

ISBN: 978-65-86901-63-4



8^o *epePE*

encontro de
pesquisa educacional
em Pernambuco

Construção de Saberes,
Práticas e Lutas pela
afirmação de Direitos

Cibele Maria Lima Rodrigues
Mauricio Antunes Tavares

04



Construção de Saberes, Práticas e Lutas pela Afirmação de Direitos

Organizadoras

Cibele Maria Lima Rodrigues

Maurício Antunes Tavares

04



realizeventos
Científicos & Editora





8º **epePE**

Parceiros

Universidade Federal de Pernambuco • Universidade Federal Rural de Pernambuco
Universidade de Pernambuco • Instituto Federal de Pernambuco
Universidade do Estado da Bahia • Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
Faculdade Frassinetti do Recife • Cátedra Unicap de Direitos Humanos •
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Realização

Diretoria de Pesquisas Sociais • Fundação Joaquim Nabuco.
Ministério da Educação • Governo Federal



Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

C758 Construção de saberes, práticas e lutas pela afirmação de direitos/
Organizadores, Cibele Maria Lima Rodrigues, Mauricio Antunes
Tavares. - Campina Grande: Realize Editora, 2022.

147 p.: il.

ISBN 978-65-86901-63-4

1. Educação. 2. Práticas educativas. 3. Formação Docente.
I. Título. II. Rodrigues, Cibele Maria Lima. III. Tavares, Mauricio
Antunes.

21. ed. CDD 370.71

Elaborada por Giulianne Monteiro Pereira CRB 15/714



realizeeventos
Científicos & Editora

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: A AFIRMAÇÃO DAS IDENTIDADES E SUAS LUTAS NA EDUCAÇÃO 7

Cibele Maria Lima Rodrigues
Maurício Antunes Tavares

ESPIRITUALIDADES E PROCESSOS DE TRANS-FORMAÇÃO HUMANA: ABRINDO CAMINHOS PARA GESTOS DE DECOLONIZAÇÃO 10

Lis Paiva de Medeiros
Sandra Montenegro

CULTURA IORUBÁ NO PODCAST: TECENDO REFLEXÕES NO CONTEXTO DO GÊNERO 28

Jobson Jorge da Silva
Valdênia Sabrina Fragoso de Brito
Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel

RELAÇÕES DE GÊNERO, DIVERSIDADES E PRÁTICAS DE CURRÍCULO: REFLEXÕES NECESSÁRIAS NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE 41

Pedro Paulo Souza Rios

CORPOS DÓCEIS: DIÁLOGOS SOBRE CONTROLE, SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS (UMA ANÁLISE DAS NORMAS DE CONVIVÊNCIA DAS ESCOLAS INTEGRAIS DE ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO) 62

Avaci Xavier
Karla Fabrício

RELAÇÕES DE GÊNERO NO EXERCÍCIO DOCENTE: PEDAGOGIA É LUGAR DE HOMEM? 83

Daiany de Oliveira Santos
Isaias da Silva

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER CAMPESINA: UM FENÔMENO (IN) VISÍVEL?	104
Siluanna Maria Gomes de Araújo Simone Salvador de Carvalho	
MINICURSO LITERATURA EM PRÁTICA: AÇÕES AFIRMATIVAS PARA O CONSTRUTO DIALÓGICO DE SABERES	125
Josemar dos Santos Ferreira Alexandro Cardoso Tenório Giselle Nanes	
AUTORES/AS	144

APRESENTAÇÃO: A AFIRMAÇÃO DAS IDENTIDADES E SUAS LUTAS NA EDUCAÇÃO

Mais uma vez a Fundação Joaquim Nabuco, por meio da Diretoria de Pesquisas Sociais, apresenta mais um livro fruto do Encontro de Pesquisa Educacional de Pernambuco (Epepe). Em sua oitava edição, em 2021, o evento completou 15 anos de existência, consolidando-se como referência, sendo o maior evento do estado no campo das pesquisas em educação. Pela primeira vez foi realizado em formato virtual devido ao isolamento social imposto pela pandemia do COVID-19.

