos e do trabalho doméstico sem nenhum reconhecimento, afinal, trabalhar em casa era encarado como obrigação e não contribuição para a economia e crescimento da família. Trabalho esse não remunerado e exaustivo, uma vez que pelo mesmo além não reconhecimento, não se obtinha folga, apoio ou qualquer prestígio, além de ficar com a total responsabilidade da educação dada aos filhos, comumente sendo julgadas por um filho (a) se desviar do convencional para a época.

O movimento feminista começou a ganhar força no final do século XIX e início do século XX, onde deu-se a primeira onda marcada por lutas por direitos básicos, como o direito ao voto, à educação e à igualdade de oportunidades econômicas, sociais e culturais. A classe dominante patriarcal foi planejada e articulada para que os homens não tivessem seu poder ameaçado pelas mulheres e também pelos homens que não pertenciam ao cerne dos grupos predominantes no domínio, portanto, não é difícil a compreensão de que o feminismo não somente lutava e luta pela igualdade de gênero, mas pela igualdade social.

Ao longo do tempo, o feminismo evoluiu e se diversificou, dando origem a diferentes correntes e abordagens, o feminismo de segunda onda, nas décadas de 1960 e 1970, já com fortes nomes do movimento, trouxe à tona questões como a igualdade salarial, o direito ao aborto e a violência doméstica. Assuntos esses varridos para debaixo do tapete ainda nos dias de hoje, as mulheres viveram e ainda vivem de forma a subsistência do homem, necessitando sempre provar o seu valor, seus conhecimentos e sua narrativa. A luta nunca parou, ela se modificou, aprimorou, mas para uma mulher, sempre será mais difícil provar assédio e discriminações,

para cada mulher que vai atrás do seu direito, existem dez homens dizendo: - mas também, olha como ela se veste, - já vai começar o vitimismo e o mi mi mi, - porque não ficou em casa cuidando das crianças?

Já o feminismo de terceira onda, a partir dos anos 1990, enfatizou a interseccionalidade e a diversidade de experiências das mulheres, buscando incluir vozes marginalizadas, como as mulheres negras, LGBTQIAP+ e com deficiência, mais uma vez para quem pouco pesquisa sobre o movimento feminista, é fácil chegar na visualização de que o feminismo não é uma luta de uma só classe, não é somente uma luta de mulheres, é uma luta de toda uma sociedade esquecida e rebaixada. A história é prova viva do quanto as mulheres foram anuladas da maioria dos acontecimentos denominados importantes para formação de concepções e meio investigativo da sociedade atual.

Os nomes omitidos e censurados foram muitos, Maria Leopoldina não teve seu nome enaltecido por ter conduzido a sede monarca durante as viagens de Dom Pedro, muito menos por participar de acordos e liderar decisões na monarquia portuguesa. Marie Curie contribuiu com o prêmio Nobel de seu esposo, no entanto, não teve seu nome enaltecido por esse mérito, precisou conquistar o seu próprio. Emmy Noether, teve papel essencial na álgebra abstrata, trabalhou por 25 anos sem receber salário por não ser considerada merecedora e apta para tal função; Rosalind Franklin, autora da imagem que mostra o formato de hélice do DNA teve seus dados roubados por um homem que por muito tempo ganhou fama a suas custas.

Maria Quitéria de Jesus, a primeira mulher a integrar as forças armadas do Brasil, se escondia atrás do personagem que criou: Soldado Medeiros, após ser descoberta por seu pai, foi defendida pelo comandante do batalhão que lhe deu permissão para continuar no exército. Simone de Beauvoir, grande filósofa, intelectual, ativista e professora, teve seu nome anexado à lista negra do vaticano quando lançou seu livro "O segundo sexo", por ser ele considerado agressivo demais. Retornando ainda aos dados do Nobel, apenas 5% dos prêmios foram entregues para mulheres, algumas delas, muitos anos depois de mortas.

A problemática dentro da própria classe das mulheres se desencadeia dessas camuflagens, mulheres que já estavam acostumadas a estar sempre à sombra dos homens, como se levantariam? De qual forma obteriam coragem e forças para enfrentar uma classe cheia de narrativas condecoradas como a história fez sempre questão de emplacar? Em qual arquétipo poderiam se agarrar para que a narrativa se modificasse? Exatamente por esse motivo, as mulheres feministas tiveram e tem

tanta relevância e importância na história da evolução das conquistas das mulheres. Sendo assim, facilmente entender o motivo de tanto julgamento e intolerâncias com o movimento feminista, que se pôs ao propósito de libertação e luta das mulheres e das classes marginalizadas.

Nesse sentido, a análise que parte através da história do patriarcalismo, para podemos compreender como corroborar para que as discussões e transformações necessárias ocorram de forma mais assertiva e efetiva na sociedade, promovendo perspectivas de avanço e explanação do conceito feminista de forma a amenizar a rejeição, opressões e negações de que essa discussão é necessária e libertadora tanto para as mulheres, tanto para os homens.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para esta escrita veio da realização de leituras e discussões bibliográficas de textos advindos de escritoras e historiadoras ativistas feministas, que relatam a criação e construção do patriarcalismo como forma dominante da sociedade masculina intencional planejada pelo Estado como intenção de manter no poder sempre pessoas do cerne dominante. As leituras foram escolhidas priorizando tempos e temas diferentes para que assim a discussão obtivesse um conjunto de informações que pudessem se sincronizar no objetivo do discurso que é a liberdade e igualdade das mulheres na sociedade.

REFERENCIAL TEÓRICO

A disposição gênero foi utilizada para declarar a discriminação sofrida por mulheres em vários níveis; social, interpessoal, e principalmente profissional, criado no início dos anos sessenta, o conceito gênero adquiriu relevância por intermédio de personas feministas, professoras e teóricas que desejavam a inserção e significância devida das mulheres na sociedade, no domínio público do trabalho, política, educação e outros espaços sociais ora não alcançados. Fato este, mais antigo que a civilização, a negação da história das mulheres e a subordinação aos homens afetou estruturalmente e psicologicamente mulheres e homens.

Antes mesmo da propriedade privada e da sociedade de classes, ocorreu a apropriação da função sexual e reprodutiva das mulheres pelos homens. Estados

arcaicos foram organizados no formato do patriarcado, assim, desde sempre o Estado se interessava pela permanência do modelo de família patriarcal.

A explicação tradicionalista concentra-se na capacidade reprodutiva feminina e vê a maternidade como maior meta de vida das mulheres, definindo, assim, como desviantes mulheres que não se tornam mães. Considerava-se função materna uma necessidade da espécie, uma vez que as sociedades não teriam conseguido chegar à modernidade sem que a maioria das mulheres dedicasse quase a vida adulta a ter e criar filhos (LERNER, 2019, p. 34).

Ainda de acordo com LERNER, ***“A opressão das mulheres precede a escravidão e a torna possível”***. Partindo dessa premissa, o patriarcalismo cria um enraizamento dessa cultura na sociedade e a alimenta para a continuidade da opressão de forma tão impositiva que mesmo quando alguma mulher tinha ciência da situação vivida, não tinha espaço e forças para lutar contra o que estava posto pelos homens dominantes. A subestimação das mulheres foram inúmeras, inicialmente, a força física foi usada como forma de aprisioná-las em casa enquanto o homem saía para caça, quando gestantes, a ideia de ser a melhor escolha para proteção à prole, logo em seguida, a função exclusiva do cuidado, alimentação, educação e instrução da criança, posterior a isso, a concepção de inteligência inferior à do homem por ser ele o único a ter contado com o mundo externo, do trabalho, comércio e negócios.

A vedação ao acesso da mulher ao mundo público foi de forma enraizada na sociedade que se mantém no centro da desigualdade de gênero até hoje. Independentemente da agenda que a mulher defendesse, ela sempre era – e ainda é – alvo de uma modalidade bem definida de controle e repressão, que se valia de estratégias como a violência política de gênero, os apagamentos nos processos e de construção de memória e as distorções narrativas. O objetivo desse vasto repertório tático é mantê-las fora da cena pública e dos espaços de decisão, estancando, impedindo e desencorajando um outro futuro possível (STARLING, 2022, p.30).

Mesmo em nossa atualidade, após progressos assertivos para a desconceitualização das mulheres em todos os espaços sociais como exemplo, a institucionalização do voto, direito a candidatura, ocupação em diversas funções profissionais, inclusive políticas, há ainda o sofrimento com a ideologia da família patriarcal, família essa que simula aceitar o progresso das mulheres, permitindo

que elas se formem e tenham suas profissões seguidas, entretanto, somente até quando esses avanços não atrapalhem as prioridades da família patriarcal, que é ser a provedora e comandante do lar, um ser estereotipado e cobrado à função responsável por ter ou não sucesso da ascensão e resultados dos filhos e da base familiar.

No Brasil, a maioria da população é representada pelo gênero feminino, foram elas as primeiras a conquistar o direito ao voto na América Latina, porém, ocupam apenas uma porcentagem mínima dos assentos da Assembleia Legislativa e Senado Federal, esses dados, deixam as brasileiras numa posição de número 108 entre os 155 países no índice de produzido pelo fórum econômico mundial de empoderamento das mulheres.

Os séculos se passaram, conquistas foram alcançadas, mas a sociedade continuou sua evolução com o preconceito arraigado sobre as mulheres ocuparem todos os espaços sociais e principalmente espaços de poder, e não somente vindo dos homens, mas também das próprias mulheres.

O sistema do patriarcado só pode funcionar com a cooperação das mulheres. Assegura-se essa cooperação por diversos meios: doutrinação de gênero, carência educacional, negação às mulheres do conhecimento da própria história, divisão de mulheres pela definição de “respeitabilidade” e “desvio” de acordo com suas atividades sexuais; por restrições e coerção total; por meio de discriminação no acesso a recursos econômicos e poder político e pela concessão de privilégios de classe a mulheres que obedecem (LERNER, 2019, p.272).

A negação do conhecimento histórico do feminismo não é precedida apenas dos homens, não é um movimento monolítico, mas sim um conjunto de ideias e práticas que se adaptam às necessidades e demandas das mulheres em diferentes contextos históricos e sociais. O feminismo é uma luta por igualdade de gênero, mas também por justiça social e direitos humanos, inúmeras mulheres não dão a devida importância para o entendimento do motivo de tal subjugação sofrida pela classe e defendem com veemência o modelo de família patriarcal, por ser ele o defendido pelo conservadorismo e cristianismo que utilizam alusões às escrituras da bíblia que se referem à submissão e obediência da mulher, apoderando assim somente a figura masculina que é descrita como o provedor, protetor e a cabeça do relacionamento.

O medo do desconhecido leva as pessoas a desenvolverem preconceitos como uma forma de autoproteção, podendo gerar estereótipos e discriminação, grupos dominantes perpetuaram esses preconceitos para manter seu status e privilégios, enquanto grupos marginalizados internalizaram estereótipos negativos devido à opressão sistemática que enfrentam.

Nossos cérebros têm uma tendência natural a categorizar e simplificar informações complexas, tendência essa que leva a generalizações e estereótipos preconceituosos, pois tendemos a agrupar pessoas com base em características superficiais.

hooks bell¹, destaca em seu livro: e eu não sou uma mulher? Sobre a desvalorização da mulher, em especial a mulher negra, que representa uma classe historicamente silenciada dentro do movimento feminista e afetada intensamente pelo machismo. Nesse viés, a autora discorre sobre as raízes sexistas e misóginas trazidas pelos europeus na ocupação das américas e como esse fato se fez presente nos séculos seguintes, haja vista que as mulheres negras foram extremamente objetificadas e violentada sem nenhum escrúpulo ou culpa, interpretadas como meros objetos ausentes em dignidade, humanidade e prontas para serem exploradas e servir as vontades, quaisquer que essas fossem, dos seus senhores.

Por essa perspectiva, no período de escravatura o sistema patriarcalista impulsionou o ódio entre as mulheres, pois as escravizadas eram constantemente usadas como amantes e propriedade dos senhores, logo, as esposas brancas sentiam-se ofendidas e já que não podiam se impor aos maridos, elas usavam do seu privilégio de branquitude para descontar suas frustrações matrimoniais e vivências opressoras dentro do lar nas civis negras.

Não obstante, tal realidade se perpetuou dentro dos movimentos de antirracismo, notoriamente por meio da desconsideração do poder de fala dessas personalidades e na constante masculinização da negritude feminina, entre uma de suas formas preconceituosas podemos citar o uso equivocado do conceito de matriarcalismo designado a essa parcela social, desconsiderando seus traumas passados, a instabilidade econômica vivenciada por elas e por continuarem a serem alvos do desprezo dos homens negros, uma vez que esses últimos acreditavam

1 A autora Gloria Jean Watkins, escolheu como pseudônimo em homenagem à sua avó, bell hooks, grafado em minúscula porque é um posicionamento político da recusa egóica intelectual.

terem sido desprestigiados de sua masculinidade com a necessidade de autossuficiência dessas mulheres.

Os líderes negros do movimento tornaram a libertação das pessoas negras sinônimo da conquista do direito de assumir o papel de patriarca, de opressor sexista. Ao permitir que os homens brancos ditassem os termos pelos quais definiram a libertação negra, os homens negros escolheram endossar a exploração e a opressão das mulheres negras. Ao fazerem isso, comprometeram-se. Não foram libertados do sistema, mas libertados para servir o sistema. (hooks bell, 2022, p.286.)

Em continuidade, tal configuração também foi notória dentro da própria organização feminista, uma vez que no decorrer das primeiras convenções pelos direitos das mulheres, as reivindicações das mulheres negras eram desconsideradas e essas cidadãs eram proibidas de opinar, sendo até mesmo acusadas pelas feministas brancas de desqualificarem a integridade e seriedade do movimento. Por uma visão aprofundada, essa aversão e embate étnico de revolucionárias feministas é de extremo interesse para a continuação e fortalecimento do patriarcalismo e a configuração desigual da atual da sociedade.

Dessa forma, é imprescindível as discussões e inclusão das mulheres negras dentro do feminismo contemporâneo e o entendimento de que o inimigo em comum de toda e qualquer etnia feminina é o sexismo vigente, e, como citado anteriormente, o princípio fundamental da movimentação social pela equidade de gênero é, também, o retratamento racial e luta contra todos os estigmas impostos desde os primórdios da colonização na coletividade.

Contudo, não sendo essa uma escolha homogênea, cabe-nos dar visibilidade e acesso ao tema para aquelas e aqueles que entendem que uma sociedade mais feminista também será uma sociedade mais igualitária, mais tolerante e respeitosa com todos os modelos de famílias e comunidades, direcionando as responsabilidades com igualdade independente de gênero, lembrando sempre que o filho (a) gerado (a) ou adotado (a) é de responsabilidade igual dos membros da composição desta família.

Crianças não nascem preconceituosas, crianças aprendem a ser preconceituosas, assim o preconceito não é inato, mas sim aprendido e internalizado ao longo do tempo. Portanto, isso também significa que é possível desaprender e desafiar essas atitudes preconceituosas por meio da educação, do diálogo e da exposição a

diferentes perspectivas. Se uma criança não tem convivência e esclarecimento com a diversidade, essa criança reproduzirá o que o meio de convívio a oferta.

A família patriarcal chega ser paradoxo, um modelo que se mantém nesse modelo por ser conceituado como o modelo convencional e correto, no entanto, não praticam a generosidade e respeito ao próximo que tanto pregam dentro de suas casas, transformando assim, suas crianças em pessoas intolerantes, racistas e machistas, por claramente se acharem melhor do que outros modelos de família.

Os estereótipos de gênero são tão profundamente incutidos em nós que é comum os seguirmos mesmo quando vão contra nossos verdadeiros desejos, nossas necessidades, nossa felicidade. É muito difícil desapegar-se deles, e por isso é importante cuidar que Chizalum rejeite esses estereótipos desde o começo. (ADICHIE, 2021, p.28).

Não é incomum até para uma pessoa despreconceitualizada e esclarecida, cair em falso diante algumas situações do dia a dia. Desde a infância, somos expostos a normas, valores e crenças que moldam nossa visão de mundo, a socialização desempenha um papel fundamental na formação de atitudes e estereótipos preconceituosos, transmitidos por meio da família, escola, mídia e outros agentes sociais. A mídia desempenha um papel significativo na formação de atitudes e crenças, representações estereotipadas e negativas de certos grupos podem reforçar preconceitos existentes ou criar novos, infelizmente o arraigamento e o reforço dos preconceitos são difíceis de serem retirados até daqueles que não concordam com as ações arcaicas, exige um discernimento e guarda constante das palavras e menções feitas através de seu conhecimento cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a história do feminismo nos mostra que a luta pela igualdade de gênero é contínua e necessária. É preciso avançar desafiando as estruturas patriarcais e segregacionistas trabalhando para construir uma sociedade mais justa e igualitária afim de que todas as pessoas, independentemente de seu gênero, profissão e classe social sejam respeitadas e tenham garantia dos seus direitos plenos.

É indubitável que a participação do Estado e dos educadores, seja também constante e com práticas que desenvolvam a pesquisa e aprimoramento do tema, para que assim, esses façam a transmissão para seus estudantes e comunidade

escolar. Da mesma forma, é dever de toda a sociedade, cobrar do Estado políticas públicas mais eficazes e assertivas para que o tema se instale em todas as redes escolares, como parte da formação integral dos indivíduos que ali frequentam e precisam ser representados de forma regulamentar desenvolvendo a autonomia que de seus ancestrais foram coibidas.

REFERÊNCIAS

Adichie, Chimamanda Ngozi. **PARA EDUCAR CRIANÇAS FEMINISTAS**: um manifesto. São Paulo, 2021.

hooks, bell. **ENSINANDO A TRANSGREDIR**: a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. **O FEMINISMO É PARA TODO MUNDO**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro, Rosa dos tempos, 2020.

hooks, bell. **E EU NÃO SOU UMA MULHER?** mulheres negras e feminismo: Rio de Janeiro, Rosa dos tempos, 2022.

Lerner Gerda; tradução Luiza Sellera. **A CRIAÇÃO DO PATRIARCADO**: história da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.

Starling, Heloísa M. (org.); Pellegrino, Antonia (org.). **INDEPENDÊNCIA DO BRASIL**: as mulheres que estavam lá: Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2022. **o dos animais e o judiciário**. Disponível em: <http://submissoes.al.rs.gov.br/index.php/estudos_legislativos/article/view/20/33>. Acesso em 15 maio. 2023

NUSSBAUM, Martha. Human capabilities, female human beings, in **Women, culture and development**: a study of human capabilities. Martha C. Nussbaum and Jonathan Glover (eds.), Clarendon Press: Oxford. 2006.

PEREIRA, R.S. **A dignidade da vida dos animais não-humanos**: Uma fuga do antropocentrismo jurídico. Disponível em: <http://www.ecoagencia.com.br/documentos/dignidadeanimais.PDF>. Acesso em 2 de junho de 2023.

RICONI, A.; GONÇALVES, D.S. Diálogos ecocríticos: uma análise literária da relação entre o sujeito e o espaço em *opúsculos morais*. In III CONGRESSO INTERNACIONAL DE LITERATURA E ECOCRÍTICA - **Diálogos ecocêntricos: arte, cultura e justiça**, 2017. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Oficina da Leitura, 2017. 417p

SCHWARZ, Roberto. **A viravolta machadiana**. Novos Estudos Cebrap. Nº 69, São Paulo, julho, 2004, p. 15-34

SINGER, P. **Ética prática**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 19-20. 46 Ibid, p. 63.

SIQUEIRA, C.M. Machado de Assis, autor do Mito da Caverna, **Aletría**, nº especial, 2009.OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. **A transformação da educação escolar e sua influência na sociedade contemporânea**. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.13, n.26, p.92-115,jul./dez. 2007

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.012

O ENFOQUE CTS E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO DE ESTUDANTES

ELIANE PEREIRA ALVES

Doutoranda em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Professora de física e matemática da rede privada de ensino com atuação no Novo Ensino Médio e Ensino Regular. Administradora do Instagram @estudemfisica que vem desde de 2020 democratizando o ensino de física para estudantes do ensino médio, lianepa10@hotmail.com;

ALESSANDRO FREDERICO DA SILVEIRA

Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências pelo programa DINTER (UFBA – UEFS - UEPB). Professor Doutor-D da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, alessandrofred2@gmail.com.

RESUMO

A inquietação em estudar as relações entre Ciência e Tecnologia e suas implicações na Sociedade e Ambiente surgiu com o movimento CTS com a ideia de que o avanço tecnológico e científico não estava conduzindo a sociedade para seu bem estar, pois sabe-se que é enfrentado até os dias atuais consequências socioambientais promovidas pelo desenvolvimento tecnológico. O enfoque CTS no campo da educação atua na promoção da autonomia intelectual dos estudantes em relação a tomada de decisão no que se refere ao avanço desenfreado da Ciência e Tecnologia, por meio de propostas interventivas que promova o pensamento crítico em relação as implicações sociais e ambientais do desenvolvimento tecnológico. Nessa perspectiva, temos como objetivo apresentar uma discussão teórica do movimento CTS no campo da Educação e suas implicações no desenvolvimento do pensamento crítico de estudantes com base nos ideais freiriano.

Palavras-chave: Educação, Enfoque CTS, Pensamento crítico de estudantes.

INTRODUÇÃO

O termo Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) pode ser definido como uma área de estudo direcionada aos aspectos sociais da ciência e tecnologia, tanto no que se refere aos fatores sociais que influenciam as mudanças científico-tecnológica, quanto as consequências sociais e ambientais provocadas por essas mudanças (CEREZO et al, 2001).

A preocupação de estudar essas relações surgiu em meados do século XX, com o movimento CTS, pois gerou nos cidadãos um sentimento de que o desenvolvimento científico, tecnológico e econômico não estava conduzindo para o bem-estar social (AULER; DELIZOICOV, 2006a).

De acordo com Cerezo et al (2001) no final dos anos 50 o mundo presenciou diversos desastres provocados pela ciência e tecnologia, tais como, descargas de resíduos poluidores, acidentes nucleares, intoxicações farmacêuticas, e derrames de petróleo.

No contexto brasileiro, podemos citar como consequência social e ambiental, proveniente do avanço científico-tecnológico, o acidente em Goiânia com o Césio-137 em 1987, em que catadores de lixo tiveram contato com o elemento radioativo por meio de uma máquina utilizada em tratamento contra o câncer. No ano de 2015, a partir da criação de barragens com rejeitos, materiais descartados no processo de mineração, a população da cidade de Mariana sofreu um grande desastre, o rompimento dessa. De mesmo modo, no início do ano de 2019, em Brumadinho, ambos acidentes aconteceram em Minas Gerais, resultando em diversas mortes e degradação ambiental.

Nesse sentido, Auler (2002) destaca três pontos no qual potencializaram o início do movimento CTS, são eles: a degradação ambiental, o direcionamento do avanço científico a guerras e construção de bombas, e a publicação de duas obras. Sobre os dois primeiros pontos, os dois parágrafos supracitados anteriormente tratam deles, já sobre o terceiro ponto, quando o autor se refere a publicação de duas obras, temos: a obra 1 "A estrutura das revoluções científicas", do físico e historiador da ciência Thomas Kuhn, em que ele questiona a concepção tradicional da ciência, e a obra 2 "Silente Spring (Primavera Silenciosa)" da bióloga naturalista Rachel Carsons, no qual inspirou alguns movimentos sociais que denunciavam as consequências negativas da Ciência e Tecnologia (CT) sobre a sociedade. Desse modo, pretendemos por meio desse artigo apresentar uma discussão teórica do

movimento CTS no campo da Educação e suas implicações no desenvolvimento do pensamento crítico de estudantes.

MOVIMENTO CTS

O movimento CTS reivindicava um redirecionamento tecnológico, contrapondo a ideia de que a ciência iria necessariamente resolver problemas ambientais, sociais e econômicos, visão essa da ciência salvacionista. O principal objetivo do movimento está na tomada de decisão em relação à CT, tornando-a mais democrática, com maior participação da sociedade, e menos tecnocrática (AULER, 2007).

No processo democrático entende-se que os cidadãos participam dos processos decisórios, tendo a capacidade de entender às diversas alternativas e, com base nisso, poder expressar opiniões e, quando necessário, tomar decisões bem fundamentadas. (CEREZO et al, 2001).

De acordo com Cerezo et al (2001) o movimento CTS é dividido em duas tradições: a europeia, mais direcionada a investigação acadêmica e a norte americana, voltada aos aspectos políticos e educacionais, centrando-se nas consequências sociais e ambientais dos produtos tecnológicos. Podemos observar essa diferença no Quadro 1 de acordo com a interpretação do autor.

Quadro 1: Diferença entre as duas tradições CTS.

Tradição Europeia	Tradição Americana
Institucionalização acadêmica na Europa;	Institucionalização administrativa e acadêmica dos Estados Unidos;
Ênfase nos fatores sociais;	Ênfases nas consequências sociais;
Atenção a ciência, e secundariamente a tecnologia;	Atenção a tecnologia e secundariamente a ciência;
Caráter teórico e descritivo;	Caráter prático e valorativo;
Quadro explicativo: ciências sociais (sociologia, psicologia, antropologia, etc).	Quadro avaliativo: ética, teorias da educação, etc.

Fonte: Cerezo et al, 2001, p. 128.

Embora o campo CTS não seja homogêneo, ambas as tradições, podem e constituem elementos complementares de uma visão crítica de CT, buscando

entender o fenômeno científico-tecnológico em um contexto social e ambiental, incorporando uma perspectiva interdisciplinar (CEREZO et al, 2001).

Os estudos desse campo heterogêneo são desenvolvidos em três grandes direções: pesquisa, política pública e educação. No campo da pesquisa, os estudos da CTS foram desenvolvidos como forma de promover uma nova visão não essencialista e socialmente contextualizada da atividade científica. No campo da política pública, os estudos da CTS defendem a regulação social da CT, promovendo a criação de vários mecanismos democráticos que facilitem abertura de processos decisórios em matéria de políticas científico-tecnológica. Já no campo da educação¹, a nova imagem da CT resultou no surgimento de programas educacionais para o ensino da CTS na educação básica e superior, objetivando promover a alfabetização científica, levando em conta o cotidiano dos estudantes (CEREZO et al, 2001).

O ENFOQUE CTS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

O enfoque CTS no campo da educação abrange diversas categorias. Pode ser utilizado apenas como motivação no ensino de ciências, até o aprofundamento entre as relações que a sigla designa (AULER, 2002). Aikenhead (1994 apud MORTIMER; SANTOS, 2002) apresenta algumas categorias do Ensino de Ciências baseado no enfoque CTS, e, respectivamente, suas características, conforme, podemos observar no Quadro 2.

Quadro 2: Categorias de ensino de CTS.

Categorias	Descrição
1. Conteúdo de CTS como elemento de motivação.	1. Ensino tradicional de ciências acrescido da menção ao conteúdo de CTS com a função de tornar as aulas mais interessantes.
2. Incorporação eventual do conteúdo CTS ao conteúdo programático.	2. Ensino tradicional de ciências de pequenos estudos de conteúdo de CTS incorporados como apêndices aos tópicos de ciências. O conteúdo de CTS não é resultado do uso de temas unificadores.

1 Neste trabalho, iremos apenas adentrar no campo da educação, pois relaciona-se a nosso objeto de estudo.

Categorias	Descrição
3. Incorporação sistemática do conteúdo de CTS ao conteúdo programático.	3. Ensino tradicional de ciências acrescido de uma série de pequenos estudos de conteúdo de CTS integrados aos tópicos de ciência, com a função de explorar sistematicamente o conteúdo de CTS, esse conteúdo forma temas unificadores.
4. Disciplina científica (química, física e biologia) por meio de conteúdo CTS.	4. Os temas de CTS são utilizados para organizar o conteúdo de ciências e a sua sequência, mas a seleção do conteúdo científico ainda é feita a partir de uma disciplina. A lista dos tópicos científicos puros é muito semelhante aquele da categoria 3, embora a sequência possa ser bem diferente.
5. Ciências por meio de conteúdo de CTS.	5. CTS organiza o conteúdo e sua sequência, o conteúdo de ciências é multidisciplinar, sendo ditado pelo conteúdo de CTS, a lista de tópicos científicos puros assemelha-se a listagem de tópicos importantes a partir de uma variedade de cursos de ensino tradicional de ciências.
6. Ciências com conteúdo de CTS.	6. O conteúdo de CTS é o foco do ensino. O conteúdo relevante de ciências enriquece a aprendizagem.
7. Incorporação das ciências ao conteúdo de CTS.	7. O conteúdo de CTS é o foco do currículo. O conteúdo relevante de ciências é mencionado, mas não é ensinado sistematicamente. Pode ser dada ênfase aos princípios gerais das Ciências.
8. Conteúdo de CTS.	8. Estudo de uma questão tecnológica ou social importante. O conteúdo de ciências é mencionado somente para indicar uma vinculação com as ciências.

Fonte: Aikenhead, 1994, p. 55-56 apud Mortimer; Santos, 2002, p. 125.

Para abarcar as diversas categorias do enfoque CTS, os objetivos para o ensino de ciências são de promover o interesse dos estudantes em relacionar a ciência com os aspectos tecnológicos e sociais, discutir as implicações sociais e éticas relacionadas ao uso da CT; adquirir uma compreensão da natureza da ciência e do trabalho científico; formar cidadãos científico e tecnologicamente alfabetizados, capazes de tomar decisões concretas e bem fundamentadas; e, desenvolver o pensamento crítico e a independência intelectual (AULER, 2002; 2007).

Em suma, promover a alfabetização científica, objetivo de destaque nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCENEM) ao afirmarem que o enfoque CTS no ensino de ciências promove a alfabetização científica na população

de um modo geral, por meio de discussões críticas dos impactos socioambientais oriundos do avanço científico-tecnológico, atitudes críticas e tomada de decisões (BRASIL, 2006). De modo geral, o ensino direcionado ao enfoque CTS fortalecem uma educação voltada à formação do cidadão, e para isso a educação CTS objetiva:

1. Preparar o indivíduo para agir de modo inteligente em uma sociedade do futuro, independente da forma que possa tomar.
2. Formar um cidadão capaz e disposto a ser um agente para a mudança social. (...)
3. Ajudar o aluno a desenvolver a adaptabilidade e a flexibilidade.
4. Preparar os estudantes para a filiação e participação nos sistemas políticos e sócio-econômicos.
5. Desenvolver a capacidade do aluno para efetuar uma avaliação tecnológica. (...)
6. Formar uma pessoa que tome decisão, que avalie o papel das decisões humanas na determinação da sobrevivência e da vida da sociedade futura; (...)
7. Desenvolver habilidades de resolver problemas complexos da vida real. (...)
8. Aumentar o conhecimento dos estudantes em relação ao seu meio ambiente e desenvolver neles a capacidade de dependerem do seu próprio pensamento, quando aplicarem o que aprenderam em situações não-familiares.
9. Desenvolver a capacidade discriminatória para decidir que informação e conhecimento são relevantes para resolver criticamente algum problema específico no campo sócio-tecnológico.
10. Capacitar os estudantes a compreenderem o poder e a fragilidade de alguma teoria com respeito a sua capacidade de explicar e prever (...).
11. Incentivar os estudantes a perguntarem, contestarem proposições e pesquisarem criticamente fatos "conhecidos", verdades "bem estabelecidas" e valores "aceitos universalmente".
12. Ajudar o estudante de áreas não científicas a gostar do seu curso de ciência e tecnologia, como uma atividade de aprendizagem interessante e estimuladora, que seja relevante e esteja de pleno acordo com os seus interesses, necessidades e aspirações (ZOLLER; WATSON, 1974, p. 112-113, apud SANTOS, 1992, p. 136).

Além disso, Aikenhead e Riquarts (1988 apud MORTIMER; SANTOS, 2002) destacam a autoestima, a comunicação escrita e oral, a responsabilidade social, e, o exercício da cidadania, como objetivos a serem desenvolvidos nos estudantes dentro dessa metodologia de ensino.

Ao desenvolver a responsabilidade social nos estudantes, desenvolvem-se também os valores sociais vinculados ao interesse coletivo, como, por exemplo, a solidariedade, a fraternidade, a generosidade, o respeito ao próximo, a reciprocidade e o compromisso com o bem-estar social.

No intuito de delimitar e potencializar o enfoque CTS no contexto brasileiro, Auler (2007) apresenta e analisa, em um trabalho bibliográfico, três dimensões interdependentes do enfoque CTS, a abordagem de temas sociais, a interdisciplinaridade, e, a tomada de decisões relacionadas aos temas entre CT. A utilização de temas sociais de acordo com Auler (2007) motivam e dinamizam os currículos escolares, muitas vezes, marcados pelo ensino tradicional, linear e descontextualizado.

Para Santos (1992), os temas sociais são o ponto de partida e chegada para o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica baseada no enfoque CTS em que, primeiramente, é introduzido um problema social, em seguida, relaciona-se essa temática a uma tecnologia. Posteriormente, define-se um conteúdo científico, discute-se a tecnologia apresentada em função dos conteúdos, e, por fim, retoma ao problema social apresentado inicialmente.

Os temas e os conteúdos científicos podem ser relacionados de duas maneiras, o tema em função do conteúdo – apresentado dentro dos procedimentos metodológicos de Santos (1992) –, e, o conteúdo em função do tema. No primeiro caso, o tema em função do conteúdo, os conteúdos estão estabelecidos e a partir deles define-se um tema. Já no segundo caso, os conteúdos em função do tema, não se têm os conteúdos definidos, pois a partir do tema estabelecidos para melhor compreensão do mesmo. Além disso, os temas² podem ser abrangentes, contemplando diversos contextos, e específicos, relacionados a problemas sociais em torno da escola (AULER, 2007).

Dentre as diversas temáticas gerais que podem ser trabalhadas no contexto brasileiro, observamos a seguir, a infinidade de temáticas que podem ser trabalhadas em sala de aula:

2 A utilização de temas abrangentes não impossibilita o professor de trabalhar questões específicas em torno da comunidade escolar.

[...] (1) exploração mineral e desenvolvimento científico, tecnológico e social. [Nesse tema são destacados] questões como exploração mineral por empresas multinacionais, e privatizações de [empresas nacionais] [...]; (2) ocupação humana e poluição ambiental, na qual [poderiam ser] discutidos problemas relacionados a ocupação desordenada, nos grandes centros urbanos, o saneamento básico, a poluição atmosférica e dos rios, a saúde pública, a diversidade regional que provoca o êxodo de populações, a questão agrária; (3) o destino do lixo e o impacto sobre o ambiente, o que envolveria reflexões sobre hábitos de consumo na sociedade tecnológica; (4) controle de qualidade de produtos químicos comercializados, envolvendo os direitos do consumidor, os riscos para a saúde, estratégias de marketing usadas pelas empresas; (5) a questão da produção de alimentos e a fome que afeta parte significativa da população brasileira, a questão dos alimentos transgênicos; (6) o desenvolvimento da agroindústria e a questão da distribuição da terra no meio rural, custos sociais e ambientais da monocultura; (7) o processo de desenvolvimento industrial brasileiro, a dependência tecnológica num mundo globalizado, [...]; (8) as fontes energéticas no Brasil, seus efeitos ambientais e seus aspectos políticos; (9) a preservação ambiental, as políticas de meio ambiente, o desmatamento (MORTIMER; SANTOS, 2002, p.120).

As temáticas citadas anteriormente não envolvem apenas conhecimentos Físicos, por exemplo, mas envolvem, conhecimentos Geográficos, Históricos, Políticos, Químicos, Biológicos, dentre outros. Direcionando o ensino através das relações entre CTS para o trabalho interdisciplinar, uma das dimensões citadas por Auler (2007).

De acordo com Castiblanco e Nardi (2014), a interdisciplinaridade parte de uma problemática por meio de uma temática, podendo assumir dois sentidos para o trabalho em sala de aula, o sentido coletivo e individual, em ambas as formas, não há como dissociar a interdisciplinaridade da abordagem temática, e vice-versa.

No sentido coletivo, a interdisciplinaridade ocorre com a atuação de diversos professores, de áreas distintas, atuando em uma mesma temática. Já no sentido individual, um único professor perpassa por diversas áreas do conhecimento.

Auler (2007) remete a abordagem temática à interdisciplinaridade no sentido coletivo, pois considera que o trabalho com temas pode ser complexo, necessitando da atenção das diversas áreas do conhecimento de forma articulada. Desse modo, os conteúdos disciplinares interagem em torno do tema, tendo a participação e colaboração de toda a comunidade escolar.

Destarte, a abordagem interdisciplinar, no qual está inserido o enfoque CTS, difere da abordagem clássica, pois, perpassa por diversas áreas do conhecimento, já a abordagem clássica está pautada na transmissão de conceitos científicos, sem relacioná-los ao cotidiano dos estudantes (CEREZO et al, 2001; SANTOS, 1992). No Quadro 3, podemos observar algumas características que diferenciam o ensino clássico de ciências e o pautado no enfoque CTS.

Quadro 3: Questões enfatizadas no ensino clássico de ciência e no ensino de CTS.

Ensino clássico de ciência	Ensino de CTS
1. Organização conceitual da matéria a ser estudada (conceitos de física, química, biologia).	1. Organização da matéria em temas tecnológicos e sociais.
2. Investigação, observação, experimentação, coleta de dados e descoberta como método científico.	2. Potencialidades e limitações no que diz respeito ao bem comum.
3. Ciência, um conjunto de princípios, um modo de explicar o universo, com uma série de conceitos e esquemas conceituais e aplicabilidade.	3. Exploração, uso e decisões submetidas a julgamento de valor.
4. Procurar a verdade científica sem perder a praticabilidade e aplicabilidade.	4. Prevenção de consequências a longo prazo.
5. Ciência como um processo, uma atividade universal, um corpo de conhecimento.	5. Desenvolvimento tecnológico, embora impossível sem a ciência, depende mais das decisões humanas deliberadas.
6. Ênfase na teoria sobre a prática, no crescimento e na mudança de teorias.	6. Ênfase sobre a prática para chegar à teoria.
7. Lida com fenômenos solados, usualmente do ponto de vista disciplinar, análise dos fatos exatos e imparciais.	7. Lida com problemas verdadeiros no seu contexto real. (abordagem interdisciplinar)
8. Busca, principalmente, novos conhecimentos para a compreensão do mundo natural, um espírito caracterizado pela ânsia de conhecer e compreender.	8. Busca principalmente implicações sociais dos problemas tecnológicos; tecnologia para a ação social.

Fonte: Zoller; Watson, 1974, p. 110 apud Santos, 1992, p. 126.

Além dos aspectos enfatizados no quadro anterior, Santos (1992) relaciona as características do ensino clássico e do ensino de CTS aos do ensino através da ciência e do ensino para a ciência.

O ensino de CTS se enquadra no ensino através da ciência, pois é direcionado à preparação de cidadãos a partir do conhecimento mais amplo da ciência e de suas

implicações para com sua vida cotidiana. Já o ensino para a ciência direciona a formação do especialista em ciência através do domínio do conhecimento científico para uma possível atuação profissional.

Nessa perspectiva, o ensino pautado na abordagem temática à interdisciplinaridade propicia o desenvolvimento, por parte dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, a tomada de decisões de forma crítica e democrática as diversas situações do cotidiano, outra dimensão do enfoque CTS de acordo com Auler (2007).

Para Santos (1992), a tomada de decisão está relacionada ao posicionamento do indivíduo frente a um problema real, envolvendo aspectos sociais, tecnológicos, econômicos e políticos. Dessa forma, o ensino direcionado a desenvolver a tomada de decisão promove a compreensão da natureza da ciência e do seu papel na sociedade. Tornando-se importante, pois, facilita as decisões sensíveis e razoáveis em um mundo conturbado, e, auxilia as pessoas a entenderem de forma melhor as decisões de outras, fazendo com que o bem-estar social se prolongue (ZOLLER, 1982, p. 12 apud SANTOS, 1992, p. 133).

O ENFOQUE CTS E A PEDAGOGIA FREIRIANA

A aproximação entre o enfoque CTS e Freire³ não é uma discussão atual, alguns autores, inspirados na pedagogia freiriana discute sobre essa relação. No entanto, nesse subtópico, dissertaremos, principalmente, à luz do educador brasileiro Décio Auler⁴ que iniciou essa aproximação em 2002 com sua tese de doutorado e desde então discute essa temática. Dentre as diversas obras escritas por Freire, Auler faz menção a Pedagogia do Oprimido, em grande parte de suas discussões, ao relacionar Freire ao enfoque CTS.

A obra Pedagogia do Oprimido foi escrita por Paulo Freire em 1968 no Chile, durante seu exílio. Esse ensaio, é resultado de observações educacionais do autor durante cinco anos no Chile e ancorados a experiências vivenciadas no Brasil,

3 Paulo Freire, educador brasileiro, ficou conhecido mundialmente devido a sua proposta de ensino para alfabetização das classes populares e trabalhadoras do nosso país, a qual utilizava como ponto de partida palavras que faziam parte do vocabulário dos educandos.

4 Iremos utilizar também trabalhos desenvolvidos por Auler em conjunto com outros pesquisadores da área.

retratando as relações entre educador e educando, nomenclatura usada pelo autor, à concepção bancária e problematizadora da educação (FREIRE, 2011).

Na concepção da educação bancária⁵, Freire (2011) descreve o processo de ensino como estático, compartimentado e conteudista, em que o professor é denominado como o narrador de conteúdos desconectados da realidade, e os estudantes são os ouvintes, os sujeitos pacientes, que apenas absorvem os conteúdos narrados.

Na concepção da educação problematizadora, o autor descreve o processo de ensino como algo dinâmico, em que os estudantes deixam de ser os ouvintes, tornando-se sujeitos ativos no processo de ensino, sendo este ensino, crítico, consciente e politizado.

Descrevendo o processo de alfabetização de adultos, em uma perspectiva problematizadora, libertadora, Freire (2011) afirma que alfabetizar não é apenas repetir palavras descontextualizadas, desconectadas do cotidiano dos estudantes, mas a compreensão das palavras que descrevem o entorno dos alfabetizandos. Nesse sentido, conceitua-se o termo palavra geradora, geradora de cultura, de consciência, na qual é apresentada como toda, e posteriormente analisa-se seus elementos silábicos. Desse modo, os alfabetizandos são instigados não apenas a compreensão da palavra estudada e de novas palavras, mas a escrever suas perspectivas de mundo, de forma crítica.

Considerando que a sociedade em que estamos inseridos está fortemente marcada pela CT, segundo Auler (2007) para que haja uma interpretação crítica da sociedade é necessário, cada vez mais, uma interpretação crítica com relação as interações entre CTS. Nesse contexto, destacamos a existência de uma aproximação entre o processo de ensino apresentado em Freire (2011) e os pressupostos ligados ao enfoque CTS, no que se refere a abordagem temática, a interdisciplinaridade e a tomada de decisão (AULER, 2002, 2007, 2018; AULER; DELIZOICOV, 2006a, 2006b; AULER et al, 2009). Esses pressupostos foram apresentados no subtópico anterior, e representam o alicerce para o processo de ensino baseado nas interações entre CTS.

5 Bancária no sentido literal do termo, remetendo a depósito bancário, nesse caso, o educador deposita os conhecimentos nos educandos e os mesmos apenas absorvem.

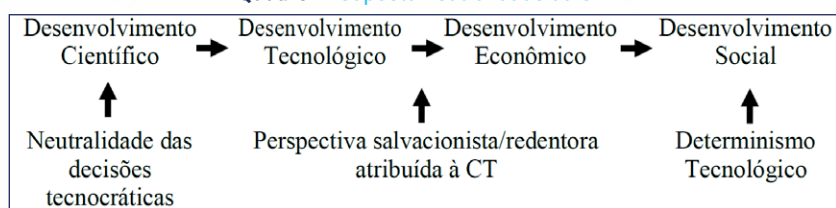
Com relação ao contexto social, o enfoque CTS é repercutido sistematicamente em regiões onde as pessoas estão razoavelmente satisfeitas no que se refere a condições materiais, como por exemplo, nos Estados Unidos e na Europa.

Já a proposta Freiriana é enraizada em países da América Latina e do continente Africano, marcados pela colonização em que se manifesta a cultura do silêncio, descrita por Freire (2011) ao se referir a educação bancária e opressora. A cultura do silêncio, denominada por Freire (2011), é caracterizada pela ausência da participação da sociedade em processos decisórios, fortemente marcada pela tecnocracia (AULER, 2007).

Segundo Auler (2007), o modelo de decisões tecnocráticas é fundamental para a concepção de neutralidade da ciência em que especialistas ou técnicos podem solucionar problemas sociais de forma neutra e eficiente, neutralizando a ação humana.

Podemos observar esta suposta neutralidade da ciência no Quadro 4, que retoma a aspectos do modelo tradicional e linear de progresso em que o desenvolvimento científico promove o desenvolvimento social, consequentemente, o desenvolvimento econômico e social, fortalecendo a neutralidade da ciência, por meio do determinismo tecnológico, do aspecto salvacionista atribuída à CT e a neutralidade das decisões tecnocráticas.

Quadro 4: Suposta neutralidade da CT.



Fonte: Adaptada de Auler (2007).

As características mencionadas anteriormente foram construídas na sociedade ao logo do tempo, transformadas em senso comum, podendo estar exercendo efeito paralisante (AULER, 2007). Tanto as concepções Freirianas, quanto os pressupostos do enfoque CTS contrapõem a neutralidade, da educação e da ciência, respectivamente.

Nesse sentido, Freire (2011) afirma que não pode existir prática educativa neutra, e para Sachs (1996, apud AULER; DELIZOICOV, 2006b, p. 343) “[...] o

desenvolvimento científico-tecnológico não pode ser considerado um processo neutro que deixa intactas as estruturas sociais as quais atuam. [...] O progresso científico e tecnológico não coincide necessariamente com o progresso social e moral”.

No que se refere a abordagem temática em Freire (2011), os temas, denominados geradores, resultam de um processo chamado de investigação ou redução temática, constituído em cinco etapas (AULER et al, 2009).