O presente livro contribui para o debate acadêmico das diversidades religiosa, de gênero e étnico-racial. Assim, os dois primeiros capítulos apresentam reflexões em torno da temática da espiritualidade.

No texto de Lis Paiva de Medeiros e de Maria Sandra Montenegro as autoras desenvolvem um argumento teórico a partir da questão: como a noção de processos de trans-formação humana pode contribuir para pensar e repensar as relações entre espiritualidades e o campo da educação? O objetivo é elaborar e discutir esse conceito, o qual busca se embasar pela pluralização epistêmico-política das espiritualidades.

O segundo capítulo, por sua vez, trata de uma experiência prática que articula cultura lorubá no contexto do gênero *PodCast*. Nesse sentido, Jobson Jorge da Silva, Valdênia Sabrina Fragoso de Brito e Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel fazem uma discussão sobre a cultura de uma religião de matriz africana, analisando que o gênero em questão pode colaborar para a sua difusão a partir das mídias sociais e, ainda, dispõe sobre seu uso como instrumento pedagógico para o trabalho de docentes em sala de aula.

O livro prossegue com capítulos voltados para questões de gênero, de uma forma ampla. É importante trazer à baila o debate das relações de gênero que tem sido tão mal compreendida por aqueles que acusam esses estudos, de ideológicos. O primeiro capítulo a tratar dessa

temática é intitulado *Relações de gênero, diversidades e práticas de currículo: reflexões necessárias nos processos de formação docente*, escrito por Pedro Paulo Souza Rios. Aborda as práticas de gênero e diversidade sexual presente nos currículos dos cursos de licenciatura de três instituições de ensino superior localizadas em um território do interior do estado da Bahia. Como, cada vez mais, é notória a presença de pessoas/grupos que reivindicam o direito de participação efetiva nos processos pedagógicos e na vida escolar, o caminho tomado neste estudo optou por explorar as narrativas de discentes. Entre os resultados levantados, ficam evidentes que as experiências vivenciadas nos processos formativos dos cursos de licenciatura revelam a necessidade de promover mudanças no *modus operandi* vigente nos currículos para promover formação docente capaz de dar conta adequadamente das pautas da diversidade sexual e de gênero no interior das instituições educacionais.

O artigo de Avaci Xavier e Karla Fabrício trata sobre a convivência de três escolas de referência da rede estadual de educação de Pernambuco. Os conceitos de Foucault de dispositivos de poder e as reflexões de autores do campo dos estudos de gênero ajudam a compreender o processo de idealização de um perfil de estudante como corpo dócil: “passivos, comedidos, cumpridores da ordem e que não sejam capazes de transgredir a norma”.

O capítulo que trata das relações de gênero na docência de Daiany de Oliveira Santos e Isaias da Silva chama atenção para o lugar dos homens na Pedagogia, tendo como objetivo: compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes do gênero masculino sobre a sua formação no curso de Pedagogia. A pesquisa apresentada mostra como núcleos de sentidos: “I) Desvalorização do curso de Pedagogia; II) Estigmas sociais em relação ao machismo; III) A Pedagogia e o seu leque de possibilidades; IV) Pedagogia campo científico e pedagógico, e V) Necessidade de discussões sobre gênero no curso de formação”. O texto ressalta a importância de desconstruir visões preconceituosas contra a docência masculina na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Depois de esse debate de gênero girar em torno das experiências desenvolvidas no interior do sistema educacional, o tema passa a ser abordado a partir do olhar sobre os movimentos sociais feministas.

O capítulo cujo título é “Violência contra a mulher campestre: um fenômeno (in)visível?” escrito por Siluanna Maria Gomes de Araújo e Simone Salvador de Carvalho apresenta os desafios e estratégias que contribuem para enfrentamento a violência contra a mulher campestre. Ao analisar como historicamente o Movimento Feminista atua na luta e conquista de direitos para as mulheres e como, nesse contexto, surge o Movimento de Mulheres Camponesas do Brasil, as autoras fazem uma reflexão sobre como a articulação entre poder público e sociedade civil, especialmente no período de 2003 a 2015, produziu estratégias no âmbito das políticas públicas voltadas à mulher, especificamente na formação de redes de enfrentamento e atendimento a mulheres vítimas de violência. O texto traz à discussão a necessidade de promover formação específica para todos(as) os(as) profissionais que atuam nessa rede, no sentido de construir conhecimentos e favorecer processos que contribuam com o possível rompimento do ciclo de violência, submissão e opressão ao qual, grande parte das mulheres, têm sido submetidas.

Fechando o livro, Josemar dos Santos Ferreira, Alexandro Cardoso Tenório e Giselle Nanes trazem um artigo construído a partir da experiência do minicurso “*Literatura em prática: ações afirmativas para o construto dialógico de saberes*”, desenvolvido pelo Grupo PET Conexões de Saberes Políticas Públicas, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, em parceria com escola pública do estado de Pernambuco, relacionado com a Lei n.º 10.639/2003. Promovendo maior acesso dos estudantes à diversidade da produção escrita de autoria afro-brasileira, o curso valorizava trajetórias de superação e de resistência por meio da expressão escrita, articulando questões étnico-raciais e de gênero a partir de autores e autoras negras, a exemplo, Conceição Evaristo.

Por fim, desejamos uma boa leitura. Agradecemos a todos que contribuíram para o êxito do evento e para esta publicação.

Cibele Maria Lima Rodrigues
Maurício Antunes Tavares

ESPIRITUALIDADES E PROCESSOS DE TRANS- FORMAÇÃO HUMANA: ABRINDO CAMINHOS PARA GESTOS DE DECOLONIZAÇÃO

Lis Paiva de Medeiros
Sandra Montenegro

1 INTRODUÇÃO

A costura entre os campos da espiritualidade e da educação não é intento novo. Especificamente, no território pernambucano, podemos afirmar que contamos com uma grande contribuição, que diz respeito aos trabalhos do professor Ferdinand Röhr, que, ao longo de sua vida – de forma mais ampla do que, exclusivamente, uma carreira acadêmica – veio se dedicando a compreender o fenômeno educativo como uma tarefa espiritual.

Nesse sentido, sua sensibilidade para nosso campo de estudos e práticas, seu olhar para a relação entre educandos e educadores e sua mestria de exemplo de alguém que se dedica a um caminho de busca de sua espiritualidade, nos inspiram, enquanto aprendizes da Formação Humana, para que observemos com atenção e carinho seus percursos e como podemos nos aproximar ou nos distanciar deles.

Desse modo, é a partir dessa intenção que passamos, aqui, a iniciar a tessitura deste trabalho. Nossa tarefa – talvez ousada – é partir dos caminhos abertos pelo professor Röhr sobre a relação entre espiritualidade e educação, especificamente, a formação humana, e fazendo a ele uma reverência, honrá-lo para também caminharmos por outros rumos, divergentes de suas produções.

Assim, o conceito de base que aqui buscaremos esmiuçar é o de formação humana. A partir dos pressupostos do professor¹, ela é entendida como uma tarefa educacional e, dessa maneira, para que se fale em formar humanos, a espiritualidade deve ocupar uma posição de centralidade. Este é, enfim, o ponto de diálogo com o qual nos aproximamos, fundamentalmente, da proposta teórica de Röhr².

O sentido do educar, o objeto da reflexão pedagógica, então, estaria no que ele denomina como humanização: um processo incessante, não-linear, composto de aberturas, falhas, fechamentos, alegrias, dores, realizações, e que se desenrola na vida, nas relações com o mundo, com os seres e consigo - no que podemos afirmar, portanto, na indissociabilidade natureza-eu-outro. É nesse processo que nos deparamos com nossas espiritualidades.