1ª) **Levantamento preliminar**: faz-se um levantamento das condições da localidade, onde, através de fontes secundárias e conversas informais com os indivíduos, realiza-se a “primeira aproximação” e uma recolha de dados;

2ª) **Análise das situações e escolhas das codificações**: faz-se a escolha de situações que encerram as contradições vividas e a preparação de suas codificações que serão apresentadas na etapa seguinte;

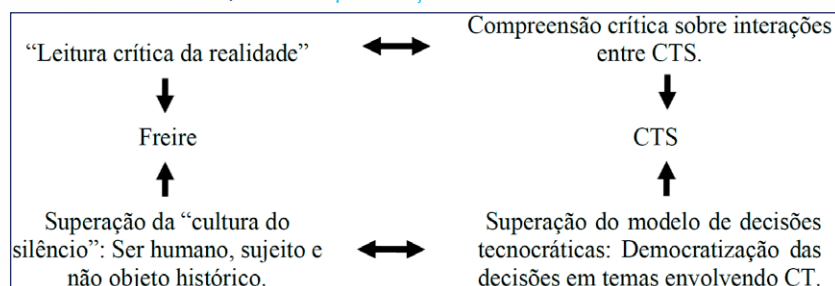
3ª) **Diálogos decodificadores**: os investigadores voltam ao local para os diálogos decodificadores, sendo que, nesse processo, obtêm-se os temas geradores;

4ª) **Redução temática**: consiste na elaboração do programa a ser desenvolvido na 5ª etapa. A partir do trabalho de uma equipe interdisciplinar, identifica-se selecionam-se conhecimentos necessários à compreensão dos temas identificados na etapa anterior;

5ª) **Trabalho em sala de aula**: somente após as quatro etapas anteriores, com o programa estabelecido e o material didático preparado, que ocorre o trabalho em sala de aula (DELIZOICOV, 1991, apud AULER et al, 2009, p. 70).

Em síntese podemos finalizar essa aproximação, entre a Pedagogia Freiriana e os pressupostos do enfoque CTS com o quadro a seguir, extraído de Auler e Delizoicov (2006a, p. 7).

Quadro 5: Aproximação entre Freire e CTS.



Fonte: Adaptado Auler e Delizoicov (2006a, p. 7).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No início do século XXI nos deparamos com a geração dos nativos digitais, em que a tecnologia faz parte do nosso cotidiano, e como não as envolver em nossa prática pedagógica? Impossível, porém, um dos pontos a ser evidenciado são as implicações socioambientais causadas por esses avanços tecnológicos, em que passam despercebidas ao nos depararmos com os atrativos promovido pela tecnologia relacionado as soluções imediatistas para os problemas presentes na sociedade, sendo conduzido ao determinismo tecnológico e a perspectiva salvacionista atribuída à Ciência e Tecnologia, visões estas construídas socialmente.

Conhecer as relações entre CTS implica em uma prática mais assertiva no que se refere a promoção da criticidade do estudante para questões socioambientais. Pois, não é possível conter o avanço desenfreado da tecnologia intrínseca ao do cotidiano dos estudantes por meio de equipamentos e da comunicação.

Para que haja a superação relacionada as visões distorcidas da Ciência e Tecnologia na sociedade é necessário práticas educativas que promova o interesse dos estudantes em relacionar a ciência com os aspectos tecnológicos e sociais, discutindo as implicações sociais e éticas relacionadas ao uso das tecnologias.

Além disso, promover a alfabetização científica para tomada de decisões bem fundamentada a alfabetização científica para que os estudantes enquanto cidadãos possam tomar decisões de forma concreta e bem fundamentada.

O que podemos fazer como educadores que somos é tratar de forma crítica a utilização das tecnologias associadas ao bem comum da sociedade, com intervenções de conscientização para os motivos e motivações da utilização de artefatos tecnológicos.

REFERÊNCIAS

AULER, D. *Cuidado! Um cavalo viciado tende a voltar para o mesmo lugar*. Curitiba: Appris, 2018.

AULER, D. Enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade: Pressupostos para o contexto brasileiro. **Ciência e Ensino**, São Paulo, vol. 1, nov. 2007. Disponível em: <<http://200.133.218.118:3536/ojs/index.php/cienciaeensino/article/viewFile/147/109>>. Último acesso em: 20 jun. 2023.

AULER, D. **Interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade no contexto da formação de professores de ciências.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/82610>>. Último acesso em: 20 jun. 2023.

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Educação CTS: Articulação entre pressupostos do educador Paulo Freire e referenciais ligados ao movimento CTS. **Eureka**, Cádiz, p. 1-7, 2006a. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/fisica/educ_cts_delizoicov_auler.pdf>. Último acesso em: 20 jun. 2023.

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Ciência-Tecnologia-Sociedade: Relações estabelecidas por professores de ciências. **Enseñanza de las Ciencias**, vol. 5, n. 2, p. 337-355, 2006b. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen5/ART8_Vol5_N2.pdf>. Último acesso em: 20 jun. 2023.

AULER, D. et al. Abordagem Temática: natureza dos temas em Freire e no enfoque CTS. **Alexandria**, Florianópolis, vol.2, n. 1, p. 67-84, jun. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37915/28952>>. Último acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf>. Último acesso em: 10 jun. 2023.

CASTIBLANCO, O.; NARDI, R. **Didática da Física.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

CEREZO, J. A. L. et al. **Ciencia, Tecnología y Sociedad:** Una aproximación conceptual. Madrid: OEI, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MORTIMER, E. F.; SANTOS, W. L. P. dos. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência – Tecnologia – Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Ensaio**, Belo Horizonte, vol. 2, n. 2, p. 110-132, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v2n2/1983-2117-epec-2-02-00110.pdf>>. Último acesso em: 25 jun. 2023.

SANTOS, W. L. P. dos. **O ensino de química para formar o cidadão**: principais características na escola secundária brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253086>>. Último acesso em: 25 jun. 2023.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.013](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.013)

O PAPEL DA INTERTEXTUALIDADE NA LITERATURA EM LÍNGUA DE SINAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE CULTURAL SURDA

MACRYSLA YOHANNA ARAUJO SILVADoutoranda do Programa de Pós-Graduação em Literatura Universidade de Brasília - UnB, macrysla@gmail.com;

RESUMO

A intertextualidade é um recurso marcante na literatura em língua de sinais, que é visto frequentemente na produção literária surda ou na literatura em língua de sinais. Ao utilizar este recurso, artistas e escritores em língua de sinais fazem referências a outras obras e estabelecem conexões entre o mundo surdo e o mundo ouvinte, enriquecendo suas produções e proporcionando uma experiência mais ampla e significativa ao público surdo. A intertextualidade permite que sejam explorados temas recorrentes na literatura surda, como a opressão, a luta por reconhecimento e pela valorização da cultura surda e o mundo visuogestual. Além disso, ao referenciar as obras e os artistas, é possível reforçar a importância da história e da memória da comunidade surda. Outro marco importante da intertextualidade na literatura surda, é a possibilidade de promover a interação entre diferentes gerações de surdos e a troca de conhecimentos e experiências vividos. Posto isso, esta pesquisa analisa contos da literatura surda infantil e juvenil em que encontramos traços intertextuais como forma de reafirmação da identidade e representatividade dentro da sociedade. Para isso, fizemos um apanhado de contos utilizados em escolas como a Cinderela Surda (2003), Rapunzel Surda (2003) o Patinho Surdo (2005) e analisamos os marcos teóricos e referenciais dentro dos contos. Para isso, utilizamos autores importantes da área, como: FERREIRA (2004), GESSER (2009), SUTTON-SPENSE (2016) E STROBEL (2009), além da análise intertextual dos contos, tendo como embasamento BENJAMIN (1983), COMPAGNON (2009) e RONAI (1981).

Palavras-chave: LIBRAS, Movimento surdo, Identidade Surda, Cultura Surda.

INTRODUÇÃO¹

A literatura em língua de sinais, por sua natureza visuoespacial, transcende as barreiras linguísticas convencionais, se apresentando como uma forma de expressão singular. Nesse contexto, exploraremos o papel fundamental da intertextualidade, não apenas como uma técnica literária, mas como um elemento intrínseco que molda a identidade cultural surda. Este capítulo tem como objetivo desvendar as complexas interações entre diferentes obras em língua de sinais, destacando como esses intertextos não apenas enriquecem narrativas, mas também tecem uma série de experiências e visões da comunidade surda.

Ao adentrarmos esse universo literário, é importante compreender que a literatura em língua de sinais adaptada não se resume a uma simples tradução de obras escritas ou faladas; é uma manifestação única de cultura e identidade. A intertextualidade, portanto, conecta essas expressões artísticas e culturais, gerando um diálogo complexo que vai além dos sinais isolados.

Este capítulo propõe analisar como se manifesta a intertextualidade na literatura em língua de sinais, e explorar as experiências dessa prática para a construção da identidade e cultura surda. Buscamos desvendar como a intertextualidade se conecta com os elementos culturais, históricos e sociais específicos da comunidade surda, contribuindo para a consolidação de uma identidade surda.

ARGUMENTAÇÃO TEÓRICA

A intertextualidade, transcende o mero entrelaçar de textos; em sua essência, a intertextualidade é a manifestação da relação dialógica entre distintos textos. A percepção sobre intertextualidade abrange teorias literárias de autores como Roland Barthes (1988), Julia Kristeva (2005). Kristeva (2005), e apresenta a intertextualidade como um fenômeno próprio da natureza da linguagem, onde cada discurso é, intrinsecamente, um mosaico de vozes e influências (KRISTEVA, 2005).

A noção de transtextualidade, proposta por Gérard Genette (1997), é um subconjunto da intertextualidade e contribui para uma compreensão por outra perspectiva. Genette (1997) apresenta camadas de relação entre textos, desde os

1 O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)

explícitos até os mais sutis, objetivando o que transcende a simples alusão textual para abraçar a complexidade dos diálogos intertextuais (GENETTE, 1997).

Para a análise da intertextualidade, consideramos também a importância de autores que repercutiram a sua análise. Em diferentes obras de Mikhail Bakhtin (1981), por exemplo, destaca-se na compreensão da intertextualidade como um diálogo entre diferentes vozes sociais e culturais (BAKHTIN, 1981).

A influência de Roland Barthes, é notável. Em sua obra *A Morte do Autor* (1987), Barthes propõe uma visão paradigmática, deslocando o foco da autoria individual de obras para a perspectiva da linguagem e da cultura. Essa mudança de perspectiva fundamenta a intertextualidade como um fenômeno próprio da natureza do discurso (BARTHES, 1988).

Entretanto, a exploração da intertextualidade não pode estar unicamente relacionada de uma investida nas complexidades de um hipertexto e de um hipotexto, conceitos elaborados por Gérard Genette (1997). O hipertexto, como uma obra que alude a outra, e o hipotexto, como a obra aludida, delineiam as referências cruzadas (GENETTE, 1997).

Os conceitos fundamentais da intertextualidade revelam-se como multifacetados que enriquecem a compreensão do tecido literário. No entanto, essa análise, por mais abrangente que seja, apresenta questionamentos provocativos. Até que ponto a intertextualidade molda a compreensão coletiva? Como a multiplicidade de vozes influencia a formação de identidades culturais?

REVISÃO LITERÁRIA - LIBRAS

A leitura em língua de sinais se apresenta de maneira singular e importante na compreensão da literatura e da identidade cultural surda. Neste contexto, exploramos as características distintivas e os desafios desta leitura visuoespacial, considerando as contribuições de estudiosos como Sutton-Spence (2016) e Strobel (2009).

A fundamentação teórica de Sutton-Spence (2016) apresenta a complexidade da leitura em língua de sinais, para ela, a literatura em língua de sinais envolve gestos/sinais, expressões faciais e corporais e movimento. Essa abordagem da leitura dá uma experiência enriquecedora ao interlocutor sobre as experiências do surdo na sociedade ouvinte e dá uma percepção sobre a cultura e identidade surda.

A autora Karin Strobel (2009), traz a natureza dinâmica da literatura em língua de sinais, e destaca a importância do espaço no tempo e lugar onde se passa a obra para a transmissão de significados. A autora traz que a literatura incorpora elementos visuais e temporais que enriquecem a narrativa de maneiras únicas.

Ao contextualizar essas reflexões teóricas, a análise intertextual dos contos, trouxemos autores como Benjamin (1983), Compagnon (2009) e Ronai (1981), para discutir sobre a intertextualidade presente em textos e discursos. A intertextualidade, ao conectar diferentes manifestações culturais, se apresenta de forma a compreender a leitura em língua de sinais como um ato profundamente enraizado na diversidade cultural surda no mundo ouvinte.

O autor e professor Walter Benjamin (1983), proporciona uma visão enriquecedora ao sugerir que a leitura não é apenas uma atividade cognitiva, mas também um ato cultural. Ao olhar para a literatura em língua de sinais, percebemos que a interpretação e não é apenas uma tradução de palavras, e sim meio de imersão na cultura da comunidade surda.

Para Compagnon (2009), a leitura não é um ato isolado, mas um diálogo contínuo entre diferentes textos. Na leitura em língua de sinais, esse diálogo se estende para além das palavras, incorporando movimentos, expressões e nuances gestuais que enriquecem a narrativa.

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL SURDA ATRAVÉS DA LITERATURA

O debate sobre a construção da cultura e identidade surda encontra eco em Ferreira (2004), o autor destaca o papel da linguagem na formação da identidade surda, e traz a literatura em língua de sinais como uma forma de comunicação e expressão da cultura surda.

A autora Audrei Gesser (2009), contribui para essa discussão ao destacar a literatura como um ato político de resistência cultural. Ela argumenta que a escolha da língua de sinais na literatura é uma declaração política, uma maneira de reivindicar a singularidade da cultura surda em um contexto muitas vezes dominado pela oralidade. A visão de Gesser (2009) destaca a literatura como um instrumento de empoderamento, onde a comunidade surda reforça sua identidade cultural de forma ativa.

Sutton-Spence (2016) e Strobel (2009) ampliam essa compreensão ao abordar a linguagem visual na literatura em língua de sinais. Sutton-Spence (2016) destaca como a literatura surda incorpora uma rica gama de expressões corporais, transcendendo a mera representação de palavras. Strobel (2009) complementa essa visão ao enfatizar o papel do espaço visual na transmissão de significados, ressaltando como a literatura visual em língua de sinais contribui para a construção da identidade cultural surda.

A intertextualidade, explorada por Benjamin (1983), Compagnon (2009) e Ronai (1981), emerge como um elemento crucial na literatura surda. Benjamin (1983) destaca a importância da imagem na comunicação, enquanto Compagnon (2009) explora a intertextualidade como um diálogo entre diferentes obras. Ronai (1981) aprofunda a discussão, enfocando a linguagem visual e cinestésica na transmissão de significados. Esses elementos intertextuais na literatura em língua de sinais criam um rico tecido cultural, onde diferentes obras se entrelaçam, contribuindo para a afirmação e evolução da identidade surda.

Na contemporaneidade, a influência dessas perspectivas é notável. A literatura em língua de sinais não é apenas uma expressão artística; é uma forma de diálogo cultural contínuo. Essas abordagens moldaram a compreensão da identidade surda, permeando áreas como educação e representação. Contudo, desafios persistem, como a busca por maior representatividade e compreensão da manifestação da comunidade surda.

A construção da identidade cultural surda através da literatura é uma tapeçaria complexa, enriquecida pelos pensamentos de Ferreira (2004), Gesser (2009), Sutton-Spence (2016) e Strobel (2009), bem como pelos elementos intertextuais explorados por Benjamin (1983), Compagnon (2009) e Ronai (1981). Esses pensadores fornecem um alicerce para compreender não apenas o passado, mas também o papel dinâmico da literatura surda na construção e afirmação das identidades culturais surdas no presente e no futuro.

Contudo, é importante reconhecer as divergências entre esses estudiosos. Por exemplo, para a autora Audrei Gesser (2009), a literatura surda é utilizada como uma ferramenta política e de resistência da comunidade surda, enquanto Sutton-Spence (2016) e Strobel (2009) focam nos aspectos linguísticos e visuais. Essas diferenças enriquecem o debate sobre literatura surda oferecendo diferentes visões sobre a cultura e a identidade da comunidade.

Os dias atuais testemunham a aplicação prática dessas teorias. A literatura surda não se restringe a narrativas isoladas; ela é uma teia intertextual em constante expansão, incorporando novas vozes e experiências. A influência de Benjamin (1983), Compagnon (2009) e Ronai (1981) na análise intertextual reforça a compreensão de que a literatura em língua de sinais não se baseia apenas em palavras ou gestos isolados; ela é uma conversa contínua entre obras, culturas e identidades.

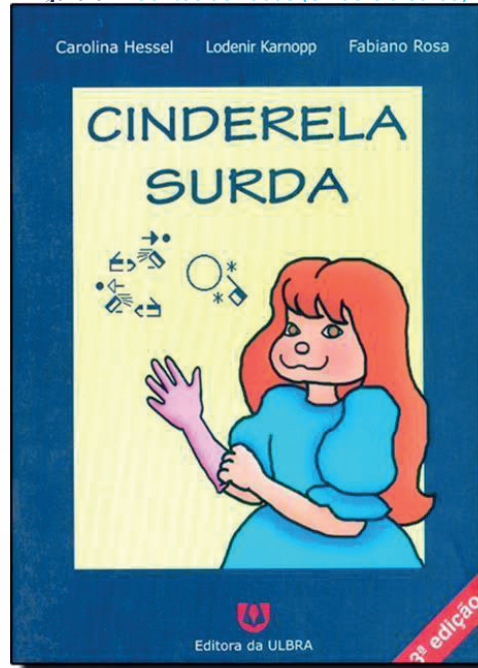
A era digital amplificou esse diálogo cultural, proporcionando maior visibilidade à literatura surda. Mídias sociais, plataformas online e recursos acessíveis impulsionam a disseminação de narrativas surdas, proporcionando um terreno fértil para a construção e reafirmação da identidade cultural surda.

Os escritos de Ferreira (2004), Gesser (2009), Sutton-Spence (2016), Strobel (2009), Benjamin (1983), Compagnon (2009) e Ronai (1981) norteiam a compreensão e valorização da rica herança cultural da comunidade surda. A continuidade desse diálogo teórico e prático é essencial.

METODOLOGIA

Em primeiro lugar, realizamos uma revisão abrangente de obras significativas nessa área, explorando as contribuições de escritores renomados, como FERREIRA (2004), GESSER (2009), SUTTON-SPENSE (2016) e STROBEL (2009). Essa análise aprofundada abarcou publicações, livros e artigos que solidificaram o arcabouço teórico, proporcionando uma compreensão da intertextualidade na literatura em língua de sinais e seu impacto na identidade cultural surda.

Simultaneamente, selecionamos seis contos específicos – Cinderela Surda (2003), Rapunzel Surda (2003), Feijãozinho Surdo (2009), Tibi e Joca (2001), três patetas surdos (2020) e O Patinho Surdo (2005) – para constituir o núcleo da pesquisa. Essas narrativas foram escolhidas por sua representatividade e relevância na literatura em língua de sinais. A análise aprofundada desses contos proporcionou percepções importantes sobre como a intertextualidade se manifesta nessas obras, contribuindo significativamente para a identidade cultural surda.

Figura 01 - Contos de Fadas (Cinderela Surda)?


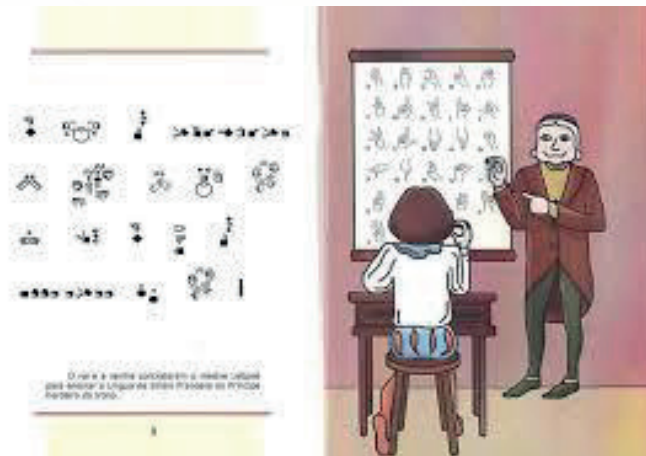
Fonte: Livro *Cinderela Surda* (2003)

Nessa narrativa, os protagonistas, Cinderela e o Príncipe, habitam realidades distintas, ambos imersos em ambientes predominantemente ouvintes. A releitura da clássica história os coloca como personagens surdos, proporcionando uma nova perspectiva. A substituição do icônico “sapato de cristal” pela “luva” confere um significado mais profundo às mãos, destacando a importância desse meio de comunicação para a comunidade surda.

A introdução do personagem “Professor L’Épée” enriquece a trama ao representar uma figura importante na inclusão e disseminação das Línguas de Sinais pelo mundo, adicionando camadas de significado à narrativa. Essa abordagem apresenta a capacidade da literatura em língua de sinais de reinterpretar contos clássicos de forma a refletir a realidade e a identidade cultural surda.

2 HESSEL, C.; KARNOPP, L. B.; ROSA, F. *Cinderela Surda*. Canoas: ULBRA, 2003.

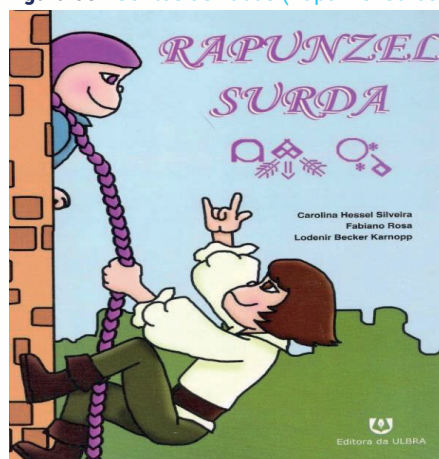
Figura 02 - Contos de Fadas (Cinderela Surda)



Fonte: Livro Cinderela Surda (2003)

No Livro Rapunzel Surda (2003) representa uma adaptação singular do clássico infantil Rapunzel, adaptando para a cultura surda. Nesta versão, os personagens que originalmente eram ouvintes agora são retratados como surdos. Essa narrativa foi adaptada e traduzida para a língua portuguesa por Caroline Hassel, Lodenir Karnopp e Fabiano Rosa, sendo publicada pela editora da ULBRA.

Figura 03 - Contos de Fadas (Rapunzel Surda)³



Fonte: Livro Rapunzel Surda (2003) ³¹

3 SILVEIRA, C. H.; KARNOPP, L. B.; ROSA, F. Rapunzel Surda. Canoas: ULBRA, 2003.

A história narra o sequestro de uma menina surda por uma bruxa, que a mantém isolada em uma torre por muitos anos. Durante esse período, Rapunzel vive afastada de seus pais e do convívio social, mantendo apenas contato com a bruxa. O enredo aborda temas como a aquisição da linguagem e um surdo imerso à ouvintes que não compreendem a línguas de sinais.

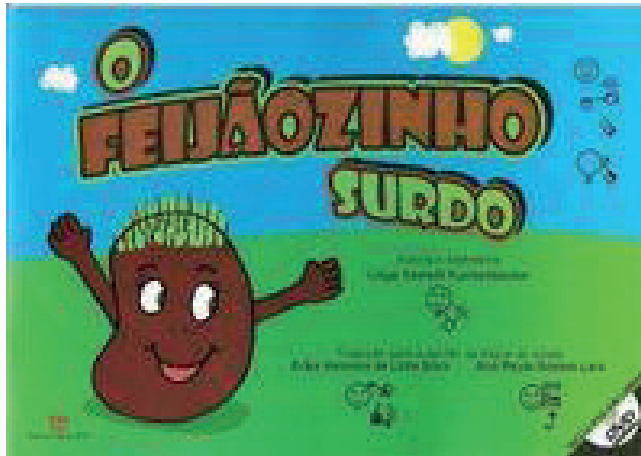
Figura 04 - Contos de Fadas (Rapunzel Surda)



Fonte: Livro *Rapunzel Surda* (2003)

Rapunzel Surda (2003) destaca-se como um recurso valioso para ser utilizado em ambientes inclusivos e em classes voltadas para crianças surdas. Ele aborda questões fundamentais, como identidade, literatura e cultura surda, ressaltando a importância do aprendizado da língua de sinais, especialmente no contexto brasileiro, onde se utiliza a Libras. Além disso, o livro, além de suas imagens cativantes, apresenta o texto em português acompanhado da representação em língua de sinais.