Ressaltamos, no entanto, que suas elaborações vão muito além dessa base: sua proposta é de que o ser humano se organiza em dimensões que variam em níveis de materialidade, mas ocupam um espaço material no mundo: a dimensão física, que inclui nosso corpo biológico; a dimensão sensorial, que integra todos os estímulos recebidos por meio dos sentidos; a dimensão emocional, que é formada pelos estados e suas variações no campo das emoções; a mental, que, além de abarcar a racionalidade, é composta também pelos pensamentos difusos, a imaginação e a capacidade intuitiva, a qual guarda em si um caráter excepcional por funcionar como uma ponte para a dimensão mais sutil: a espiritual, que se integra e envolve todas as outras. Além destas, básicas, existiriam também dimensões temático-transversais, por exemplo, a dimensão sexual, ou a de gênero, a ecológica, a lúdica, e outras, que criam zonas de sobreposição, misturas e tensões entre as dimensões básicas.

Embora a caracterização dessas dimensões não esteja em diálogo direto com o caminho que aqui percorreremos, nossa opção por explicitá-la brevemente ocorreu com o intuito de ofertar uma “pincelada” para a ampliação do sentido da formação, que representa a construção teórica do professor Röhr. Nesse contexto, em busca de atentar para os rastros deixados por ele, mas seguindo caminhos outros, é que

1 (RÖHR, 2012; 2013).

2 Ver referências da nota 3.

nos colocamos em movimento para tentar ampliar ainda mais os sentidos da formação humana e, nesse deslocamento, abrir espaço para acolher os conflitos, as crises, as contradições, os desvios e a não-linearidade que esses processos também envolvem. Além disso, buscamos enfatizar alguns aspectos ético-políticos nos quais acreditamos estarem atravessados nas nossas proposições.

Para tanto, seguiremos com a centralidade da espiritualidade para compreender a formação humana. Nossa proposta será, contudo, em torno de alguns questionamentos que temos feito a essa ideia e à noção que tem emergido dessas inquietações: os processos de transformação humana, a qual será detalhada ao longo do texto. Dessa forma, nos movemos pela questão: Como a noção de processos de transformação humana pode contribuir para pensar e repensar as relações entre espiritualidades e o campo da educação? Desse modo, nosso objetivo será o de elaborar e discutir esse conceito, o qual busca se embasar pela pluralização epistêmico-política das espiritualidades.

2 ESPIRITUALIDADES: PARTICIPAR DO MISTÉRIO

O primeiro passo da nossa girada é nos voltarmos para a espiritualidade. Nossa busca por um alinhamento teórico envolvia a noção de que a espiritualidade não é uma categoria encerrada no humano, ou um componente dele, mas outra, na qual nós, seres humanos, em nossa diversidade de contextos de vida, poderíamos nos envolver. Nosso intuito, então, se aproximaria muito mais de entender a espiritualidade como uma experiência³, no sentido de algo que nos atravessa na vida, que coloca em movimento, que se relaciona com nossa subjetividade, mas também permeia o encontro com a alteridade. Foi então que nos deparamos com a proposta das espiritualidades participativas, assentada no campo da Perspectiva Transpessoal, a qual engloba uma variedade de estudos que se dedicam aos campos da Psicologia, da Educação e dos estudos das religiões⁴. Seu crescimento ocorre a partir da chamada “virada participativa”⁵, do movimento Transpessoal, na

3 (LARROSA, 2011).

4 (FERRER, 2011).

5 (FERRER, 2002; 2008; 2011; 2017).

qual um dos grandes expoentes é o psicólogo espanhol Jorge Ferrer⁶, o qual apresenta uma proposta de espiritualidade que parecia se coligar a nossos pressupostos.

A noção de uma “virada”, para ele, diz respeito à elaboração de uma nascente proposta para a espiritualidade no campo transpessoal, que inclua uma diversidade de compreensões acerca dela, as quais, por sua vez, tragam consigo novas elaborações que busquem dar conta de questões e tensionamentos recentes, levantados pelas novas produções epistêmicas nos campos do conhecimento pós-colonial, feminista e pela pós-modernidade. Afirmar, assim, uma espiritualidade diversa, exige que nos descentremos de uma compreensão do “espiritual” centrado no humano e, mais ainda, na intrassubjetividade ou mesmo, no indivíduo, para seu alargamento para além dos centros, rumo a uma multiplicidade de formas e contextos. Isso significa, então, nas palavras do autor⁷, a compreensão das espiritualidades como “eventos epistêmicos multilocais, que podem emergir não apenas em um lócus individual, mas também em um relacionamento, uma comunidade, uma identidade coletiva ou um lugar.” Essa noção de espiritualidade advinda dessa virada, portanto, não quer dizer que jogaremos fora todas as contribuições anteriores do campo transpessoal, mas, de fato, fazer os questionamentos e apontar as lacunas delas, bem como apontar novos rumos, divergentes.