Figura 05 - Contos (O Feijãozinho Surdo)⁴



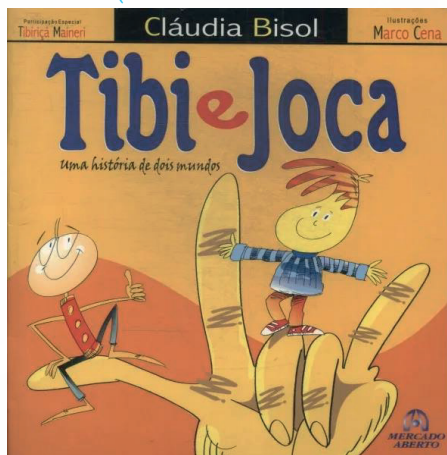
Fonte: Livro *Feijãozinho Surdo* (2009)

O “Feijãozinho Surdo” é uma encantadora narrativa infantil que explora a alegria da paternidade e as preocupações e angústias enfrentadas por pais ouvintes ao descobrirem a surdez de seus filhos. A trama destaca a importância fundamental do acesso da criança surda à aprendizagem da Língua de Sinais para o seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. Toda essa temática é apresentada de maneira simples e visual, envolvida em um cativante conto infantil. Além disso, a história é disponibilizada em Libras, proporcionando uma experiência inclusiva e acessível para o público surdo.

No processo de criação, a cultura e a experiência surda são apresentadas e encaixam-se textos originais que surgem e são produzidos a partir de um movimento de histórias, e percepções da comunidade surda (MOURÃO, 2012, p.3). No Brasil ainda é pouco o material literário infantil criado pelos sujeitos surdos e disponibilizado ao público, entre os quais podemos citar Tibi e Joca, entre outros.

4 KUCHENBECKER, Liège Gemelli. O feijãozinho surdo. Canoas: Editora da ULBRA, 2009.

Figura 06 - Contos (Tibi e Joca uma história de dois mundos)⁵



Fonte: Livro Tibi e Joca uma história de dois mundos (2009)

“Tibi e Joca - Uma História de Dois Mundos” é um livro acessível tanto para crianças surdas quanto ouvintes. A trama gira em torno de Joca, um garoto especial que vive com surdez, e seu amigo Tibi. Juntos, eles realizam uma descoberta que transforma as vidas de Joca e sua família. A narrativa captura aspectos da experiência de vida de muitas crianças surdas, proporcionando uma história envolvente repleta de imagens e poucas palavras. Sua simplicidade torna este livro uma excelente opção para presentear crianças surdas e ouvintes em fase de alfabetização.

Figura 07 – Lucas Ramon (Tikinho)



Fonte: <https://surdoparasurdo.com.br/en/tutor/lucas-ramon>

5 BISOL, Cláudia. Tibi e Joca: Uma história de dois mundos. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.

Tikinho é um personagem de histórias em quadrinhos criado por Lucas Ramon, também conhecido como Tikinho. Lucas Ramon é um cartunista surdo brasileiro que apresentou seus desenhos pela primeira vez no FIQ 2015 com o nome “Três Patetas Surdos”.

Tikinho é um personagem surdo que foi desenhado à imagem e semelhança de Lucas Ramon. Ele é um adolescente que se comunica por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em todas as suas histórias. Com muito bom humor, Tikinho promove a inclusão por onde passa.

Lucas Ramon, através do personagem Tikinho, tem contribuído significativamente para a inclusão da comunidade surda no mundo dos quadrinhos e das histórias em quadrinhos. Ele tem usado suas habilidades artísticas para contar histórias em Libras para crianças surdas, promovendo a inclusão desde os primeiros anos de vida.

“Três Patetas Surdos” é uma envolvente história em quadrinhos que destaca a convivência e amizade entre três amigos surdos: Tikinho, Tetinho e Fefinho. Este trabalho representa o primeiro livro do talentoso autor mineiro Lucas Ramon Alves, cuja jornada artística teve início sob a inspiração de super-heróis e dinossauros. Lucas Ramon Alves, também conhecido como Tikinho, não apenas é um proficiente professor de Libras, mas também desenhista.

A estreia dos desenhos de Lucas ocorreu de maneira marcante no FIQ 2015, quando apresentou pela primeira vez sua obra intitulada “Três Patetas Surdos”. Desde então, sua habilidade única chamou a atenção, resultando em convites para palestras em diversos estados brasileiros. Este reconhecimento evidencia não apenas o talento artístico de Lucas, mas também seu papel significativo como palestrante e educador no cenário nacional.

Figura 08 – Lucas Ramon (Tikinho)



Fonte: <https://surdoparasurdo.com.br/en/tutor/lucas-ramon>

Três Patetas Surdos (2020) não se limita a ser uma mera história em quadinhos; é uma contribuição significativa para a cultura surda brasileira. O trabalho de Lucas Ramon Alves amplia a representatividade na mídia e proporciona uma narrativa rica em diversidade, destacando a importância da inclusão e da valorização da cultura surda.

Os autores do conto O Patinho Surdo (2005) são Lodenir Karnopp e Fabiano Souto Rosa. Eles realizaram uma adaptação única da clássica narrativa do “Patinho Feio”, transformando-a para refletir a cultura surda, onde o protagonista é um patinho surdo. A obra foi publicada pela editora da ULBRA, destacando-se como uma contribuição significativa para a literatura que busca representar e celebrar a diversidade cultural e linguística.

Figura 09 – O Patinho Surdo



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=yVd87tU6ovU>

O Patinho Surdo (2005) narra a vida de um patinho que, diferentemente dos demais em seu ninho, é surdo. Ao descobrir a Língua de Sinais da Lagoa através de outros patos surdos, ele desvenda sua própria história de vida. A trama aborda as nuances das diferenças linguísticas presentes não apenas na família, mas também na sociedade. Destaca-se a relevância do intérprete na comunicação entre surdos e ouvintes, proporcionando uma reflexão sobre a importância da inclusão.

Todas as histórias mencionadas têm em comum o foco na inclusão e representatividade da cultura surda. Cada uma aborda temas relacionados à surdez, utilizando personagens surdos e explorando as nuances da comunidade surda.

Encontramos também aspectos que mostram a importância do aprendizado da Língua de Sinais, e destacam a necessidade de compreensão e aceitação das diferenças linguísticas na sociedade.

Essas histórias são ferramentas educativas e inclusivas, e se apresentam como materiais didáticos que são usualmente utilizados em salas de aula, especialmente em ambientes inclusivos. As histórias apresentam mensagens de aceitação, identidade e valorização da diversidade, promovendo a compreensão entre surdos e ouvintes.

Fundamentando a análise intertextual dos contos em referenciais teóricos sólidos, tendo como base as contribuições de Benjamin (1983), Compagnon (2009) e Ronai (1981). Essa abordagem permitiu uma análise refinada, considerando tanto a dimensão cultural quanto a técnica literária presente nos contos selecionados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notável a abrangência da intertextualidade na literatura em língua de sinais, indo além referência a outras obras e incorporando elementos culturais, históricos e sociais. Esse enriquecimento da narrativa se mostrou fundamental na construção de uma identidade cultural surda.

A pesquisa foi desenvolvida destacando a intertextualidade das obras, como mais do que uma técnica, sendo uma forma de expressão da identidade cultural surda. Os contos, como Cinderela Surda (2003) e Rapunzel Surda (2003), tornaram-se pontes entre culturas, apresentando um universo surdo em meio ao universo ouvinte.

A intertextualidade, examinados teóricos como Benjamin (1983), Compagnon (2009) e Ronai (1981), surgiu um diálogo entre diferentes formas artísticas. Esse fenômeno não enriquece apenas as narrativas, mas também amplia o alcance cultural da comunidade surda. A literatura em língua de sinais é um tesouro cultural que merece ser continuamente explorado e valorizado.

A intertextualidade não é apenas uma técnica literária; ela é uma voz que pede por reconhecimento. Observamos que, ao incorporar elementos culturais e históricos, a literatura em língua de sinais não só preserva tradições, mas também se torna um meio importante para reivindicar espaço e visibilidade dentro da comunidade. A intertextualidade, portanto, é um caminho para que a cultura surda seja reconhecida e apreciada de maneira mais ampla.

Ao reconhecer a relevância da intertextualidade na construção da identidade cultural surda, também confrontamos desafios. Esta pesquisa serve como um convite à exploração contínua da intertextualidade na literatura em língua de sinais e suas implicações na construção da identidade cultural surda, à medida que essas narrativas continuam a ecoar por gerações.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. O problema da poética de Dostoiévski. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BARTHES, Roland. A Morte do Autor. In: O Rumor da Língua. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BENJAMIM, Walter. O narrador. In.: Magia e técnica, arte e política – obras escolhidas. v/1. 5ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

COMPAGNON, A. Literatura para quê? Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

FERREIRA, Paulo Felicíssimo. Trechos do livro " História Cronológica do Imperial Instituto dos Meninos Cegos", por Claudio Luiz da Costa. Benjamin Constant, 2004.

GENETTE, Gérard. Palimpsests: literature in the second degree. Traduzido para o inglês GESSER, Audrei. LIBRAS? que língua   essa: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. 2009.

KRISTEVA, J. Introdu o   semanálise. Trad o de Lúcia Helena França Ferraz. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

MOURÃO, Cl dio H. N. Literatura Surda: Produ es Culturais em Línguas de Sinais. (Disserta o) Mestrado em Educa o. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

Nebraska Press, 1997 por Channa Newman e Claude Doubinsky. United States of America: University of RÓNAI, Paulo. A tradução vivida. Editora Nova Fronteira, 1981.

STROBEL, Karin. História da educação de surdos. Florianópolis: UFSC, 2009.

SUTTON-SPENCE, R; FELICIO, M; LEITE, T; LOPES, B; MACHADO, F; BOLDO, J; CARVALHO, D. Os craques da Libras: a importância de um festival de folclore sinalizado. Revista Sinalizar, v. 1, p. 78-92, 2016.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.014

OS DESAFIOS DA DUPLA JORNADA ENCARADA PELO/A TRABALHADOR/ A-ESTUDANTE E O/A ESTUDANTE- TRABALHADOR/A: **ANÁLISE DE ARTIGOS**

JULYA MYRELE ROSENDO DE ALMEIDA

Mestranda do Curso de Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, myrelerosendo@hotmail.com;

LARA JORDANA LIMA DA SILVA

Mestranda do Curso de Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, larajordana100@gmail.com;

LAURA SANTOS DE OLIVEIRA

Mestranda do Curso de Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, lauramcz1@hotmail.com;

ROSEMEIRE REIS

Orientadora: Pesquisadora PQ2 – CNPq. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP (2006). Professora do Centro de Educação e do programa de pós-graduação (PPGE-UFAL) reisroseufal@gmail.com.

RESUMO

O presente artigo pretende mapear e analisar artigos, para pesquisar e compreender quais são os desafios vivenciados durante a graduação pelos/as estudantes-trabalhadores/as e trabalhadores/as-estudantes de universidades públicas brasileiras, bem como identificar se existem táticas adotadas por estes para assegurar sua permanência na universidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a partir de um estudo bibliográfico de artigos publicados sobre a temática, entre os anos de 2020 e 2023 nas plataformas SciELO e Google Acadêmico. Compreende-se que grandes são os desafios encarados por estudantes de ensino superior. As dificuldades perpassam desde as questões de adaptações à vida estudantil, questionamentos sobre o pertencimento a tal espaço, até questões sociais que contribuem diretamente no desempenho acadêmico e que podem levar à desistência durante o seu percurso formativo. Apesar de nos últimos anos o problema de expansão das universidades, bem como a oferta de vagas terem avançado de forma gradativa, outros debates se fazem necessário. Dessa forma,

o presente trabalho tem como foco principal os/as trabalhadores/as-estudantes e estudantes-trabalhadores/as, que compõem o quadro das universidades públicas do Brasil. Pode-se identificar que as oportunidades estão longes de serem iguais para todos, e quando se trata de pessoas que precisam conciliar a jornada exaustiva do trabalho com a vida universitária, esse cenário torna-se palco de diversas discussões que precisam ser debatidas, no sentido de contribuir com as políticas públicas estudantis, tendo em vista uma melhor assistência a esse grupo de estudantes para exercerem o direito de ter uma formação de qualidade.

Palavras-chave: Desafios de permanência. Estudante-trabalhador/a. Trabalhador/a-estudante. Ensino superior.

INTRODUÇÃO

O presente artigo foi idealizado com o intuito de fazer um levantamento de dados acerca das temáticas que englobam os sentidos acadêmicos dos/das¹ estudantes das universidades públicas do Brasil. Diante de um cenário de ampliação de Campis e Universidades públicas, surge a necessidade cada vez maior em compreender o perfil dos universitários e dar protagonismo a esses/essas atores/autores/as que fazem as universidades ganhar vida, acreditando que, através destes estudos, uma melhor compreensão dessa esfera estudantil acadêmica possa contribuir tanto para Educação enquanto instituição, quanto os estudantes possam se beneficiar.

Os trabalhos desenvolvidos nesta área se mostram pertinentes para o campo das pesquisas em juventudes e formação, sendo essa uma temática que aos poucos começa a se revelar promissora no Brasil, principalmente graças ao surgimento de Observatórios da vida estudantil (OVE). Apesar da crescente popularidade, compreende-se que a temática pode ganhar ainda mais espaço nos cenários de pesquisas.

Considerando a vasta dimensão que engloba a temática de jovens e estudantes de universidade pública, que vão desde questões de gênero, raça, construção de identidade, dentre outros, o presente artigo será voltado para os/as estudantes-trabalhadores/as e os/as trabalhadores/as-estudantes, buscando compreender melhor as questões que envolvem não apenas a chegada à universidade e o processo de afiliação, mas também compreender os desafios encarados por esses/as, que precisam equilibrar a rotina exaustiva que ambas as esferas (vida acadêmica x mercado de trabalho) requerem.

Não há dúvidas de que o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)² foi promissor no cenário educacional brasileiro, entretanto, a educação superior ainda precisa percorrer longos caminhos para se mostrar um espaço onde as oportunidades de acesso e

- 1 Ao longo do trabalho será usada a flexão de gênero para que o leitor ou a leitora se identifique nas leituras com o gênero que preferir
- 2 O REUNI é o Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, parte integrante de um conjunto de ações do Governo Federal no Plano de Desenvolvimento de Educação do MEC. Foi instituído pelo Decreto Presidencial 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de dar às instituições condições de expandir o acesso e garantir condições de permanência no Ensino Superior.

permanência sejam iguais para todos/as, principalmente para os jovens trabalhadores oriundos das camadas populares.

Em consonância ao parágrafo anterior, as autoras Vargas e Paula (2013) apontam que “embora a grande maioria dos nossos estudantes trabalhe, as políticas públicas e a legislação brasileira não contemplam a particularidade dessa condição, dificultando a permanência do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na universidade”, diante do pressuposto, a questão norteadora da pesquisa vai buscar identificar em estudos publicados os seguintes pontos: Quais são os desafios encarados durante a graduação pelos/as estudantes-trabalhadores/as e trabalhadores/as-estudantes das universidades públicas brasileiras e quais são as estratégias adotadas por estes para assegurar sua permanência na universidade?

METODOLOGIA

Esta pesquisa utilizará a abordagem qualitativa de acordo com Ludke e André (2012). Foram realizadas buscas em artigos acadêmicos que tratam a temática relacionada aos estudantes que são trabalhadores/as, a fim de compreender como os desafios encarados por esses estão sendo tratados pelos pesquisadores da área. As buscas de artigos foram realizadas pelos meios digital com auxílio do SiELO e Google Acadêmico, tendo prioridade os estudos publicados entre os anos de 2020 e 2023. Sobre a pesquisa bibliográfica, Knechtel (2014) explica que:

A elaboração de uma pesquisa bibliográfica visa a construção do conhecimento e tem a leitura como requisito. Essa leitura fornece fundamentos analíticos para qualquer outro tipo de pesquisa, mas também pode esgotar-se em si mesma. Nesse caso, é denominada estado da arte. Na pesquisa bibliográfica, embora esta seja uma modalidade particular da pesquisa, não são realizadas entrevista nem feitas observações sobre situações vividas, mas o pesquisador “conversa” e “debate” com os outros autores, por meio dos seus escritos. (KNECHTEL, 2014, p. 146)

Com o propósito de sistematizar e categorizar as análises dos textos encontrados, foram elaboradas fichas descritivas contendo aspectos relevantes dos textos como: título, objetivos, procedimento metodológico, ano de produção e referencial teórico mais utilizado. Ludke e André (1986, p. 43) apontam que “Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção

inicial mais segura e relevante”. Diante da afirmativa, a ferramenta citada acima teve um papel fundamental na obtenção de resultados para o trabalho.

Os critérios de inclusão utilizados foram: descritores de busca “estudante/trabalhador” e “trabalhador/estudante”, artigos publicados em meios digitais que abordassem questões mais diretas sobre as dificuldades encaradas, programas de políticas públicas estudantis, saúde mental e a dupla ou tripla jornada de trabalho enfrentadas pelos/as estudantes-trabalhadores/as. Um outro critério de inclusão foram os estudos realizados no Brasil, preferencialmente em Instituições públicas de ensino. Por conseguinte, os critérios de exclusão foram: materiais que estivessem fora do período temporal de 2021 a 2023, resumos simples e monografias, artigos que falassem de um curso de graduação em específico.

A seguir, apresento um exemplo de ficha descritiva utilizada no processo das análises:

Título	Autores/as	Objetivos	Procedimento metodológico	Resultados	Referenciais teóricos mais utilizados.
Saúde mental e qualidade de vida do estudante trabalhador	Marcela Chavier Macedo; Karoline Giele Martins de Aguiar	Identificar na literatura a relação entre a dupla jornada de trabalho e estudo e suas consequências na saúde mental dos universitários	Pesquisa de revisão integrativa.	As autoras identificaram que os trabalhadores / as- estudantes padecem de prejuízos ligados ao rendimento acadêmico, queda de qualidade de vida e sofrimento psíquico.	MARQUES, Matheus Moreira. Aspectos ergonômicos e psicossociais da dupla jornada de estudantes trabalhadores. 2018.

Fonte: A autora.

Ao todo, para o presente trabalho foram analisados três artigos, sendo eles: **“As portas permanecem semiabertas: estudantes trabalhadores”** (2023) dos autores Patrícia Vieira Trópia e Davisson Charles Cangussu de Souza. **“Avaliação da qualidade de vida do estudante trabalhador”** (2021) de Jean Marques de Souza, Roselne Santarosa de Sousa, Esther de Matos Ireno Marques. **“Saúde mental e qualidade de vida do estudante trabalhador”** (2023) das autoras Marcela Chavier Macedo e Karoline Giele Martins de Aguiar.

DESENVOLVIMENTO

1- QUEM É O/A ESTUDANTE-TRABALHADOR/A E O/A TRABALHADOR/A- ESTUDANTE?

Apesar dos termos “estudante-trabalhador/a” e “trabalhador/a-estudante” soarem semelhantes, seus significados são antagônicos. O estudante-trabalhador/a nada mais é do que aquele/a indivíduo/a que busca ter experiências na área em que estuda, entretanto, o trabalho não é sua “condição” de vida, é uma espécie de escolha, pois sua principal motivação é estudar, e essa condição de ser estudante não atinge diretamente na estabilidade financeira individual e ou familiar.

O/a trabalhador/a-estudante é aquele/a que o trabalho é sua prioridade, pois sem ele não há condições básicas para se sustentar e contribuir na manutenção familiar. Embora estes/as procurem nos estudos uma via de aperfeiçoamento e de crescimento pessoal e social, sua condição enquanto trabalhador/a está acima do seu status de estudante, considerando que, embora muitos sintam a necessidade de estudar, nem sempre a vida estudantil é compatível com a rotina trabalhista, fazendo com que muitos/as precisem abdicar de horas de descanso ou lazer com amigos/as e família, ou abandonar os estudos no meio do percurso, ou pior: se quer tentem adentrar em um curso de ensino superior. Foracchi (1977, p. 51) vai explicar que:

O trabalhador escolhe um curso que não se incompatibilize com o trabalho porque este sim exige e absorve a maior parte das energias. O trabalho faz com que o curso tenha importância acessória. No caso anterior, a necessidade de trabalhar colocava o curso em plano secundário, mas nesse caso o sucesso no trabalho realiza-se às expensas do curso. Isso não significa que ele seja abandonado, mas, simplesmente que é redefinido em termos do interesse mais amplo que o trabalho apresenta. A acomodação entre estudo e trabalho raramente redundava numa integração harmônica das duas atividades. Com frequência impõe-se uma cisão, com caráter de opção, pois as qualidades do estudo e do trabalho não têm uma medida comum de avaliação.

As dificuldades financeiras resultam na necessidade dos/das jovens adentrarem no mercado de trabalho cada vez mais cedo para conseguir suprir não apenas as suas próprias necessidades, mas para também contribuir com a renda familiar. A

grande questão é que o ofício do trabalho, em sua grande maioria, exige uma carga horária extensa de dedicação física e mental.

Vargas e Paula (2012, p. 265) apontam que: “por vezes o trabalho dificulta a escolarização, por vezes a ausência de trabalho impede a escolarização”, essa etapa da vida de tantos jovens é um verdadeiro dilema, onde se faz necessário equilibrar as duas esferas a fim de obter não apenas uma formação adequada para o mercado de trabalho, mas também de ter prestígio social. Arroyo (2017, p.43) vai apontar a necessidade de “reconhecer como ponto de referência os próprios jovens-adultos como membros de coletivos sociais, raciais, de gênero classe... Reconhecê-los sujeitos de direitos. O primeiro porque lutam: o direito do trabalho”.

Compreende-se que as questões sociais se iniciam desde antes esses estágios de formação, mas que ficam acentuadas na fase de transição do torna-se adulto. Em consonância ao parágrafo anterior, os fatores sociais são por si só um grande problema para adentrar em uma universidade pública, seja pelos fatores de desigualdades de oportunidades, ou pela dificuldade em manter-se na instituição de ensino. Diante disto, Ristoff (2011) discorre que:

Se a palavra de ordem da década passada foi expandir, a desta década precisa ser democratizar. E isto significa criar oportunidades para que os milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes das escolas públicas tenham acesso à educação superior. Não basta mais expandir o setor privado – as vagas continuarão ociosas; não basta aumentar as vagas no setor público – elas apenas facilitarão o acesso e a transferência dos mais aquinhoados. (RISTOFF, 2011, p. 162)

É importante pontuar que os/as estudantes que são trabalhadores/as acabam ficando para trás em relação aos demais, Arroyo (2017, p.45) indaga: “Que saberes sobre a condição de trabalhadores destacar? Se o trabalho é estruturante de seu viver-sobreviver, de sua identidade social, de classe, não deverá o trabalho ser estruturante do currículo, da proposta pedagógica?”, sendo um ponto muito importante tendo em vista que já lidam com os inúmeros desafios para conseguir dar conta do mínimo que lhes é atribuído dentro da sala de aula, sendo assim, torna-se quase impossível que esses/essas tenham as mesmas oportunidades que os/as demais estudantes de participar de cursos e programas de extensão que poderiam lhe proporcionar uma vivência acadêmica e uma formação diferenciada.