Nesse sentido, os rumos que aqui se desenham têm a ver com dois elementos da crítica feita pelo autor ao campo transpessoal: o reducionismo subjetivo e o cartesianismo sutil⁸. O primeiro se relaciona com a tensão existente entre os estudos da espiritualidade e das religiões. O autor faz um percurso histórico no interior da teoria transpessoal para argumentar que a tentativa dela de se afirmar como ciência, cujo objetivo tinha a ver com a espiritualidade, gerou um temor de que ela não fosse creditada, que fosse confundida com o próprio campo das crenças religiosas.

Num movimento de defesa, então, a pesquisa se volta para uma abordagem objetivista, separando radicalmente a espiritualidade

6 Ver referências da nota anterior.

7 (FERRER, 2002, p. 12, tradução nossa).

8 (FERRER, 2002).

como objeto a ser focado de modo isolado, localizado exclusivamente em um âmbito subjetivo e individual a ser apreendido por técnicas mensuráveis; e os sujeitos pesquisadores, que analisam esse objeto de modo distanciado. Nesse mesmo contexto, portanto, localizamos o cartesianismo, que se refere a essa separação brusca entre os sujeitos que vivenciam a espiritualidade, como um objeto em separado no seu “eu interior” – os “sujeitos de pesquisa” e outros que apenas a observam, mas não se relacionam com ela – os “sujeitos pesquisadores”. Em ambos os casos, portanto, ela é percebida como se pudesse ser isolada de seu contexto e observada como elemento em suspenso.

Esses dois fenômenos interrelacionados geram algumas consequências. A primeira é a grande crítica do autor ao perenialismo, o qual, segundo ele, domina o campo da transpessoalidade. Esse modo de pensamento se refere à concepção de que os vários caminhos percorridos em distintos contextos espirituais – por exemplo, as religiões – teriam objetivos ou pontos de chegada semelhantes ou idênticos, apenas com diferenças nos discursos aparentes. A filosofia perene pressupõe, desse modo, que, por trás da variedade de formas de acessar a espiritualidade, haveria um tronco comum de valores universais. O autor discorda dessa assertiva ao propor que, de fato, a variedade dos caminhos produz distinções entre eles: o enfoque do olhar para o espiritual deixa de ser considerado nas possíveis semelhanças entre os caminhos, para a multiplicidade de possíveis mundos espirituais que se abrem nas relações que co-criamos com esses mundos, enquanto humanos e extra-humanos.

Dessa forma, ele aponta ainda a necessidade de rebatermos o que chama de um narcisismo espiritual e uma prisão integrativa, ambos ligados à ideia de que a espiritualidade seria um fenômeno intrassubjetivo e individual humano, acessado apenas em circunstâncias extraordinárias (como experiências de pico na consciência, por exemplo). Esse narcisismo aconteceria quando a ênfase no indivíduo é tão grande que ele passa a ser compreendido como *locus* central e única via de acesso para a espiritualidade, ao passo em que cria distorções egóicas no cultivo de um “eu espiritual”, inflado, preocupado exclusivamente com seu crescimento e seus fracassos ou, em última análise, seu *status*. Além disso, esse “eu” estaria, também, preso em sua tarefa de integrar suas experiências, ou seja, nesse cultivo, haveria um distanciamento de uma

espiritualidade que pode se realizar na vida, no dia a dia, de modo que ela fica relegada a contextos especiais, idealizados.