Outro ponto a ser considerado além da jornada dupla dos/das estudantes, é a existência da jornada tripla encarada pelas trabalhadoras-estudantes que são

mães. Se conseguir conciliar o trabalho remunerado com os estudos já é por si só um grande desafio, inserir o campo da maternidade nesta atmosfera o faz ser maior ainda. Assim como tantos outros indicadores, o de gênero é de fundamental importância tendo em vista que há questões que podem dificultar a sua permanência no ensino superior.

Um exemplo das questões tratadas no parágrafo anterior, coloco a seguir alguns dados locais que ajudam a ter uma noção mais ampla, assim, segundo o Perfil socioeconômico e cultural dos/as estudantes da UFAL (2020) as mulheres ocupam 56,1% das vagas ofertadas³. No campus A. C. Simões⁴, local onde a presente pesquisa foi desenvolvida, o percentual de matrícula do gênero do sexo feminino é 52,6%. A mesma pesquisa mostra que 68,5% dos estudantes solteiros são do sexo feminino. Os dados apresentados no parágrafo anterior contribuem para uma reflexão sobre as formas que essas estudantes que são mães e trabalhadoras precisam adotar para dar conseguir dar continuidade aos estudos, e se manter na universidade.

Diante disto, cabe apontar que no Campus A. C. Simões quase não há políticas afirmativas para auxiliar e garantir a permanência dessas estudantes. A instituição conta com o Núcleo de Desenvolvimento Infantil, que é um espaço educativo destinado para os filhos dos servidores e estudantes da UFAL, e atende uma parcela de crianças que residem nas proximidades. Apesar de sua existência, as vagas ofertadas são poucas e não conseguem atender a demanda existente. Algumas pautas já foram levantadas pelos estudantes do Centro de Educação da instituição para que a instituição implantasse uma nova creche, mas até o presente momento nenhuma nova medida acerca disto foi instaurada.

Inúmeras são as questões que permeiam as dificuldades enfrentadas para conseguir obter um diploma de ensino superior, maiores ainda são os desafios encarados pelos/as trabalhadores/as-estudantes por toda a sua trajetória e rotina acelerada. No tópico a seguir, pontua-se de maneira mais ampla os desafios encontrados por estes/as estudantes-trabalhadores/as e trabalhadores/as-estudantes.

3 Vagas ofertadas nos três campus da Universidade Federal de Alagoas.

4 Campus central, localizado no bairro Tabuleiro dos Martins, na cidade de Maceió, Alagoas.

2- TRANSIÇÃO DO ENSINO MÉDIO PARA A UNIVERSIDADE E PERÍODO DE AFILIAÇÃO (GRANDES DESAFIOS).

A transição do ensino médio para a universidade, é marcada por grandes mudanças na vida dos/das jovens, uma vez que para além das adaptações estudantis, há também a transição etária onde eles começam a se encaminhar para a vida adulta. Compreende-se que principalmente os jovens das camadas mais populares tem esse processo de inserção no ensino superior um pouco mais dificultado por conta das desigualdades sociais, educacionais e econômicas.

Embora avanços como a expansão de vagas nas universidades públicas e instituições privadas tenham sido alcançados através de programas como Reuni, Prouni⁵, Fies⁶, um longo caminho ainda precisa ser percorrido para que as chances de entrada e permanência dos/das estudantes, principalmente os oriundos de camadas populares, possam ser garantidas. Deve-se pensar em ações afirmativas que possam de fato atender a demanda existente e de maneira efetiva.

Abordar as dificuldades existentes desde antes da chegada do/da estudante ao ensino superior é importante, visto que são possíveis justificativas para o declínio da vida estudantil nos primeiros períodos da graduação. De acordo com a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos graduandos da IFES⁷ (2018)⁸, as dificuldades financeiras são a maior causa que faz com que os/as estudantes pensem em abandonar o curso, sendo a segunda causa atrelada a carga de trabalho acadêmico, e a terceira ligada as dificuldades em conciliar trabalho e estudo. A pesquisa mostra também que dentre as taxas de trancamento geral da matrícula, 22,1% são causadas por motivos de trabalho.

Passada as dificuldades encaradas no processo de transição, a chegada ao ensino superior é marcada por situações sociais complexas que estão presentes no período de afiliação, onde os/as estudantes precisam se adaptar as normas, horários, regras estabelecidas, passando a adotar novos hábitos para enfim se

5 PROUNI é a sigla de Programa Universidade para Todos, programa do Governo Federal que concede bolsas de estudos em instituições de ensino superior da rede privada.

6 FIES é a sigla de Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação do ensino superior de estudantes da rede privada.

7 IFES é a sigla utilizada para INSTITUTOS FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR.

8 Documento que apresenta os principais dados sobre os estudantes das Universidades Federais do Brasil.

fazer parte enquanto membro da instituição de ensino, Coulon (2017, p. 1246-1247) vai pontuar em seus estudos três fases que constituem o processo de afiliar-se, sendo estas: 1- O tempo de estranheza; 2º- Tempo de aprendizagem; 3º - Tempo de afiliação.

De acordo com Coulon (2017, p. 1249) o tempo de estranheza é quando os/as estudantes passam pela fase em que se deparam com uma nova esfera de ensino, onde há regras, horários e exigências que se divergem dos antigos padrões vivenciados no ensino médio. O tempo de aprendizagem o autor vai se referir como "vivido de forma dolorosa", onde os/as estudantes estão num meio termo entre desconhecer seu passado escolar e ainda não ter um futuro universitário/profissional.

O tempo de afiliação vai se constituir pela fase em que os/as estudantes já conseguem se adaptar as exigências que fazem parte do seu cotidiano estudantil, capaz de "reconhecer e assimilar as rotinas e as evidências do trabalho intelectual". Diante da descrição das fases de afiliação, Coulon (2017) vai conceituar que afiliação diz respeito ao:

processo pelo qual alguém adquire um estatuto social novo. Os estudantes que não conseguem se afiliar fracassam: o ingresso na universidade é em vão se não se faz acompanhar do processo de afiliação ao mundo intelectual em que entraram frequentemente, sem saber verdadeiramente que estavam entrando. (COULON, 2017, p. 1247)

Capta-se então que o processo de afiliação é uma etapa da vida acadêmica que pode ser considerada crucial, aqueles que não conseguem "afiliar-se" tendem a desistir da formação, pois não conseguem se adequar aos padrões que a universidade demanda. É necessário um olhar atento para esses/essas estudantes que estão vivenciando este processo, principalmente os/as estudantes que trabalham, para que possam ter um suporte através de políticas afirmativas ofertadas pela instituição em que estuda, a fim de garantir não apenas a sua permanência, mas oportunidades para vivenciar tudo aquilo que o ensino superior tem a oferecer.

3- ANÁLISES DE ARTIGOS

"Saúde mental e qualidade de vida do estudante trabalhador" das autoras Marcela Chavier Macedo e Karoline Giele Martins de Aguiar (2023)

O presente artigo, como o próprio título já sugere vai abarcar questões entorno da saúde mental dos/das estudantes que são trabalhadores/trabalhadoras de instituições de Ensino Superior no Brasil por meio de uma revisão de literatura. A priori compreende-se que aqueles/as estudantes oriundos/as das camadas populares existentes no país precisam recorrer ao trabalho para sustentar-se e ajudar a família a compor a renda básica.

Assim, essa dupla jornada requer mais tempo, dedicação e exclusividade destes/as que por sua vez acabam adoecendo devido as demandas que fazem parte do seu cotidiano. As autoras utilizam de aporte bibliográfico para discorrer sobre a porcentagem de prevalência de transtornos mentais (depressão, ansiedade e estresse) nos/as estudantes universitários/as.

Inicialmente as autoras fazem um breve recorte histórico sobre o acesso à educação brasileira, tendo em vista que por décadas esta era um privilégio do/das que detinham poder e dinheiro, mas que a partir da década de 70 a inserção e presenças das pessoas de diversas classes sociais começam a mudar esse cenário. As autoras trazem alguns dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE (2018) para elucidar o efeito positivo de programas de acesso ao ensino superior brasileiro.

Cabe aqui destacar um desses: “de acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2004) o perfil socioeconômico dos universitários, de ensino superior, de instituições federais, do Brasil, é composto por 65% de estudantes vindos das classes econômicas baixas. (MACEDO e AGUIAR, 2023, p. 2)

Um outro fator que chama a atenção é que as autoras colocam que a população universitária é mais propensa a desenvolver doenças como depressão, ansiedade, estresse, e que principalmente aqueles/as estudantes que precisam trabalhar e estudar tendem a desenvolver essas doenças com maior propensão. Dito isto, o objetivo principal do artigo em questão é fazer uma investigação por meio de revisão de literatura para saber e compreender melhor as correlações entre a saúde mental e a dupla jornada de ser estudante e trabalhador/trabalhadora durante a graduação.

As análises de dados se deram através de pesquisas nas plataformas virtuais do Google Acadêmico, Biblioteca Virtual em Saúde e Periódicos Eletrônicos em Psicologia, fazendo uso dos descritores: “universitário” “jornada de trabalho” e “saúde mental”, publicados entre os anos de 2016 e 2022. No geral, foram analisados nove artigos que foram submetidos a análise das autoras.

Os resultados encontrados pelas autoras foram que mais da metade dos estudos analisados vão abordar questões envolvendo a saúde mental, rendimento acadêmico e qualidade de vida. Por conseguinte, o âmbito da saúde mental também tem destaque, e apenas um artigo averiguou aspectos ligados as questões ideológicas. Diante disso, as autoras vão abordar em tópicos cada uma das questões citadas anteriormente.

Constataram também que “os estudantes universitários que precisam conciliar as atividades acadêmicas com a vida laboral estão mais propensos ao desenvolvimento de sofrimento e/ou patologias de ordem psíquicas” (MACEDO e AGUIAR, 2023, p.13). Um outro ponto interessante colocado por elas, é de que nem todos os/as estudantes trabalhadores/as são prejudicados por essa dinâmica de dupla jornada que precisam encarar, pois partem do pressuposto de que cada indivíduo tem sua forma de vivenciar e encarar a vida.

Por fim, as autoras propõem o desenvolvimento ou reformulação de formas metodológicas de ensino, tendo como objetivo contemplar os/as estudantes que são trabalhadores/as, visando a diminuição na sobrecarga psíquica e possibilitando uma formação acadêmica com mais qualidade. Sugerem também que haja maior divulgação dos programas de suporte psicológico existentes nas universidades.

“Avaliação da qualidade de vida do estudante trabalhador” de Jean Marque de Souza, Roseane Santarosa de Souza, Esther de Matos Irene Marques (2021)

No artigo em questão o autor e as autoras vão colocar inicialmente breves apontamentos sobre o conceito de qualidade de vida e os parâmetros que se relacionam a esta. Por conseguinte, fazem uma breve análise sobre o acesso ao ensino superior e as estratégias para ampliação de vagas para que todas as classes sociais possam usufruir de uma educação superior, entretanto, reconhecem que:

“a permanência no ensino superior muitas vezes estabelece relação de dependência com a situação financeira dos estudantes e, a partir daí, surge a necessidade de trabalhar, o que pode fazer com que haja sobrecarga de atividades, aumento de estresse, diminuição do tempo de descanso, dentro outros efeitos dessa relação de trabalho e estudo” (SOUZA; SOUZA; MARQUES, 2021, p.96)

O objetivo principal do artigo é estudar qualidade de vida dos/das estudantes que são trabalhadores/as, compreendendo que ao desenvolver as duas “funções”,

os/as estudantes que trabalham podem ter implicações diretas no que diz respeito à sua qualidade de vida. Inicialmente seria uma pesquisa exploratória, mas que em decorrência da pandemia do Covid-19 ficou impossibilitada a realização, sendo assim, o autor e as autoras fazem uma revisão sistemática de literatura acerca da qualidade de vida estudantil em comparação à rotina de um estudante que também é trabalhador. Ao todo, foram analisadas 31 pesquisas exploratórias.

Primeiro ponto debatido é o fator tempo, sendo esse um fator dominante e que interfere de maneira significativa nos índices de qualidade de vida estudantil, pois diversos estudantes precisam abdicar do seu tempo de descanso e lazer para conseguir dar conta da demanda que lhes é atribuída, como estudar para provas e seminários, escrever trabalhos e pôr a leitura das disciplinas em dia.

Essas questões atravessam diretamente a desregulação de sono, de alimentação, bem como também no próprio rendimento acadêmico. Todas essas questões elencadas são agentes causadores na saúde e qualidade de vida. “Mesmo com fins de semana livres de trabalho e estudo, é improvável que o aluno consiga satisfazer todas as atividades das quais necessita e tem vontade de realizar” (SOUZA; SOUZA; MARQUES, 2021).

O segundo tópico é voltado à saúde mental e emocional, sendo este o ponto que mais teve destaque na revisão sistemática realizada pelo autor e as autoras, “esse aspecto esteve representado por problemas como estresse, ansiedade, depressão, tensão emocional, fadiga, sobrecarga de atividades e necessidade de acompanhamento psicológico” (SOUZA; SOUZA; MARQUES, 2021, p.99). Este é um ponto muitíssimo importante, pois são doenças que precisam ser devidamente tratadas, pois, tende a acarretar o surgimento de tantas outras enfermidades como dependência de álcool e drogas, por exemplo, para amenizar todo o estresse ocasionado por essa dupla jornada.

Questões envolvendo o gênero feminino também é um ponto abordado no presente artigo, onde constatam que as mulheres fazem parte do maior índice da população universitária, por sua vez, apontam um dado alarmante “as mulheres, contudo, obtiveram menor performance de qualidade de vida quando comparada aos índices do sexo oposto em 11 casos em que foram realizadas essa comparação” (SOUZA; SOUZA; MARQUES, 2021, p.100). Essa discussão sobre gênero é preocupante, pois como já citado neste artigo, as condições que são “impostas” para as mulheres é de ser a figura que precisa cuidar do lar e da família.

Aquelas que ousam sair desse padrão de “mulher do lar” precisam adotar estratégias que auxiliem nessa configuração de jornada tripla. Colocando um recorte de uma sociedade que embora atual, ainda tenha fortes heranças de uma cultura machista e misógina, muitas dessas não podem contar com uma rede de apoio familiar ou de cônjuge, muitas delas sequer tem apoio ou incentivo para trabalhar e ou estudar. Diante dessas convergências, compreende-se o porquê dessas doenças psíquicas afetarem principalmente o gênero feminino.

Por fim, o último ponto discutido no texto diz respeito aos aspectos motivadores. Partindo da premissa de que “no geral, são motivados a partir de uma perspectiva de um futuro promissor, buscando, através dos estudos, condições melhores que as atuais”. (SOUZA; SOUZA; MARQUES, 2021, p.100), assim, pode-se dizer que grande parte dos/das estudantes tem como foco um futuro de melhores oportunidades financeiras, e são esses/essas aspectos que os fazem chegar a concluir um curso de ensino superior, mesmo esse sendo um percurso repleto de desafios, dificuldades e obstáculos

O autor e as autoras consideram que a pesquisa desenvolvida por ele/elas poderá ser usada como base nas discussões em prol de melhores condições educacionais e sociais. Constatam também que os estudantes que precisam trabalhar tendem a desenvolver “mais aspectos não promotores de qualidade de vida” (SOUZA; SOUZA; MARQUES, 2021, p.102), bem como assinalam a importância de se dar mais atenção as mulheres mães que são estudantes e trabalhadores, a fim de reduzir os índices de vulnerabilidade existentes no cotidiano destas.

“As portas permanecem semiabertas: estudantes trabalhadores nas universidades federais” de Patricia Vieira Trópia e Davisson Charles Cangussu de Souza (2023)

O artigo em questão vai analisar os perfis de estudantes de universidades federais do Brasil, recorrendo aos seguintes “status”: estudante-ocupado/a, estudante-desocupado/a e estudante-não-trabalhador/a (TRÓPIA e SOUZA, 2023) no intuito de traçar perfis socioeconômicos que se divergem e se encontram e como cada perfil afeta de alguma forma a vida universitária.

De início, assim como os outros textos analisados, este também coloca um recorte histórico temporal sobre as políticas públicas que impulsionaram a expansão das universidades públicas, bem como o aumento no número de vagas nas

universidades que já estavam na ativa. Não se pode deixar de lado também a proporção de políticas que permitiram que milhares de brasileiros/as também tivessem a oportunidade de cursar uma graduação nas redes privadas de ensino. Entretanto, a autora e o autor apontam que “essas alterações não significaram que o ensino superior brasileiro tenha se aproximado do padrão dos capitalistas centrais” (Trópia e Souza, 2023, p. 2).

Para a pesquisa, agrupam os/as estudantes a partir dos seguintes grupos: Grupo 1-Estudantes que trabalham; Grupo 2- Estudantes que não trabalham, mas estão à procura de trabalho; Grupo 3- Estudantes que não trabalham e não estão em busca de trabalho. Assim, é possível os autores refletirem sobre o quanto a dimensão “trabalho” tende a pesar nas vivências universitária e tendem a interferir na permanência de muitos/as estudantes.

Em complemento ao parágrafo anterior, há o entendimento de que aquele/a estudante que não trabalha ou o/a “estudante-não-trabalhador/a” (Trópia e Souza, 2023) podem usufruir de melhores oportunidades universitárias, como por exemplo participar de congressos, iniciação científica, cursos de extensão que contribuem significativamente na formação. Por outro lado, cabe pontuar o meio termo em que se encontram os/as estudantes-desocupados/as que por sua vez apresentam preocupações geradas pela busca do trabalho para conseguir se manter, e essa preocupação acaba afetando diretamente na sua formação.

A autora e o autor discorrem em um tópico a parte o “Perfil socioeconômico e trajetória acadêmica dos estudantes das Ifes sob o prisma da ocupação” (Trópia e Souza, 2023 p.8) em que utilizam de algumas pesquisas nacionais para traçar o perfil estudantil, entretanto pontuam que “embora estudos dessa natureza possibilitem a análise da realidade de uma determinada área do conhecimento, não permitem compreendê-la em relação ao conjunto dos estudantes” (Trópia e Souza, 2023, p.8) pelo fato de algumas termologias serem excludentes, como por exemplo o requisito de “renda familiar per capita”, consideram que tal “fonte” não é a mais adequada para a análise da questão.

O outro ponto abordado no artigo é a trajetória acadêmica, onde novamente esse aspecto se assemelha com os outros artigos analisados nessa pesquisa. O ponto vai abordar a questão da diferenciação da vivência universitária e trazer dados estatísticos que ajudam a dar ainda mais veracidade ao que está sendo discutido, destaco a seguir. Alguns destes:

As respostas dadas pelos estudantes ocupados, desocupados e não-trabalhadores à pergunta sobre dificuldades acadêmicas também expressam claramente suas condições materiais de existência. Carga excessiva de trabalho constitui dificuldade acadêmica apontada por 34,0% dos ocupados, mas por apenas 3,1% dos não-trabalhadores e 3,8% dos desocupados. Já a carga excessiva de trabalhos estudantis, que varia segundo o turno e o curso frequentado, é a dificuldade acadêmica apontada por 29,5% dos não-trabalhadores, 22,5% dos desocupados e por 19,7% dos ocupados, indicando que, para estes últimos, são as premissas do trabalho, e em menor grau as exigências do estudo, seu maior problema. (TRÓPIA; SOUZA, 2023, p.17)

Os dados apresentados colaboram para as discussões, uma vez que é possível comparar os diversos perfis estudantis existentes e suas experiências enquanto estudantes de ensino superior. Vargas e Paula (2013) in Trópia e Souza (2023) destacam:

Apesar de a democratização ter ampliado o ingresso de setores das classes subalternas no ensino superior brasileiro, as políticas públicas de acesso e permanência não contemplam as especificidades do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante, ainda que a maioria dos universitários brasileiros trabalhe ou esteja à procura de trabalho. (2023, p. 20)

Por fim, a autora e o autor consideram que os estudos sobre os/as estudantes universitários contribuem para compreender as disparidades existentes. Apontam também a importância da modalidade do ensino noturno para que os/as estudantes-trabalhadores/as possam usufruir de uma educação superior, bem como conciliar esses dois campos (trabalho e estudos). Outro ponto é que apesar das políticas públicas voltadas para o ensino superior, os/as estudantes-trabalhadores/as se deparam com inúmeras dificuldades não apenas para adentrar, mas também para permanecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da presente pesquisa permitiu um melhor entendimento acerca da temática e do que está sendo produzida acerca das condições estudantis universitárias no Brasil. As análises confirmam o que já tinha sido posto no início deste trabalho, sobre o quanto as oportunidades são desiguais para todos, e, fazendo

uso do título de uns dos artigos analisados, “as portas permanecem semiabertas”, principalmente para os/as trabalhadores/as-estudantes.

Foi possível constatar que os autores se preocupam em investigar e compreender sobre como âmbito da saúde e de qualidade de vida desses/as trabalhadores/as-estudantes e estudantes-trabalhadores/as são afetados tanto pelo cotidiano acadêmico, quanto pela rotina trabalhista. A questão da saúde mental é uma pauta muito importante, mas que ainda é pouco discutida nas universidades públicas do Brasil, fazendo-se necessário o planejamento de melhores ações que possam de fato atender a demanda existente em horários flexíveis para que todos possam usufruir de apoio psíquico.

Nos artigos analisados, as estratégias de permanência adotadas se resumem a questão de abdicação de tempo de descanso e lazer para conseguir realizar os estudos necessários para obter notas dentro da média. Não foi citado em nenhum dos artigos programas que estejam direcionados de forma exclusiva para a permanência dos/das estudantes que são trabalhadores/as, o que leva a reflexão do quanto seria importante a criação de programas e estratégias voltadas para a permanência dos/das estudantes, principalmente nos cursos do turno noturno.

Faz-se necessário compreender que a permanência deve ser vista por duas nuances, sendo elas a material e a simbólica, ambas devem ser garantidas aos estudantes para que possam assim, desfrutar de uma formação de qualidade.

A permanência simbólica vai se referir as vivências do cotidiano estudantil, onde os/as estudantes começam a se integrar a comunidade acadêmica e passa a compreender as regras e códigos existentes dentro da universidade, e com isso, constrói sua identidade universitária, portanto, compreende-se que fatores como a exclusão, inadaptação e discriminação tendem a impedir a permanência simbólicas dos/das universitários/as (REIS, 2016, p. 89).

No que tange os sentidos da permanência material, trata-se então de condições e acessibilidade a materiais necessários para conseguir permanecer no curso. Essas condições vão desde a compra de materiais didáticos, de xerox, e acessórios tecnológicos que possibilitem seus estudos, até mesmo as questões de conseguir arcar com custos de transporte, alimentação, dentre outros. No que concerne as discussões voltadas aos estudantes-trabalhadores/as, Reis (2016) vai apontar que:

Na busca por condições de permanecer materialmente na universidade, alguns estudantes podem, também, abrir mão de vivenciar a universidade em sua plenitude para poder trabalhar e essa escolha tem impactos na

permanência simbólica, já que repercute de forma distinta sobre o desempenho e sobre a vida acadêmica. Aqueles envolvidos em atividades que lhe consomem grande parte do tempo e que não mantêm qualquer ligação com a área de estudos, enfrentam grande dificuldade em conciliar os estudos com o trabalho, pois o tempo para se dedicarem à leitura de textos e realização dos trabalhos acadêmicos é exíguo, o que contribui para alguns resultados insuficientes e atraso no curso (REIS, 2016, p. 86)

No que diz respeito aos impactos ocasionados pelo trabalho no âmbito estudantil, pode-se considerar as inúmeras horas dedicadas ao trabalho, fazendo com que o/a trabalhador/a-estudante chegue na universidade com pouca energia e baixos estímulos para realizar atividades e participar das aulas, afetando assim, no seu rendimento.

Nota-se que falta uma melhor compreensão/análise sobre os perfis do/da “estudante-trabalhador/a” e do/da “trabalhador/a-estudante”, visto que são dois casos diferentes. Foi possível analisar que o perfil mais estudado é o da condição do/da trabalhador/a que é estudante universitário.

Por fim, diante dos resultados obtidos, faz-se necessário mais estudos sobre a temática estudantil universitária, e faz-se necessário também uma maior divulgação dos estudos já realizados acerca do tema, pois eles são fundamentais para compreender aspectos determinantes sobre o ensino superior público do Brasil.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, M. (2009). Reinventando a EJA. Projeto de Educação de Trabalhadores-PET. In Nunes, A.M.M., & Cunha, C.M. (Orgs.). **Projeto de Educação de Trabalhadores**: pontos, vírgulas e reticências: Um olhar de alguns elementos da EJA através do ensimesmo do PET (pp.15-38). Belo Horizonte: PET.

COULON, Alain. **O ofício de estudante: a entrada na vida universitária**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez., 2017.

COSTA, S. D. M.; Marques, E. M. I.; CHAVES, A. C. F.; Entre sentidos do trabalho, prazer e sofrimento: um estudo baseado na perspectiva de jovens trabalhadores-estudantes. RGO. Revista Gestão Organizacional (Online), v. 13, p. 64-85, 2020.

FONAPRACE – FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **V Pesquisa de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das Ifes (Institutos Federais de Ensino Superior)**. Brasília: Fonaprace, 318p, 2018.

FORACCHI, Marialice M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: InterSaberes, 2014.

LÜDKE, M. e ANDRÉ. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária. 2009

REIS, D. B. O significado de Permanência: Explorando possibilidades a partir de Kant. In: Gerson Tavares do Carmo (Org.). **Sentidos da Permanência em Educação**: o anúncio de uma construção coletiva. 1ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016, v. 1, p. 73-82.

RISTOFF, Dilvo. **A expansão da educação superior brasileira**: tendências e desafios. In: FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto; PAULA, Maria de Fátima Costa de (Orgs.). La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y posibilidades. Saenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2011. p. 151-166.

SOUZA, J. M de; SOUZA, R. S. de. . **Avaliação da qualidade de vida do estudante trabalhador”** . Revista Mal-Estar e Sociedade, v. 11, n. 01, p. 95-105, 2021

TRÓPIA, P. V.; SOUZA, D. C. . **As portas permanecem semiabertas:estudantes trabalhadores nas universidades federais**. Pro´Posicoes (UNICAMP. Impresso), 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Pro-Reitoria Estudantil. **Perfil socioeconômico e cultural dos(as) estudantes da UFAL**. Maceió: EDUFAL, 2020. E-book (179 p.). (Coleção UFAL e políticas públicas de gestão em educação superior). ISBN 978-65-5624-001-5.

VARGAS, H. M; PAULA, M.F.C. **A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado**. Avaliação (UNICAMP)., v. 18, p. 459-485, 2013.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.015

PROCESSOS (AUTO)FORMATIVOS DO SER E TORNAR-SE TRADUTORES- INTÉRPRETES DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO CAMPUS CARAÚBAS-RN

GLAEDES PONTE DE CARVALHO SOUSA

Mestra pelo Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN, glaedeslibras@gmail.com;

THIAGO DA SILVA PAIVA

Mestrando do Curso de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, thiago.eesp@gmail.com;

CARLOS ANTONIO DE SOUSA JUNIOR

Graduando do Curso de Letras Libras da Universidade Federal Rural do Semi-Árido- UFERSA, carlostilsjob@gmail.com;

MIFRA ANGÉLICA CHAVES DA COSTA

Mestra pelo Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN, mifra@ufersa.edu.br;

RESUMO

O tradutor e intérprete de Libras é o profissional com competência para realizar de maneira simultânea ou consecutiva a interpretação da Libras para a língua portuguesa e da língua portuguesa para a Libras. É um profissional que atua em diferentes contextos comunicativos. Apesar de serem muitas as possibilidades de atuação, o contexto educacional é a área de maior atuação do tradutor/intérprete de Libras. O objetivo do artigo é analisar como ocorrem os processos (auto)formativos do ser e tornar-se tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) no campus, localizado no município de Caraúbas, pertencente ao estado do Rio Grande do Norte. A pesquisa é de abordagem qualitativa e utiliza

o método (auto)biográfico, pois a partir das narrativas autobiográficas, os sujeitos narram sobre si e os outros. Os sujeitos da pesquisa são três tradutores-intérpretes de Libras. O lócus da investigação é a Universidade Federal Rural do Semi-Árido do Campus Caraúbas-RN. Os autores que embasam este estudo são: Foucault (1992) sobre a escrita de si enquanto transformação do sujeito. Josso (2010) que nos traz as narrativas de vida e da construção da identidade Santos (2006) que aborda as questões de formação do tradutor Intérprete de Libras e Nascimento (2016) que discute sobre o ato interpretativo. Pretende-se refletir como é constituída a formação identitária do tradutor-intérprete de LIBRAS, a fim de conhecer a formação inicial e continuada, as experiências pessoais e laborais relevantes para a construção da identidade desse profissional, o qual possui papel fundante para assegurar o direito linguístico do surdo em diversos espaços sociais.

Palavras-chave: Intérpretes de Libras, Narrativas autobiográficas, Formação, autoformação.

INTRODUÇÃO

O tradutor e intérprete de Libras é o profissional com competência para realizar de maneira simultânea ou consecutiva a interpretação da Libras (Língua Brasileira de Sinais) para a língua portuguesa e da língua portuguesa para a Libras. É um profissional que atua em diferentes contextos comunicativos. Apesar de serem muitas as possibilidades de atuação, o contexto educacional é a área de maior atuação do tradutor/intérprete de Libras.

O reconhecimento da profissão dos tradutores intérpretes de Libras pela Lei 12.319 de 1º de setembro de 2012 trouxe além de uma segurança para os profissionais que trabalhavam sem ter um documento norteador de sua profissão, um entendimento do papel e da importância do tradutor intérprete de Libras nos espaços sociais.

Recentemente a lei 14.704/2023 foi sancionada, o texto altera a Lei 12.319, de 2010 incluindo a função do guia-intérprete, jornada de seis horas diárias e trinta horas semanais de trabalho e determina o trabalho com revezamento caso o período seja superior a uma hora de duração. Esta lei sem dúvidas trouxe uma sensação de reconhecimento dos profissionais tradutores intérpretes de Libras depois de grandes mobilizações da categoria por melhorias de trabalho.

Os discursos dos profissionais tradutores intérpretes de Libras envolvem questões de leis e direitos devido ao contexto histórico em que estes profissionais estão inseridos e a busca pelo reconhecimento da profissão. Muitos dos intérpretes que hoje atuam profissionalmente se inseriram na profissão despretensiosamente e tornaram-se intérpretes pela necessidade dos surdos em se comunicar em uma época em que não se tinha cursos de formação de tradutores intérpretes de Libras ou mesmo cursos de Letras Libras.

Nossa motivação em fazer esta pesquisa se deu pelo fato de tentarmos compreender como estes profissionais se tornaram intérpretes ao longo deste período em que a própria profissão estava sendo discutida e normatizada e como se dá o processo (auto)formativo tendo em vista a falta de cursos específicos na área.

Acreditamos que esta pesquisa contribuirá para para que tenhamos uma dimensão do que deu certo e que podemos continuar fazendo enquanto tradutores intérpretes de Libras e o que não deu certo para que possamos mudar e melhorar nossa atuação profissional. Também servirá como reflexão sobre nossa própria

história a partir dos relatos de vida aqui investigados e como as experiências de vida e formação nos constituem enquanto intérpretes de Libras.

Para o contexto acadêmico poderá servir como base propulsora para novos estudos sobre narrativas autobiográficas de profissionais tradutores intérpretes de Libras tendo em vista a carência de estudos neste viés contribuindo assim para que cada vez mais pesquisadores tenham um olhar para as histórias de vida destes profissionais.

Acreditamos que esta pesquisa tenha uma relevância social quando coloca a (auto)formação dos tradutores intérpretes de Libras como um aspecto crucial na constituição deste profissional o qual está hoje ganhando espaços consideráveis nos mais diversos lugares em nossa sociedade, trazendo assim benefícios não só para a comunidade surda mas também para todas as pessoas no que diz respeito ao direito à comunicação e participação em espaços sociais que tenham surdos e ouvintes.

O objetivo do artigo é analisar como ocorrem os processos (auto)formativos do ser e tornar-se tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) no campus, localizado no município de Caraúbas, pertencente ao estado do Rio Grande do Norte. A pesquisa é de abordagem qualitativa e utiliza o método (auto)biográfico, pois a partir das narrativas autobiográficas, os sujeitos narram sobre si e os outros.

É vital para a formação do tradutor intérprete de Libras Língua Portuguesa ou vice-versa conhecer as línguas que estão envolvidas no seu trabalho, muito além do que apenas interpretar se faz necessário um esforço tanto físico como psíquico. O profissional precisa buscar novos conhecimentos, novas técnicas para atuação, no entanto as formações que atualmente são dadas para este público muitas vezes não condiz com as necessidades reais, pois além de conhecer a língua que está sendo envolvida, conforme encontramos.

Segundo o Livro O Tradutor Intérprete de Língua de Sinais, MEC; SEESP (2004, p. 26) interpretar “envolve um ato cognitivo-linguístico, ou seja, é um processo em que o intérprete estará diante de pessoas que apresentam intenções comunicativas específicas e que utilizam línguas diferentes.” Eis aí a responsabilidade que esses profissionais têm em estabelecer uma comunicação clara entre o enunciador e o receptor da mensagem em Libras. “Estamos certos de que a formação adequada de professores intérpretes contribuirá para a melhoria do atendimento e do respeito

à diversidade linguística e sociocultural dos alunos surdos de nosso país.” (MEC; SEESP 2004, p. 27) sobre as modalidades de interpretação o livro descreve:

A interpretação sempre envolve as línguas faladas/ sinalizadas, ou seja, nas modalidades orais-auditivas e visuais-espaciais. Assim, poder-se-á ter a interpretação da língua de sinais para a língua falada e vice-versa, da língua falada para a língua de sinais. Vale destacar que o termo tradutor é usado de forma mais generalizada e inclui o termo interpretação (MEC; SEESP 2004)

Entender as modalidades de interpretação é de suma importância para os profissionais tradutores intérpretes de Libras mas além de entender o ato interpretativo é fundamental compreender o papel social que estes exercem.

Entender o papel dos tradutores intérpretes de Libras no meio educação é importante tanto para o público que necessita deste profissional quanto dos próprios tradutores intérpretes que por muito tempo ficaram sem legislação específica ou sem normatização da profissão, portanto sem entender sua própria constituição profissional.

Tendo todos esses conhecimentos com base para nossa pesquisa, fizemos análises. Das formações dos tradutores intérpretes que usaremos na nossa pesquisa, sendo estes os sujeitos da pesquisa. 03 (três) tradutores-intérpretes de Libras. O lócus da investigação é a Universidade Federal Rural do Semi-Árido do Campus Caraúbas-RN. Os autores que embasam este estudo são: Foucault (1992) sobre a escrita de si enquanto transformação do sujeito. Josso (2010) que nos traz as narrativas de vida e da construção da identidade Santos (2006) que aborda as questões de formação do tradutor Intérprete de Libras e Nascimento (2016) que discute sobre o ato interpretativo.

O artigo está dividido da seguinte forma: Introdução, Libras: a língua oficial da comunidade surda brasileira, Caminhos para a Profissão do Tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais, (Auto)biografia de Tradutores-intérpretes de Língua Brasileira de Sinais da Ufersa campus Caraúbas-RN e Considerações.

LIBRAS: A LÍNGUA OFICIAL DA COMUNIDADE SURDA BRASILEIRA

Em qualquer lugar em que haja surdos interagindo, haverá língua de sinais. (GESSER, 2009, p.12). Apesar de a língua de sinais ser a língua natural do povo surdo

e isso incluir os surdos do mundo todo ela não é universal, cada país possui sua própria língua de sinais. Libras é a sigla para Língua Brasileira de Sinais, uma língua visual motora que se diferencia das línguas orais pela sua modalidade, esta possui os aspectos fundamentais para a constituição de uma língua, como: semântica, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, sua gramática é tão complexa como as línguas orais e independe de uma língua falada para existir.

A Língua Brasileira de Sinais - Libras, teve influência da língua francesa de sinais visto que foi através de um professor surdo francês chamado Ernest Huet em 1855 com o apoio do Imperador Dom Pedro II que o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) foi fundado.(GESSER, 2009, p.37). A partir da criação do INES e dos surdos que vinham de todas as partes do Brasil para estudar lá e voltavam para suas cidades e estados de origem, a Libras começou a se propagar entre os surdos de todo o país.

A Libras teve o seu reconhecimento como meio de comunicação oficial da comunidade surda pela lei 10.436 em 2002. Esta lei tornou-se assim um marco na história da comunidade surda brasileira, pois proporcionou ali a garantia de direitos linguísticos, foi a partir da lei que cursos profissionalizantes puderam ser criados para formar profissionais a fim de atuar em meios sociais aos quais circulam os sujeitos surdos, fazendo com que as informações sejam repassadas na sua língua natural.

A promulgação da Lei da Libras (Lei nº 10.436/02) e do Decreto que a regulamenta (Decreto nº. 5.626/05) trouxe assim mudanças sociais em relação à inclusão dos surdos na sociedade, e respeito a sua língua. A lei e o decreto proporcionaram assim que a sociedade em geral conhecesse a Libras e a pessoa surda e cada vez mais há um afastamento da visão da surdez como falta, incapacidade ou doença. Para Brito (1995),

A língua de sinais é adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com as pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito (BRITO, 1995, p.27)

Como língua natural do povo surdo a Libras deve ser difundida nos mais variados espaços e as pessoas ouvintes devem aprender, pois é através da língua

de sinais que os surdos terão acesso às informações ao seu redor e isto é um direito garantido por lei.

CAMINHOS PARA A PROFISSÃO DO TRADUTOR-INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Para entendermos o que é tradução e interpretação precisamos nos munir do que é hoje pesquisado e difundido sobre estes dois termos, trouxemos aqui então alguns entendimentos atribuídos aos termos. Martins (2016) apresenta a diferença entre tradução e interpretação da seguinte forma:

O trabalho do intérprete envolve escolhas rápidas, pois a interpretação ocorre "ao vivo", não havendo tempo para refação do enunciado posto, espera-se uma agilidade deste profissional para as escolhas lexicais durante a atividade; já na tradução a atividade ocorre com tempo para estudo do texto a ser reconfigurado em outra língua. Há recursividade e há um produto final a ser entregue

Entendemos então neste estudo que a tradução é mediada pela escrita a interpretação envolve línguas faladas (quer orais ou de sinais). A tradução diferencia-se da interpretação no sentido de não ocorrer no mesmo instante da ação entre interlocutores, mas conforme Pagura (2003) a tradução e a interpretação estão interligadas ao conduzir um discurso de uma dada língua à outra. No contexto educacional as duas formas são utilizadas frequentemente e fazem parte do dia a dia do tradutor intérprete de Libras tanto nas escolas quanto nas universidades que é o campo desta pesquisa.

Para entendermos o papel e a importância do tradutor intérprete de Libras precisamos contextualizar seu percurso histórico, abordaremos aqui o assunto conscientes de que a história do tradutor intérprete de Libras se confunde e está entrelaçada com a história dos surdos e das línguas de sinais em todo o mundo, no entanto nos ateremos ao percurso histórico no Brasil por considerarmos a influência do contexto brasileiro o impulso norteador para a formação dos tradutores intérpretes de Libras.

Foi na década de 80 que começaram a notar a presença de intérpretes de língua de sinais em trabalhos voluntários religiosos aqui no Brasil, talvez por isso até os dias de hoje há uma tendência a se pensar o trabalho de tradutores intérpretes de

Libras como um ofício que não deve ser remunerado ou com uma má remuneração, mas este é um tema para ser discutido em outro momento.

Em 1988, realizou-se o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais organizado pela FENEIS, este encontro possibilitou, pela primeira vez, o intercâmbio entre alguns intérpretes de várias regiões do Brasil e também foi discutido sobre a ética do profissional intérprete assunto relevante tendo em vista a falta de cursos de formações na área o que causava um sentimento de algo amador quando se tratava da profissão de tradução e interpretação de Libras.

O II Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, também organizado pela FENEIS, foi realizado em 1992, onde houveram discussões e votação do regimento interno do Departamento Nacional de Intérpretes, entre 1993 a 1994, realizaram-se alguns encontros estaduais.

A partir dos anos 90, foram estabelecidas unidades de intérpretes ligadas aos escritórios regionais da FENEIS. Em 2002, a FENEIS sedia escritórios em alguns estados Brasileiros como São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Teófilo Otoni, Brasília e Recife, além da matriz no Rio de Janeiro.

No dia 24 de abril de 2002, foi homologada a lei federal reconhecendo a língua brasileira de sinais como língua oficial das comunidades surdas brasileiras. Esta lei foi um marco na história dos surdos pois representou a concretização de toda uma luta dos movimentos surdos em prol da garantia do direito a acessibilidade linguística, além disso, também significou um passo fundamental para o reconhecimento e formação do profissional intérprete Libras e a abertura no mercado de trabalho formal para estes profissionais.

Em 2004 o MEC lançou uma publicação intitulada: "O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa" como parte do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. O programa surgiu com o objetivo de apoiar e incentivar a profissionalização de professores para o exercício da tradução e interpretação de Libras nos espaços escolares e com isso fazer com que a escola e a sociedade passem a compreender o surdo e suas especificidades enquanto sujeitos de direito. A publicação foi um marco para o início da profissionalização e compreensão do que é o profissional tradutor intérprete de Libras, sobretudo seu papel dentro do contexto educacional. MEC (2004, p. 5) afirma:

Estabelecido legalmente o direito de o aluno surdo ter acesso aos conteúdos curriculares por meio da utilização da língua brasileira de sinais e/ou por intermediação de professores intérpretes, o MEC/SEESP, em

parceria com a FENEIS, está colocando este material à disposição das Secretarias de Educação, para que possam ser organizados cursos de capacitação dos professores.

Em 2005 o Decreto 5.626/2005 trouxe de forma mais detalhada e efetiva como a Libras deve ser tratada e também torna obrigatória a disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia levando assim a Libras para o ensino superior, desta forma as instituições de ensino superior deveriam garantir a acessibilidade linguística dos sujeitos surdos através de tradutores intérpretes de Libras quando diz que:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2002, p. 1).

Em 2010 foi regulamentada a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais com a Lei nº 12.319, de 10 de setembro de 2010. Esta lei foi muito importante para que tanto os intérpretes como os próprios surdos tivessem um pouco mais de clareza sobre a profissão, pois nela consta quem é o tradutor intérprete de Libras, quais são suas atribuições e competências. Mesmo com a lei nº 12.319 entrando em vigor, algumas lacunas ainda estavam abertas quanto à atuação do intérprete de Libras, como por exemplo: carga horária, que deveria ser exercida a profissão e também o trabalho de revezamento.

No dia 26 de outubro de 2023 foi sancionada a nova lei do intérprete, lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023, o texto altera a lei Lei 12.319, de 2010 incluindo a função do guia-intérprete, profissional que domina, no mínimo, uma das formas de comunicação utilizadas pelas pessoas surdocegas. Entre outros dispositivos, o projeto detalha as funções de cada profissional citado e desta vez inclui jornada de seis horas diárias e trinta horas semanais de trabalho. A lei também determina o trabalho com revezamento caso o período seja superior a uma hora de duração.

Todo o percurso histórico até aqui mostra como esta profissão vem evoluindo e ganhando espaço no decorrer do tempo. O que antes era visto como uma sub-profissão, hoje cada vez mais a sociedade tem se atentado para a importância da valorização do profissional tradutor intérprete de Libras em diversos contextos sociais.

(AUTO)BIOGRAFIA DE TRADUTORES-INTÉRPRETES DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS DA UFRSA CAMPUS CARAÚBAS-RN

O método (auto)biográfico enaltece as vozes dos sujeitos que, no caso desta pesquisa, estão envolvidos no ato interpretativo do campo pedagógico entre sujeitos surdos e ouvintes. As vozes dos tradutores intérpretes de Libras no decorrer de sua história como citado neste artigo, muitas vezes, são esquecidas por diversos contextos ou situações do cotidiano principalmente escolar e universitário. Bueno (1998, p. 29), reflete que “o prazer de narrar-se favorece a construção da memória pessoal e coletiva, inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe, a partir destas tentativas, compreender e atuar”. Para Nóvoa e Finger (1988, p. 116),

As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’.

Entendendo, portanto, que a formação é um trabalho de reflexão sobre a trajetória vivida podemos, a partir disso analisar o percurso de formação e (auto) formação dos tradutores intérpretes de Libras da Ufersa do campus Caraúbas do estado do Rio Grande do Norte (RN). A profissionalização do tradutor intérprete de Libras têm sofrido modificações importantes, podemos perceber questões, a lei Nº 12.319/2010 e a lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023, o salário e a formação inicial e a continuada devem ser estudados e discutidos.

Refletir sobre a formação e (auto)formação é bastante relevante para a melhoria da qualidade educacional e também para a construção da identidade dos tradutores intérpretes de Libras, é por meio da dinamicidade entre os sujeitos que ocorre a formação e a (auto)formação. Para Josso (2010, p. 61):

A palavra formação apresenta uma dificuldade semântica, pois designa tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal, como o respectivo resultado. Designando o nosso objeto de investigação pelo próprio conceito de processo de formação, indicávamos mais claramente que nos interessávamos pela compreensão da atividade. Todavia, mantém-se uma ambiguidade, à medida que o conceito utilizado não permite distinguir a ação de formar (do ponto de vista do formador, da pedagogia utilizada e de quem aprende) da ação de formar-se.

Ao narrar suas histórias de vida, os tradutores intérpretes de Libras podem assim fazer uma análise de fatos e experiências do passado e também do presente como forma de reflexão e assim poderão (re)criar possibilidades futuras, tanto no âmbito pessoal, como no âmbito profissional.

Ao pensar esta pesquisa a partir das análises das narrativas auto biográficas de tradutores intérpretes buscamos aqui fugir dos textos padronizados e das perguntas fechadas e do desprendimento do que é certo ou errado, mas deixamos que os próprios intérpretes contassem suas histórias de vida e formação.

Optamos neste estudo pela escrita das histórias de vida, pois consideramos que desde a antiguidade a escrita desempenha uma função importante na busca do indivíduo pelo autoconhecimento ou como forma de conduzir a própria vida numa perspectiva única e pessoal.

Em todo caso, seja qual for o ciclo de exercício em que ela ocorre, a escrita constitui uma etapa essencial no processo para o qual tende a toda a askêsis: ou seja, a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de ação. Como elemento de treinamento de si, a escrita tem, para utilizar uma expressão que se encontra em Plutarco, uma função etopoiética: ela é a operadora da transformação da verdade em ethos (Foucault 2004, p.144)

Compreender a própria história e transformar a realidade é fundamental para que cada ser humano encontre seu lugar no mundo, no caso dos tradutores intérpretes de Libras seu lugar está entre dois mundos: o do ouvinte e o do surdo, compreender estes dois mundo é essencial para uma boa prática interpretativa. A seguir faremos a análise dos relatos de vida e autoformação de quatro tradutores intérpretes de Libras da Ufersa - Caraúbas.