O grande apontamento, dessa maneira, é explicitar, de modo detalhado, como a compreensão de uma espiritualidade centrada no humano e com base em uma intrassubjetividade pode trazer, por um lado, um isolamento nessa vida espiritual tão centrada em contextos extraordinários, o que implica em um afastamento da vida por ela mesma, das relações cotidianas, dos seres humanos e extra-humanos; ao mesmo tempo em que também vemos essa mesma vida espiritual distante, exclusiva de alguns poucos “iluminados” que conseguiriam acessar essas circunstâncias especiais nas quais a espiritualidade poderia se manifestar.

Nós, enquanto humanos, então, habitaríamos esse paradoxal e doloroso lugar de uma dupla solidão: em nossa arrogância, afastados do cotidiano em que poderíamos brindar a vida com outros seres; em nossa insignificância, afastados dos mundos dos deuses. A partir da proposta de Ferrer⁹, então, a pergunta que nos fica é: para além da prepotência e da impotência, como, de fato, vivemos vidas espirituais num lugar de potência?

O que começa a se delinear como pistas de respostas, ainda seguindo as trilhas abertas pelo autor, é pensar que a espiritualidade não seria, assim, nem um fenômeno objetivo nem subjetivo, nem individual, nem coletivo. Ela, na verdade, conectaria e integraria todos esses polos por meio de outra ideia central na sua obra¹⁰: a de participação. Participar, desse modo, é habitar essa dança cósmica, em que não existem protagonistas, nem coadjuvantes e onde podemos apenas estar de forma inteira: não é necessário, para que apareça uma espiritualidade, que deixemos de lado nossos corpos, pois não há oposição entre eles. Nesse sentido, falamos em um exercício de uma espiritualidade incorporada¹¹. Mais ainda, quando falamos em corpo, pensamos, sim, em nosso aspecto físico-biológico, mas também incluímos aspectos sexuais, emocionais, libidinais, relacionais, mentais, energéticos, conscienciais. Não há, enfim, uma divisão e uma conseqüente representação do corpo na

9 Ver referências da nota 7.

10 (FERRER, 2002; 2017).

11 (FERRER, 2017).

consciência, já que não existe essa divisão cartesiana entre corpo e espírito. A dança cósmica, como uma dança, se baila de corpo todo!

É nessa compreensão de uma espiritualidade que se vive com inteireza, que podemos dizer que cocriamos mundos espirituais nessa natureza-eu-outro, em um lugar de coautoria com outros seres. Quando falamos em “cocriação”, evocamos a noção de *mistério*, acionada na obra de Ferrer, para se referir ao elemento de indeterminação que nos compõe e nos atravessa enquanto seres viventes. O mistério não seria algo inacessível ou secreto ao humano: pelo contrário, estamos o tempo todo em contato com ele. Ele seria precisamente o não-determinado e, nesse sentido, ele traz um movimento paradoxal de continuidade e descontinuidade. Ele é contínuo na medida em que flui, em que tece teias, traços, linhas, pontes, vias entre humanos e extra-humanos; mas também é descontínuo por estar aberto à constante (trans)formação, a não ser mais o que era, anteriormente, a cada nova conexão.

A (trans)formação epistêmica que essa noção produz volta a nos recordar para o afastamento de um pensamento perenialista, já que, a partir da cocriação com o mistério, as possibilidades de experiências participativas espirituais são vastas. É, desse modo, portanto, que a proposta de Ferrer se caracteriza como um pluralismo participativo, que põe como indissociáveis imanência-transcendência, e estabelece a multiplicidade de formas, contextos, lugares, conteúdos – mundos espirituais cocriados e cocriativos. Nesse pluralismo, portanto, é que chegamos num lugar de desconforto de usarmos o termo “espiritualidade” no singular, já que essa tamanha diversidade não era apenas uma questão de aparência, mas de posicionamento epistemológico. Nossa proposta, para que a linguagem esteja mais em congruência com nosso posicionamento, assim, é por sua pluralização: espiritualidades.