A primeira vez que ouvi sobre pessoas surdas foi quando tinha 11 anos e estudava a 4º série em uma escola particular chamada Educandário Santo Antônio na cidade de Bayeux-PB, naquele dia lembro como hoje a professora falando que trabalhava em outra escola e lecionava para alunos surdos (INTÉRPRETE 1)

A Língua Brasileira de Sinais entrou na minha vida de forma sorrateira, nunca havia pensado em me tornar um profissional da área, na década de 80, quando eu tinha por volta de 7 pra 8 anos uma das minhas tias cursou o que na época chamava de "linguagem de sinais" e para que ela pudesse praticar nos ensinou a mim e uma prima o alfabeto manual, (INTÉRPRETE 2)

Meu primeiro contato com Libras foi quando participei de uma oficina de Libras promovido pelas Testemunhas de Jeová, eu tinha uns 16 anos de idade e na época

estavam precisando de evangelizadores para ensinar tanto a Libras quanto a bíblia para os surdos em Fortaleza-CE (Intérprete 3)

Vimos aqui que o período de contato com a Libras e com os surdos se deu na infância ou adolescência destes tradutores intérpretes (2008, p. 78) afirma: “[...] o ser em formação só se torna sujeito no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e para orientá-lo.” O primeiro momento de contato com a Libras para alguns foi intencional ou por curiosidade, ainda não tinham em si a intenção de se formar para futuramente ser um profissional tradutor intérprete de Libras.

Desde criança fui envolvido em questões religiosas, mas foi aos 11 anos em que me deparei com pessoas surdas no mesmo ambiente religioso que eu, no período de dez anos me dispus voluntariamente a participar do grupo em que as pessoas surdas faziam parte na igreja, foi no ambiente religioso em que começou o meu primeiro contato com a Libras e o estopim na minha carreira profissional. (INTÉRPRETE 1)

Sou Testemunha de Jeová desde criança e nessa época ganhei de presente um livro com fotos dos sinais em Libras, porém não tinha com quem pôr em prática o que aprendia no livro (INTÉRPRETE 2)

Como Testemunha de Jeová fui convidada a participar de um grupo de evangelizadores em Língua Brasileira de Sinais, passei então a frequentar as reuniões em Libras onde os surdos participaram e aprendi muito com eles. Na época tinha uns DVDs de traduções em Libras de algumas publicações que eu já havia lido em português isso facilitou meu aprendizado. (INTÉRPRETE 3)

Observamos aqui nestes relatos que a história de vida dos tradutores intérpretes foram semelhantes no que diz respeito ao início de sua (auto)formação. Como na época em que começaram a aprender Libras não existia cursos técnicos ou superiores, o campo de aprendizagem foi o religioso, assim como encontramos no livro O Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, na Suécia em trabalhos religiosos por volta do final do século XIX (Suécia, 1875). Nos Estados Unidos pessoas intermediavam a comunicação para surdos, entre elas os religiosos como voluntários. No Brasil a presença de intérpretes de língua de sinais em trabalhos religiosos teve início por volta dos anos 80. (BRASIL, MEC 2014, p.13,14)

Onde eu morava, existia uma escassez de tradutores intérpretes e de formação continuada para esses profissionais no âmbito da educação, todavia, aceitei a

proposta e comecei a interpretar para treze alunos surdos dentre eles meninos e meninas que estavam matriculados na antiga 6ª série do ensino fundamental numa sala regular inclusiva onde conviviam surdos e ouvintes, a partir de então a minha vida profissional com tradutor intérprete de Libras tinha começado. (INTÉRPRETE 1)

Depois de muitos anos nos casamos e resolvemos estudar de modo mais sério a Língua de Sinais Brasileira, fizemos os cursos básicos juntos e com apoio mútuo nós desenvolvemos uma certa fluência básica. Nos anos 2000 enquanto morávamos na cidade de Itaitinga surgiu para ela a oportunidade de atuar como intérprete numa escola regular. Esse foi um dos maiores desafios para nós, pois ainda não tínhamos a experiência e nem os estudos da tradução e interpretação, em alguns dias passei a substituí-la na escola, ganhando então um pouco de experiência. (INTÉRPRETE 2)

Busquei conhecimento para me tornar profissional. Fiz os cursos básicos e com pouco tempo já estava atuando como intérprete em uma escola pois na cidade em que eu morava não havia ninguém além de mim que sabia Libras e a necessidade de profissional era muito grande. Posteriormente eu fiz o curso de Tradução e interpretação de Libras. (INTÉRPRETE 3)

Conforme o livro ***O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*** (MEC, 2004, p. 8):

Intérpretes de língua de sinais em todo o mundo tiveram suas histórias em comum, a constituição desses profissionais se deu a partir de atividades voluntárias. Com o tempo essas atividades foram sendo valorizadas enquanto atividades laborais, à medida que os surdos conquistavam o exercício de cidadania.

Nos relatos observamos que depois do trabalho voluntário que fizeram no campo religioso os tradutores intérpretes viram a necessidade de se profissionalizar procurando assim cursos e também através de suas experiência na própria atuação puderam se (auto)formar.

Assim como Josso (2004 p. 143) afirma:

A experiência pode tornar-se em tal a posteriori de um acontecimento, de uma situação, de uma interação; é o trabalho de reflexão sobre o que se passou; mas uma atividade qualquer é também experiência desde que o sujeito se conceda os meios de observar, no decorrer da atividade, o que se passa e reflita sobre o que esta observação lhe traz como informação sobre a atividade empreendida. Em outras palavras, uma experiência é uma ação refletida a priori ou a posteriori.

A falta de cursos na área mas o conhecimento que adquiriram por fazer parte da comunidade surda os fizeram intérpretes mesmo antes que eles soubessem que caminho poderiam trilhar para a profissionalização.

Foi na Escola Municipal de Ensino Fundamental Luciano Ribeiro de Moraes, na cidade de Bayeux - PB, no período de 2005 - 2011, que comecei a desenvolver um nível maior de experiência na área da tradução e interpretação no ambiente educacional. Diferente da escola anterior, nessa nova instituição pude perpassar por todas as salas desde o 6° ao 9°, com isso, diante dessa nova realidade pude estar imerso nos componentes curriculares e aprender mais sobre o papel do professor e a atuação do tradutor intérprete de Libras em sala de aula. (INTÉRPRETE 1)

Surgiu uma formação de tradutores intérpretes na Associação dos Tradutores Intérpretes de Libras... chegamos ao final do curso aprovados, passamos então a procurar trabalhos nessa área, no meu caso iniciei pela prefeitura municipal de Caucaia em um projeto intitulado ProJovem, fiquei nesse projeto quase 02 (dois) anos até ir trabalhar na mesma instituição que minha esposa estava de nome Centro de Referência Especializado em Atendimento do Estado do Ceará (CREAECE) (INTÉRPRETE 2)

Fiz um curso de formação para tradutores intérpretes de Libras junto com meu esposo, passamos assim a nos aprofundar mais na Libras e também a aplicar o que tínhamos aprendido no nosso trabalho, as portas foram se abrindo cada vez mais ao passo que adquirimos mais conhecimento na área.(INTÉRPRETE 3)

Conforme Santos (2010, p.158), “a formação profissional é um fato que sem dúvida fornece subsídios para a atuação do tradutor/intérprete, e que legitima a sua prática, assim como qualquer profissão.” Com o passar do tempo, os tradutores intérpretes de Libras buscaram a profissionalização através de cursos voltados para a área, legitimando assim sua atuação profissional.

Não demorou muito, no mês de Abril de 2017, ingressei como servidor efetivo no cargo Tradutor Intérprete de Libras/Português na Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA. Como tradutor Intérprete dessa instituição de Ensino Superior comecei a desenvolver novos tipos experiências profissionais como trabalhar em dupla ou grupo, com revezamento, interpretar nas Licenciaturas, Pós-Graduações e assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. (INTÉRPRETE 1)

Passados alguns anos, fiz um processo seletivo no ano de 2015 no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) no Campus de Macau onde atuei como intérprete durante um ano, depois passei em concurso efetivo na Universidade Federal do Piauí e após um ano de trabalho na UFPI fiz uma remoção para a

Universidade Federal Rural do Semi-Árido-Ufersa onde atuo até o presente momento. (INTÉRPRETE 2)

Passei no concurso para o cargo de tradutora intérprete de Libras no ano de 2015 na Universidade Federal Rural do Semiárido - UFERSA onde tenho o privilégio de atuar com professores e alunos surdos ao lado do meu esposo que também é intérprete de Libras. (INTÉRPRETE 3)

A entrada como profissionais tradutores intérpretes de Libras no ensino superior na Universidade Federal Rural do Semi-Árido foi então um marco na história de vida dos três intérpretes, novos desafios e aprendizagens foram traçados a partir de então. A formação e a autoformação constante no percurso de ser e se tornar intérprete é sem dúvidas algo que faz parte do dia a dia destes profissionais. Como nos mostra Nascimento (2016):

A formação e a atuação de tradutores e de intérpretes de Libras em diversas esferas, mas sobretudo nas educacionais, mobiliza uma gestão do plurilinguismo in locus, já que a entrada dos surdos no ensino superior, para citar um exemplo, em diferentes campos do conhecimento impulsiona a criação de um novo corpo léxico para esta língua ligado a estes novos campos do saber.

Sem dúvidas a experiência no ensino superior promove um plurilinguismo que enriquece a formação do sujeito tradutor intérprete de Libras. As narrativas aqui apresentadas mostram que o percurso trilhado não foi fácil mas foi recompensador, mostra também como as vidas dos sujeitos se entrelaçam, conforme Carvalho Sousa (2018, p.48):

A vida de cada um traz um sentimento, um significado, um pertencimento muito grande. Nenhum de nós está só no mundo, nenhum de nós tem a vida solta do outro, não estamos descontextualizados. O método (auto) biográfico mostra a todos, que nós estamos em constante sintonia; na vida, fazemos parte de um coletivo.

Com o método (auto)biográfico os intérpretes de Libras puderam pensar sua própria prática, reconhecendo-se como sujeito atuante e responsável por ela, e encontraram assim possibilidades de se aperfeiçoar, (CARVALHO SOUSA, 2018)

CONSIDERAÇÕES

O objetivo do artigo foi analisar como ocorrem os processos (auto)formativos do ser e tornar-se tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) no campus, localizado no município de Caraúbas, pertencente ao estado do Rio Grande do Norte, assim acreditamos que alcançamos esse objetivo, pois escrever sobre si mesmo é uma tarefa muito importante e útil no percurso de ser e tornar-se intérprete, já que se trata não somente da escrita, mas também de uma repensar sobre si mesmo.

Os cursos de formação de tradutores e intérpretes de Libras privilegiam algumas metodologias de tradução e interpretação e espera-se que ao final o profissional agora formado aplique estas metodologias ou técnicas de interpretação e que dê certo em todos os contextos e situações, mas há sempre uma certa insatisfação para os profissionais que muitas vezes sentem que a prática é diferente da teoria.

Não se tem uma receita pronta e acabada para a formação do tradutor intérprete de Libras, pois há conhecimentos que só poderão ser adquiridos na prática, é fundamental que as experiências de vida e formação dos tradutores intérpretes de Libras sejam valorizadas e colocadas em um lugar de pertencimento. É preciso que pensemos em nossa própria formação para depois pensar na formação do outro, e que outro é este? De que contexto ele veio, qual sua luta? Como se tornou intérprete? Estas questões devem aparecer quando falamos de formação de tradutores intérpretes de Libras.

Estas questões devem ser levantadas e discutidas por todos que fazem parte do processo de no contexto educacional. Podemos observar nas narrativas que antes da formação institucionalizada houve e ainda há a (auto)formação, sendo possível identificar pontos de contato entre as histórias de cada um dos entrevistados. Assim, a narrativa (auto)constituiu o ponto de reflexão sobre ser e tornar-se intérprete.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília : MEC; SEESP, p. 94, 2004.

_____. **Lei nº 10.436.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abr. 2002.

_____. **Decreto nº 5.626.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 22 dez. 2005.

_____. **Lei nº 12.319.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, 01 set. 2010.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de língua de sinais.** Rio de Janeiro: Templo Brasileiro, UFRJ, Departamento de Lingüística e Filologia, 1995.

CARVALHO SOUSA, G.P. **Lugares, trajetos e desafios: processos de formação de uma professora de discentes surdos no ensino superior.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. UERN. 2018.

_____. **Lei nº 14.704.** Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Diário Oficial da União, Brasília, 27 out. 2023.

FOUCAULT, Michel. **A escrita de si.** In: O que é um autor? Lisboa: Passagens, 1992. pp. 129-160.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** São Paulo: Parábola, 2009

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** 2. Ed. São Paulo: Paulus, 2010. MARTINS, D. A. Trajetórias de formação e condição de trabalho do intérprete de libras em instituições de educação superior. 2009. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica, Campinas. 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190438> Acesso em: 17/11/2023

NASCIMENTO, M. V. B. **Formação de Intérpretes de Libras e Língua Portuguesa.** 2016. 318f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Programa de Estudos PósGraduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

PAGURA, R. **A Interpretação De Conferências: Interfaces Com A Tradução Escrita E Implicações Para A Formação De Intérpretes E Tradutores.** In:Delta. N°19, ed. Especial, 2003.Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/38354> Acesso em: 17/11/2023

SANTOS, S. A. **Intérpretes de língua de sinais: Um estudo sobre as identidades.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2006.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT05.016

RELATO DE EXPERIÊNCIA: UM RETORNO ÀS 40 HORAS DE PAULO FREIRE EM ANGICOS

GABRIELLE LEITE DOS SANTOS

Docente do Departamento de Linguagens e Ciências Humanas (DLCH) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA); doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), gabrielle.leite@ufersa.edu.br.

STEFANI EDUARDA ALVES DE LIMA SOUZA

Graduanda do curso de Letras Libras da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), stefani.souza@alunos.ufersa.edu.br.

GIOVANNY BEZERRA DA SILVA

Graduando do curso de Letras Português da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), [giovanny.silva@alunos.ufersa.edu.br](mailto:silva@alunos.ufersa.edu.br).

RESUMO

Em 1963, ocorreu uma experiência inovadora que alfabetizou cerca de 300 jovens e adultos na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte (RN), por meio de práticas orientadas por Paulo Freire. Tal experiência ficou mundialmente conhecida como as 40h de Angicos, uma referência de prática bem sucedida na perspectiva da educação popular. Esse ano, completam-se 60 dessa prática revolucionária e muito interessa a todos redescobri-la, pelos vestígios da memória que presentificam o legado de Paulo Freire, na potência da transformação pela educação. Nesse escopo, o Grupo de Pesquisa FORMAÇÃO, coordenado pela professora Dra. Maria Ghisleny de Paiva Brasil, organizou uma aula de campo, no âmbito da UFERSA, congregando graduandos de três disciplinas dos cursos de Letras do **campus** Caraúbas. O objetivo deste trabalho é apresentar um relato de experiência dessa aula de campo, redescobrando as 40 horas de Paulo Freire em Angicos. Esse relato justifica sua relevância na necessidade de fortalecimento da memória das práticas pedagógicas de Paulo Freire e do movimento de educação popular, que resistem a tentativas de apagamento e esquecimento. Por meio de nossa imersão, entramos na roda do tempo, nos Círculos de Cultura, conversando com a aluna das 40h, D. Eneide, circulando pela Escola José Rufino, pisando as pedras

que guardam as marcas da esperança e da transformação resultante da capacidade de ler o mundo e as letras. Nossa vivência se entremeia com os escritos do educador e estudos que atualizam a perspectiva paulofreiriana de educação. Pensar o futuro é impossível sem memória. Por isso, compartilhamos os sentidos, sentimentos e aprendizagens que resultaram dessa atividade, na esperança de que ela seja valiosa para outros educadores e para que a experiência de Angicos possa fazer refletir sobre a potencialidade de nossas práticas presentes e futuras.

Palavras-chave: Relato de experiência, Aula de campo, Paulo Freire, 40h de Angicos, Memória.

INTRODUÇÃO

Era início de 1963, quando as pacatas ruas de Angicos, uma cidade pequena do semi-árido potiguar, eram acordadas com carros equipados com alto falantes que anunciavam a novidade: haveria ali a formação de turmas de alfabetização para jovens e adultos e toda a gente era bem-vinda – todo mundo podia aprender a ler e a escrever. Dissipando pouco a pouco a desconfiança e o medo que recobre tudo aquilo que é desconhecido, os monitores da ação foram de porta em porta com duas missões: descobrir e aprender sobre a vida e sobre a gente de Angicos e para convidar e buscar ativamente os trabalhadores da cidade, convencendo sobre a importância da educação. Iniciava-se ali a poderosa experiência que alfabetizaria cerca de 300 jovens e adultos em apenas 40h, sob a supervisão do professor Paulo Freire.

As “40 horas de Angicos”, como ficou mundialmente conhecida a pioneira experiência, primeiro grande teste de toda a pedagogia freireana, foram um marco na história da educação brasileira, contribuindo para a promoção da alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva emancipadora: um exemplo bem sucedido de educação popular. Ao invés de alfabetizar por meio de cartilhas, Paulo Freire desenvolveu um método de alfabetização baseado na realidade de vida dos trabalhadores, de forma crítica e dialógica. Guiando essa experiência estava a poderosa ideia do educador de ensinar para transformar: permitir às pessoas descobrir-se como seres criadores e cidadãos de direito e deveres.

Sessenta anos depois, como será que está Angicos? Quais os frutos dessa experiência após tantas décadas? O que foi capaz de resistir às violentas tentativas de apagamento, após o golpe militar de 1964? Foi em busca dessas e outras respostas que o Grupo de Pesquisa FORMAÇÃO Continuada em Colaboração, coordenado pela Profa Dra. Maria Ghislery de Paiva Brasil, realizou uma aula de campo em Angicos, junto com discentes e professores de 3 disciplinas dos cursos de Letras da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), **campus** Caraúbas. A aula, em Angicos, tinha o objetivo de redescobrir a experiência das 40h e refletir sobre seus impactos.

O presente relato de experiência narra essa aula de campo, que aconteceu no dia 09 de março de 2023, momento que nos permitiu conhecer e refletir sobre o movimento pioneiro das 40 horas de Paulo Freire na cidade de Angicos, bem como os processos de tentativa de apagamento dessa experiência, após o golpe militar de

1964. O primeiro momento da aula de campo consistiu na visita ao monumento em homenagem ao centenário de Paulo Freire e às 40h em Angicos, obra do escultor Guaraci Gabriel. Em seguida, seguimos para a Casa de Cultura de Angicos, onde foi possível entrar na roda do tempo e ouvir como ocorreu o curso, como funcionavam os círculos de cultura e quais os maiores impactos das 40h na vida de Angicos, por meio de uma conversa com a ex-aluna, Dona Eneida, diálogo mediado por sua neta. Além disso, visitamos a Escola Estadual José Rufino, local em que, à época, foi feita a diplomação dos alunos das 40h pelo então presidente, João Goulart. A aula foi finalizada na UFERSA **campus** Angicos, onde aconteceu um momento dialógico e reflexivo acerca do contexto histórico e político das 40h, da importância daquele movimento para a população de Angicos e sobre os principais pilares que orientam a prática freireana, mediado pela Profa. Dra. Divoene Pereira.

Enquanto pesquisadores e docentes em formação, relatar essa experiência e os sentimentos e aprendizagens que dela resultaram é fundamental para consolidar, em nós, tal experiência. Dividi-la tem o intuito de que o episódio das 40h de Angicos não seja apagado ou perdido de nossa memória coletiva, em embate com as vozes que querem apagar o legado de Paulo Freire e da Educação Popular. Refletir sobre as memórias da educação marcadas pelo viés paulofreiriano implica na reconstrução de sentidos e significados para a nossa própria prática docente. É incontestável a importância do legado deixado por Paulo Freire, marcado por sua contribuição para um ensino dialógico, crítico e conscientizador, influenciando a luta por justiça social, dignidade humana, cidadania e democracia. Angicos é a experiência prática de sua teoria que comprova o potencial transformador e revolucionário da educação.

METODOLOGIA

O presente relato de experiência segue um desenho metodológico qualitativo baseado em observação participante e análise de dados documentais (SEVERINO, 2013). A pesquisa foi realizada com o objetivo de descrever e refletir sobre a aula de campo promovida pelo grupo de pesquisa FORMAÇÃO, em Angicos/RN, no dia 09 de março de 2023, cujo tópico era o curso de alfabetização de 40h promovido na cidade, em 1963, sob a supervisão de Paulo Freire.

A observação participante é uma técnica de pesquisa qualitativa amplamente utilizada em ciências sociais e outras disciplinas. Ela pode ser valiosa para obter compreensões aprofundadas do contexto em que ocorre o fenômeno de estudo,

uma vez que, ao participar ativamente da situação, os pesquisadores podem capturar nuances, interações e comportamentos que podem passar despercebidos em outras abordagens de pesquisa. Esse método permite uma exploração aprofundada das percepções, emoções e interpretações das pessoas em contextos específicos.

Ao utilizar o relato de experiência, (re)organizamos essas informações, compreensões e sentimentos construídos, na experiência vivida, em narrativas pessoais, o que, sendo linguagem, revelam aspectos ideológicos e axiológicos ali mobilizados (BAKHITIN, 2010; MEDVIÉDEV, 2012; VOLOCHINOV, 2017). Essas narrativas são frequentemente enriquecidas por reflexões de ordem pessoal, dentro do horizonte aperceptivo de cada observador – o que cria um prisma particular de compreensão da aula e do seu objeto tópico.

O relato também é amparado e ampliado pela pesquisa documental que nos fornece o contexto das 40h: informações fornecidas por documentos da época e produções científicas sobre as 40h de Paulo Freire em Angicos, bem como a própria obra de Paulo Freire, cujas reflexões nos chegam antes, informando o tom da experiência.

Além disso, o relato também se complementa por registros fotográficos, feitos por meio de aparelhos celulares, para ilustrar aspectos distintos dos momentos que constituíram a aula. Essa técnica revelou-se bastante eficaz, já que os dispositivos móveis oferecem uma forma conveniente e acessível de documentar informações e revelar pontos de vista particulares. Os registros aqui incluídos tem a preocupação ética de preservar a integridade dos participantes da atividade, evitando a identificação dos alunos das turmas, e todos constituem-se de acervo pessoal do grupo de pesquisa, com as devidas permissões de uso de imagem.

A escolha pelo método de pesquisa aqui exposto permitiu a captura não apenas dos aspectos gerais da aula, mas também a preservação de momentos significativos e belos. Essa dualidade, entre o macro e o micro observável, demonstra como a pesquisa que contempla outros domínios interditados pela ciência positivista, como sentimentos e emoções, pode ser uma valiosa aliada na produção de conhecimento, não apenas para documentar informações objetivas, mas também para produzir compreensões potencializadas pelas experiências locais.

O CONTEXTO

Angicos é uma cidade de médio porte, situado na região do sertão do Rio Grande do Norte (RN), a cerca de 170 quilômetros da capital estadual, Natal. Seu

centro é a Antiga Estação Ferroviária, inaugurada em 1933, hoje Casa de Cultura. O município possui uma rica história, desde sua emancipação, em 1833, e circunscreve um dos pontos turísticos mais conhecidos do RN, o Pico do Cabugi.

A cidade do Pêlo, como é também conhecida, tem hoje uma população de 11.632 habitantes, de acordo com os dados disponíveis do Censo 2022 (IBGE, 2023). A economia é baseada principalmente na agropecuária, com destaque para a produção de milho, feijão, mandioca e criação de gado. Outra produção típica de Angicos é o cultivo de pêlo e a produção de geleias e compotas da fruta. Além disso, a cidade também possui comércio e serviços que contribuem para sua economia local. A cidade conta com infraestrutura básica, como escolas, unidades de saúde e serviços essenciais para atender às necessidades da população.

Angicos também é, desde 2008, sede de um dos *campi* da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), o que confere à cidade uma relevância acadêmica na região. A presença da universidade contribui para o desenvolvimento educacional e cultural da cidade. Culturalmente, a cidade de Angicos também possui eventos e festas tradicionais ao longo do ano. A celebração de São José, padroeiro da cidade, é uma das mais importantes. A festa de São José ocorre no dia 19 de março e é um evento significativo para a comunidade local. Durante a festividade, há procissões, missas e outros rituais religiosos em homenagem a São José, além de festas populares e shows promovidos pela prefeitura. Naturalmente, a população angicana valoriza as tradições nordestinas, incluindo a música, a culinária e o forró, que são elementos importantes da cultura local.

Angicos poderia ser uma cidade do sertão nordestino como outra qualquer, mas ela guarda uma outra preciosidade que a fez internacionalmente conhecida e visitada: ela foi o município potiguar escolhido para abrigar, em 1963, a primeira experiência de alfabetização popular orientada por Paulo Freire, hoje mundialmente aclamado como um dos maiores pensadores da pedagogia, fundador e principalmente expoente da pedagogia crítica. E é essa Angicos que queremos (re)descobrir.

Na década de 1960, Angicos tinha uma população de, aproximadamente, 3 mil habitantes (AS QUARENTA, 1963), e, assim como todo o Estado do RN, enfrentava um grande entrave: segundo os dados da época, 65% da população potiguar era analfabeta, porém, incluídos aqueles que sabiam assinar apenas o nome, esse número subia para os 80% (TRIBUNA DO NORTE, 2011). A infraestrutura educacional também era fragilizada e insuficiente e muitas crianças não tinham sequer perspectiva de frequentar uma escola. Por essa razão, a educação se tornou uma

das principais bandeiras do Governo do Estado, à época, personificado na figura do governador Aluízio Alves, em seu mandato de 1961 a 1966.

É nesse cenário que o governador, junto ao secretário de Educação, o jornalista Calazans Fernandes, convidam Paulo Freire, que vinha ganhando notoriedade com seu trabalho em Pernambuco, para coordenar um projeto de alfabetização no RN, em uma das frentes de fortalecimento da educação no Estado – as outras duas se voltavam para a formação de professores da educação básica e para a construção efetiva de escolas e salas de aula, promovendo o aumento da disponibilidade de vagas na educação.

Segundo Marcos Guerra, ex-monitor e coordenador do projeto de alfabetização de Angicos, como liderança estudantil do Estado, à época, em entrevista concedida à Paolo Vittoria, em 2005, havia um grande clima de mudança, naquela década. Havia, nos movimentos sociais e políticos, uma enorme ânsia por transformação, em contexto nacional, com a assunção de João Goulart à presidência, com o Governador Miguel Arraes em Pernambuco e com Aluízio Alves no RN. Para Guerra, esse cenário envolvia e tonificava a prática de Paulo Freire (GUERRA, 2005): ele não era um solitário, mas um homem do seu tempo.

E há um fato a ser considerado nessa complexa luta: a legislação nacional à época não permitia o voto dos analfabetos. Para votar, a pessoa precisaria ao menos saber assinar seu nome. A partir disso, aprender a ler e, principalmente, a escrever, se ligava diretamente a uma elevação de status social. O direito ao voto transformava o povo, de massa, em cidadão. E por essa razão, os processos de alfabetização, especialmente de jovens e adultos, não poderia se dar de modo isolado dessa realidade política. Por isso, um dos principais pilares do projeto desenvolvido por Paulo Freire em Angicos era a formação crítica e cidadã.

Assim, o curso das 40h se organizava com duas aulas iniciais sobre cultura (GUERRA, 2005), seguidos das aulas de alfabetização orientadas pelas palavras geradoras, projetadas na parede, discutidas e ensaiadas no papel. A escolha dessas palavras era orientada pela vida e realidade dos trabalhadores e, desse conhecimento compartilhado, que ia se construindo pelo diálogo, resultava a produção da habilidade de, compreendendo a palavra, compreender mais do mundo. Paulo Freire (1989) vai enunciar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, que, portanto, a primeira deve orientar a segunda. Ao mesmo tempo, esse pensador compreendia que a educação, tal a sua potência, deve ser orientada para a transformação da sociedade e para a libertação dos homens (FREIRE, 2019).

Ao fim das 40h, o resultado foi tal que a solenidade de encerramento do curso trouxe à Angicos o presidente da República, João Goulart, para a diplomação dos recém alfabetizados. Como prova do sucesso, os alunos escreveram dezenas de cartas ao presidente, demonstrando seu avanço, sua satisfação com o curso, sua consciência política recém desenvolvida, sua vontade em continuar com os estudos (cf. LYRA, 1996). Muitas histórias existem dentro das 40h de Angicos, muitas mais poderiam ter existido se o objetivo de continuar e multiplicar o curso em todo o território nacional não tivesse sido violentamente interrompido pelo golpe militar de 1964 e pela perseguição e prisão de Paulo Freire e todos os envolvidos. Cartilhas foram queimadas, os alunos aterrorizados, ameaçados de prisão por comunismo.

O que seria hoje o país sem a violenta interrupção imposta pelos anos de chumbo é uma questão daquelas tão inevitáveis quanto infecundas: não há como mudar o passado, mas igualmente é impossível não lamentá-lo, às vezes. Por outro lado, o retorno às 40h de Angicos é um convite instigante a pensar nossas práticas presentes e futuras, quando novas e desafiadoras questões e demandas se colocam à alfabetização crítica e à leitura e escrita autônoma, autoral e eticamente orientada – em tempos de internet, smartphones, redes sociais e *fake news*. As práticas orientadas pela teoria paulofreiriana podem ser a resposta ou a orientação para as perguntas mais centrais no tocante à educação brasileira: o que quer a educação? A quem ela serve? Que práticas podem e devem ser implementadas em sala de aula? Que ética orienta essas práticas? Que relações devem ter professores e alunos? Que projetos políticos respondem ética e democraticamente às questões anteriores?

O retorno às 40h é um convite, uma vivência, um desafio, um chamamento à coragem de sonhar as práticas educativas significativas e a transformação da sociedade, pela transformação dos homens. Em Angicos, temos uma fagulha de esperança eternamente acesa, que os anos de chumbo e os recentes tempos sombrios não foram capazes de apagar. É só atizar que a chama cresce e contagia. Foi isso que pudemos experienciar em nossa aula de campo.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Os relatos abaixo consistem na narrativização da aula de campo por dois alunos integrantes do Grupo de Pesquisa, Stefani e Giovany. Ambos são graduandos da UFRSA: a primeira concluinte do curso de Letras Libras; o segundo, estudante

do 8º período do curso de Letras Português. Stefani integra o Grupo de Pesquisa FORMAÇÃO desde 2021; já Giovanni entrou recentemente no grupo, no ano de 2023.

STEFANI

A aula de campo nos proporcionou grande experiência acerca da pedagogia freireana, nos oportunizando ouvir relatos de monitores de Paulo Freire, sobre sua forma de alfabetizar e educar, foi um dia marcante poder ouvir aqueles que estiveram junto do grande mestre revolucionário da educação brasileira. As 40 horas em Angicos foi uma experiência de alfabetização de jovens e adultos, pautada na democratização e emancipação da educação. Por meio desse movimento, junto com monitores, Paulo Freire mudou a vida de mais de 300 trabalhadores rurais daquele local, que não sabiam ler nem escrever. Vale lembrar que o principal objetivo desta alfabetização não era apenas formar leitores, mas também estimular saberes políticos e críticos a serem usados ao longo da vida.

Inicialmente, visitamos o monumento em homenagem ao centenário de Paulo Freire e às 40 horas. Paramos no local para apreciar o monumento e fazer alguns registros:

Figura A: Monumento em homenagem ao centenário de Paulo Freire e às 40 horas



Fonte: Acervo Grupo de Pesquisa FORMAÇÃO, 2023.

Em seguida visitamos a Casa de Cultura de Angicos. Lá, partilhamos o café da manhã e, em seguida, pudemos viver de forma particular as 40 horas de Paulo Freire por meio dos relatos de Dona Eneida, que é memória viva da experiência de Paulo Freire. Esse momento nos levou a experimentar e rememorar um pouco da sua vivência com as práticas freirianas, que até então só tínhamos conhecimento por meio das leituras de suas obras.

Em formato de uma roda dialógica, sentamos sob o chão para ouvir suas comoventes narrativas. Foi uma oportunidade marcante e significativa para todos os presentes naquele dia. D. Eneida relatou que, com seis anos de idade, frequentava o curso, mas não era o público alvo, participava apenas como ouvinte, já que seu pai e sua mãe estavam no curso e não tinha com quem deixá-la: sendo assim, ia com eles. Eneida explica que aprendeu a ler no colo do seu pai e que, depois, começou a ensinar para ele: foi daí que emergiu a vontade de ser professora. Então se tornou pedagoga e lecionou durante muitos anos para a educação infantil.

D. Eneida contou sobre o cuidado e persistência que os monitores, orientados por Paulo Freire, tinham com os alunos, fazendo questão de oferecer ensino a todos, do início ao fim do curso. À medida que D. Eneida se expressava, ela dividia e internalizava em nós um pouco dos seus sentimentos afetivos e satisfatórios por ter feito parte do movimento das 40 horas, foi um momento de comoção ouvir cada palavra pronunciada pela ex aluna.

Figura B: Visita à Casa da Cultura/Diálogo com D. Eneida

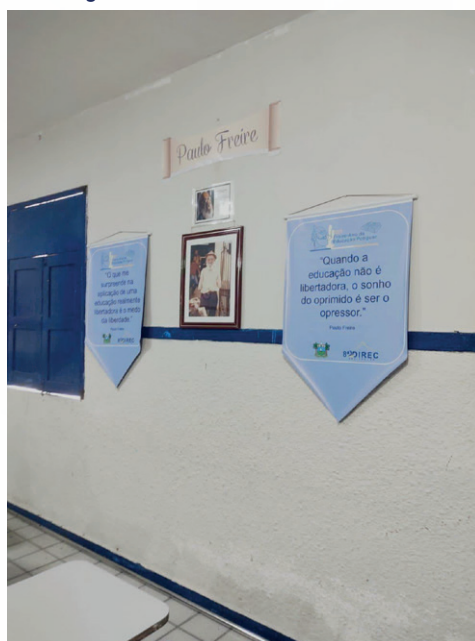


Fonte: Acervo Grupo de Pesquisa FORMAÇÃO, 2023.

Freire desenvolveu, naquele local, um método de alfabetização com base nas vivências dos alunos: ensinava através de palavras usadas no cotidiano dos seus educandos ao invés de seguir cartilhas de alfabetização. Seu método consistia em usar “palavras geradoras” a partir da realidade dos alfabetizandos; por exemplo: se a pessoa era pedreiro, aprenderia as palavras “tijolo”, “cimento”, enquanto um agricultor aprendia “enxada”, “colher”, dentre outros. O método era bastante eficaz, pois além de aprender a palavra, o sujeito relaciona com o significado e suas vivências, estimulando a compreensão de mundo e conscientização sobre seus direitos e deveres.

A aula de campo nos permitiu ainda pisar em pedras marcadas pela transformação e esperança quando visitamos a Escola José Rufino, que foi palco da diplomação do projeto das 40 horas do método de Paulo Freire. Na oportunidade, visitamos as salas de aulas onde aconteceu o processo de alfabetização de centenas de moradores da cidade de Angicos. A vivência proporcionada por esta aula de campo justifica a importância de se rememorar e fortalecer as práticas pedagógicas freireanas e a educação para as minorias, resistindo a qualquer tentativa antidemocrática.

Figura C: Visita à Escola José Rufino



Fonte: Acervo Grupo de Pesquisa FORMAÇÃO, 2023.

No último momento da nossa aula de campo, nos dirigimos à UFERSA de Angicos, para dialogarmos com a Profa Dra. Divoene Pereira, que novamente nos fez refletir acerca da dimensão das 40 horas e seus impactos para as pessoas daquela região e de todo o mundo.

Figura D: Visita à UFERSA/Angicos e diálogo com a Professora Divoene



Fonte: Acervo Grupo de Pesquisa FORMAÇÃO, 2023.

Para nós, enquanto membros de um projeto de pesquisa, composto por professores já graduados e em formação, da educação básica e ensino superior, a aula de campo foi de grande valia, visto que o nosso grupo se sustenta em ideias freirianas e que constantemente passeamos pelas suas obras. Apesar de já se ter um conhecimento acerca de Paulo Freire, a sensação de poder ouvir o relato e dialogar com a própria aluna Eneida foi ainda mais inefável, poder perceber seu brilho no olhar e a satisfação ao rememorar aquele momento conosco. Após essa aula de campo, certamente ressignificamos nosso olhar acerca da pedagogia de Paulo Freire, como também internalizamos em nós um pouco da postura freireana, que tanto nos norteia nas condutas pedagógicas. Seguem alguns registros da aula.

GIOVANNY

Durante o semestre 2022.2 (UFERSA) embarcamos em uma jornada educacional enriquecedora no município de Angicos, no Rio Grande do Norte. O motivo da nossa empolgação era uma aula de campo dedicada às ideias de Paulo Freire,

renomado educador brasileiro. Eu, um estudante de licenciatura comprometido com a educação, juntamente com meus colegas, todos membros do Grupo de Pesquisa Formação Continuada em Colaboração, sabíamos que essa experiência seria valiosa.

O dia começou com uma recepção calorosa no museu em que homenageia Paulo Freire, onde fomos apresentados a uma das filhas do grupo de professores da região que haviam participado da pedagogia freireana e que adotou suas práticas educacionais. Elas compartilharam suas experiências e desafios, destacando a importância de envolver os alunos ativamente no processo de aprendizagem, incentivando a participação e a reflexão crítica. Durante nossa aula de campo, tivemos a oportunidade de observar através do depoimento de uma das alunas de Freire.

A entrevista foi realizada com Maria Eneide, uma ex-aluna que participou ativamente das 40 horas de Paulo Freire, momento que acrescentou uma dimensão ainda mais significativa à nossa experiência. Ela compartilhou suas vivências como beneficiária direta desse projeto educacional inovador e seu subsequente envolvimento como educadora. Maria Eneide enfatizou como as 40 horas de Paulo Freire transformaram sua perspectiva sobre a educação. Ouvir a história de sucesso de Maria Eneide ressaltou a eficácia das abordagens de Paulo Freire. Através de seu envolvimento nas 40 horas, além disso, ela desenvolveu habilidades de pensamento crítico, comunicação e resolução de problemas que a ajudaram a se tornar uma educadora comprometida.

Figura E: Diálogo com D. Eneida



Fonte: Acervo Grupo de Pesquisa FORMAÇÃO, 2023.

Essa experiência foi fundamental para minha formação. Pude ver de perto como as teorias educacionais que estudamos na sala de aula podem ser aplicadas na prática. Aprendi que a educação vai além das quatro paredes da sala de aula e que a interação com a comunidade local desempenha um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, como membro do Grupo de Pesquisa FORMAÇÃO, essa aula de campo reforçou a importância da pesquisa e da colaboração na melhoria da educação.

Foi uma oportunidade valiosa para trocar ideias e experiências com outros educadores e pesquisadores comprometidos em transformar a educação. A história de Maria Eneide também serviu como um lembrete de como a educação pode ser uma ferramenta poderosa de transformação na vida dos alunos. Ela é um exemplo de como a pedagogia de Paulo Freire não apenas melhora o aprendizado, mas também capacita os alunos a se tornarem cidadãos críticos e engajados em suas comunidades. Essa entrevista reforçou nossa convicção de que, como estudantes de licenciatura e membros do Grupo de Pesquisa, temos a responsabilidade de promover abordagens educacionais inovadoras e inclusivas como as 40 horas de Paulo Freire.

Figura F: Grupo em frente à Escola José Rufino



Fonte: Acervo Grupo de Pesquisa FORMAÇÃO, 2023.

A experiência de Maria Eneide é uma prova viva de como a educação pode mudar vidas e comunidades para melhor. No final do dia, saímos da aula de campo em Angicos com uma compreensão mais profunda do legado de Paulo Freire e com a determinação de continuar trabalhando para promover uma educação mais inclusiva, participativa e significativa. Nossa jornada de aprendizado está longe de terminar, mas estamos mais preparados do que nunca para enfrentar os desafios e contribuir positivamente para a educação em nossa comunidade e além.

REFLEXÃO DA EXPERIÊNCIA

Após os relatos apresentados, é curioso observar, à princípio, as singulares que marcam cada um: as presenças e ausências, as reflexões pessoais; o relevo que cada um deu a cada momento; o que, de fato, ficou e marcou cada um. A diversidade de perspectivas e enfoques pessoais que cada aluno trouxe para essa aula de campo é certamente uma das vantagens da metodologia do relato de experiência e aqui temos apenas uma amostragem — é certo que, se houvesse mais relatos, eles também seriam singulares. Cada um de nós trouxe consigo suas próprias experiências de vida, expectativas e conhecimentos prévios, que moldaram nossa interpretação dos locais visitados e das histórias compartilhadas. Alguns de nós eram apaixonados pela pedagogia de Paulo Freire, enquanto outros estavam apenas começando a conhecer seu trabalho. Isso enriqueceu a discussão e nos permite apreciar a amplitude das influências de Freire na sociedade.

Ao visitar o monumento em homenagem ao centenário de Paulo Freire, cada um de nós teve suas próprias observações e impressões. Alguns se encantaram com a representação artística do educador, enquanto outros ficaram intrigados ou admirados com a obra. Na Casa de Cultura, cada um de nós se conectou de maneira única com as histórias contadas e com os objetos que evocavam a época das 40 horas. As reflexões sobre o local de diplomação dos alunos das 40 horas na Escola Estadual José Rufino também geraram diferentes perspectivas.

Apesar das nossas diferentes impressões, um ponto comum que nos uniu foi o relato emocionante de Dona Eneida. Sua história de superação e transformação por meio das 40 horas de Paulo Freire ecoou profundamente em todos nós. O testemunho de Dona Eneida serviu como uma ponte entre nossas perspectivas individuais, destacando a potência da educação e o impacto que ela pode ter na vida de indivíduos e comunidades inteiras.

Em meio às nossas diferentes interpretações e reações, havia um profundo senso de aprendizado, significado e emoção compartilhados. Cada um de nós encontrou pontos de conexão com as histórias, locais e pessoas que encontramos em Angicos. Essas conexões nos uniram e enriqueceram nossa experiência coletiva, oferecendo um retrato rico e multifacetado do momento vivido. Sentimentos de inspiração, empatia e renovação do compromisso com a educação como ferramenta de transformação foram compartilhados por todos.

Parece certo afirmar que nossa aula de campo em Angicos foi uma celebração da diversidade de perspectivas e experiências pessoais, unidas pelo relato tocante de Dona Eneida e pela potência da educação de Paulo Freire. Foi uma jornada de aprendizado, reflexão e conexão, que nos lembrou da importância de valorizar o nosso papel na promoção da justiça e da igualdade por meio da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste relato de experiência, pudemos mergulhar profundamente na história de Angicos e nas icônicas 40 horas de Paulo Freire. A visita ao monumento e à Casa de Cultura nos permitiu sentir a presença viva do educador e compreender como suas ideias revolucionárias impactaram significativamente a realidade desta comunidade.

Uma parte especial desta jornada foi o encontro com Dona Eneida, uma ex-aluna das 40 horas, cujo relato sincero e emotivo nos levou diretamente ao coração da experiência freireana. Sua narrativa, mediada por sua neta, proporcionou uma visão única de como a educação libertadora de Freire transformou não apenas a sua própria vida, mas também a vida de toda a comunidade de Angicos.

A visita à Escola Estadual José Rufino, onde a diplomação dos alunos das 40 horas ocorreu, com a presença do presidente João Goulart, foi um momento de grande significado histórico. Esta instituição serviu como palco para um dos eventos mais emblemáticos da educação brasileira e nos lembra da influência que o movimento de Paulo Freire teve em nível nacional.

A finalização da nossa aula de campo, na UFERSA *campus* Angicos, foi o epílogo perfeito para nosso dia. Sob a orientação da Profa. Dra. Divoene Pereira, fomos incentivados a refletir sobre o contexto histórico e político das 40 horas, sobre seu impacto duradouro em Angicos e sobre os princípios que orientam a

prática freireana. Esse diálogo ressaltou a relevância contínua das ideias de Paulo Freire na educação contemporânea.

Esta experiência nos deixa com lições valiosas. A importância da educação libertadora de Freire transcende o tempo e o espaço, deixando-nos com um compromisso de promover a justiça social, a igualdade e a emancipação através da educação. O legado de Paulo Freire permanece vivo em Angicos e em todos os lugares onde a educação é vista como uma ferramenta de transformação social.

Em suma, esta aula de campo em Angicos nos proporcionou uma rica compreensão das 40 horas de Paulo Freire e seu impacto duradouro. Nossa jornada nos inspirou a continuar a busca por uma educação mais justa, inclusiva e transformadora, baseada nos princípios do grande educador. Paulo Freire vive em Angicos e em todos nós que acreditamos no poder da educação para mudar o mundo.

REFERÊNCIAS

40 HORAS na Memória: resgate da experiência dos alunos de Paulo Freire em Angico/RN. Documentário. Direção de Passos Júnior. Produção de Amanda Freitas. Realização: UFERSA. Roteiro: Renata Jaguaribe. Angico (RN): Assecom/UFERSA, 2013. (30 min.), son, color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PkN-97kOriJc> Acesso: 26 out. 2023.

AS QUARENTA horas de Angicos. Material Visual. Roteiro: Luiz Lobo. Angicos: Serviço Cooperativo de Educação do Rio Grande do Norte - Secern, 1963. P&B. Participação do povo angicano e dos monitores de alfabetização do SECERN. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2QG1UhHClqc&t=179s>. Acesso em: 01 nov. 2023.

BAKHTIN, M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: **Questões de Literatura e de Estética.** Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

FREIRE, Paulo. A importância de ler. In: _____. **A importância de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GUERRA, Marcos. **Angicos**: uma experiência política (entrevista concedida a Paolo Vittoria. Natal/RN, dezembro de 2005. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Y_xt6ZxW7EM. Acesso: 26 out. 2023.

IBGE (ed.). **Censo Demográfico 2022**: população e domicílios: primeiros resultados. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Coordenação Técnica do Censo Demográfico. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos**: uma experiência de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

MEDVIÉDEV, P. N. (1928). **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

PAULO FREIRE 40 horas 50 anos depois. Documentário. Realização: CNTE Brasil. CNTE, 2020. (24 min.), son, color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NqqQKIIMVEk> Acesso: 26 out. 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

TRIBUNA DO NORTE. 50 anos do Governo da Esperança: três séculos em três anos. **Tribuna do Norte**. Natal, p. 1-2. 30 jan. 2011. Disponível em: <https://tribunadonorte.com.br/politica/50-anos-do-governo-da-esperanca-tres-seculos-em-tres-anos/>. Acesso em: 01 nov. 2023.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.