A mudança na proposta do espanhol, dessa maneira, não se refere apenas a uma caracterização das espiritualidades, mas, principalmente, busca afirmar uma transformação a nível epistêmico, acerca de como as experienciamos e como, além de conhecê-las, elas podem, também, ser fontes relevantes de conhecimento para nossas vidas e, nesse sentido, em especial, é que acreditamos que podem emergir uma série de possíveis relações com o campo da formação humana.

Isso porque, ao estabelecermos que as espiritualidades não acontecem de modo exclusivamente centrado em um suposto interior individual, nos colocamos, ontologicamente, em relação com as

alteridades, com nossos contextos de vida, os quais, desse modo, podem também ser vividos e compreendidos como espaços formativos. Viver, assim, espiritualidades como eventos multilocais e descentrados do humano é entender que o conhecimento pode acontecer por meio da participação e da cocriação nesses eventos. Ou seja, passamos de uma experiência de que o conhecer acontece centrado em um racionalismo empirista que enxerga a realidade como objeto a ser analisado, fragmentado e, em última análise, dominado, para outra, em que saímos de um lugar de suposto protagonismo - mas de profunda arrogância e solidão - para irmos em busca de danças sagradas, novas e antigas, nas nossas relações com a natureza-eu-outro.

A compreensão das espiritualidades por essa via, então, abre portas e cria pontes¹² para produzirmos um conhecimento humano que abandone a associação entre conhecer e dominar. Essa associação, fundada na colonialidade, atravessa nosso modo de produzirmos e nos relacionarmos com o conhecimento no Ocidente¹³. Nossa episteme ocidental é herdeira, de forma direta, de um *ego cogito* cartesiano, que funda os ideais de cientificidade, separatividade entre sujeito e objeto, o qual também é descendente de um *ego conquiro*, do capitalismo mercantil europeu¹⁴, que parte para o domínio colonial de povos e culturas, com vistas à exploração de suas riquezas, recursos e vidas humanas e não-humanas.

Habitamos, portanto, esse lugar difícil de herança, na nossa produção, daqueles que derramaram sangue dos nossos próprios ancestrais. Contudo, acreditamos que assumirmos a existência desse lugar e nossa relação com ele é o primeiro passo para podermos estar em territórios outros, que retomem nossa linhagem enquanto habitantes, herdeiros e povos de *Abya Ayla*¹⁵. Nesse sentido, em associação com

12 (ANZALDÚA, 2021).

13 (GROSFUGUEL, 2016).

14 (DUSSEL, 2008).

15 O termo *Abya-Yala*, no idioma do povo Kuna, originário do território do que hoje é o norte da Colômbia, significa Terra Viva, Terra Madura ou Terra em florescimento. A expressão vem sendo usada pelos povos originários do continente, em contraposição à noção de América, criada na colonização, com o objetivo de criar um senso de unidade e pertencimento entre os povos, apesar das diferenças regionais de denominações, dadas nas diversas línguas, para os territórios habitados (PORTO-GONÇALVES, 2011).

as pistas deixadas por Ferrer¹⁶, desejamos assumir um lugar em meio a esse pluralismo. Não basta apenas afirmar que são várias as possibilidades de co-criarmos com o mistério e, nesse sentido, de múltiplas cosmologias e epistemologias. Nessa multiplicidade, assumimos uma posição ético-epistêmico-política, que vai em busca dos saberes deixados de lado pelo cognitivismo ocidental-cartesiano. Buscamos saberes, falas, gestos - espiritualidades feitas de corpo, corpos outros, distintos do centro privilegiadamente eurocêntrico, branco, cis-heteronormativo, rico e masculino. Como diria Ailton Krenak¹⁷, nos alinhamos a vidas da “camada mais bruta, rústica, orgânica, uma sub-humanidade, uma gente que fica agarrada na terra”.

Apontamos, assim, para uma segunda virada, que parece se abrir no nosso caminho. Embora a produção de Ferrer não traga diretamente enfoques nesse sentido, sua proposta, em vários momentos, afirma essa possibilidade¹⁸. Partimos não de uma linearidade, mas de uma circularidade e uma horizontalidade entre essas conexões, e compreendemos que a virada necessária, além de participativa, é também decolonial. Decolonizar, nesse sentido, não como estabelecimento de um novo momento, em que a colonialidade fica para trás, mas de um contínuo movimento¹⁹, uma feitura artesanal de gestos provisórios, um exercício e um questionamento incessantes acerca de como, para nós, é possível co-criarmos espiritualidades fora dessa lógica centro-centrada.

3 NOS RASTROS DOS PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO HUMANA

A fim de iniciarmos nosso debate acerca da articulação entre espiritualidade e os processos de (trans) formação humana, é necessário que, inicialmente, teçamos breves comentários sobre o que, de fato, queremos dizer quando falamos em “(trans) formação”. Para nós, os elementos que aqui vamos discutir emergem do prefixo “trans”, colocado em articulação com a noção de formação. Esta, por sua vez,

16 Ver referências citadas na nota 12.

17 (KRENAK, 2019, p. 11).

18 (FERRER, 2002; 2008; 2011).

19 (WALSH, 2009).

para além de um sentido de ampliação da tarefa educativa, também assume, principalmente, uma posição ético-política.

Isso porque, no contexto contemporâneo, a educação sofre violentamente os efeitos do neoliberalismo. Os princípios que a regem são o da competitividade, do individualismo, da constante superação de si pela eficiência - elementos que, em última análise, vão originar um processo de ultrarrefinamento das técnicas para fazer mais em menos tempo e com menos recursos. Nesse contexto, educar seria sinônimo de aquisição de competências e habilidades técnicas, altamente cognitivo-centradas e voltadas para a inserção no mercado de trabalho, o qual, por sua vez, leva a um acirramento ainda mais agudo dessas vivências, em contextos neoliberais. Como uma nova fase do capitalismo, o neoliberalismo se associa a processos de mercantilização da vida, e, nesse caso, dos educadores e educandos e da própria educação enquanto prática. “Forma-se”, nessa lógica, sujeitos utilitaristas, altamente eficazes, competitivos e individualistas, por meio de aprendizagens cada vez mais “enxutas”, restritas²⁰. Somada a isso, a visibilidade dessas práticas também se torna central²¹: é preciso expor as metas alcançadas; o desempenho se torna alvo a ser atingido e superado, para que se crie cada vez mais competição.

Além disso, não podemos deixar de mencionar a associação desses elementos a um pensamento conservador que tem crescido no Brasil e se expandido no campo educacional²². Essas posições utilizam ideias de liberdade, de modo distorcido, como princípio antidemocrático de uma ultra-liberdade, cujo centro é um indivíduo soberano, a ser batido, mas que, novamente, em sua arrogância, teme um outro diferente e, por vê-lo como ameaça, busca aniquilá-lo. Esse movimento, sem dúvidas, contribui para colocar em risco qualquer espaço em que a pluralidade seja base, em que a diferença possa habitar. Criamos, nos processos educativos contemporâneos, um chamado “neossujeito”²³, esse que teme o outro e, por isso, busca ser uma suposta “melhor versão de si mesmo”, sob a qual se oculta uma busca desenfreada por

20 (TREVISOL; ALMEIDA, 2019).

21 (GADELHA, 2017).

22 (LIMA; HYPOLITO, 2019).

23 (DARDOT; LAVAL, 2016).

uma competição consigo, por uma obsessão e um sofrimento em fazer mais, em ter um desempenho maior, melhor, mais rápido... Na produção de pseudos super-homens solitários, o gerenciamento de si cria eu-empresas nos mais diversos âmbitos da vida: no trabalho, na sexualidade, nas relações, no lazer, na alimentação, na construção de um “eu espiritual” e assim segue. A partir de tudo isso, questionamos: que linhas ainda podemos tecer uns com os outros quando se exige tanto o topo, se é que ele existe?

Com base nessa pergunta é que propomos que uma formação que realmente se comprometa com os processos de humanização, inseridos nas nossas relações de espiritualidade, não pode se associar a esse tipo de ideal neoliberal, mas deve, ao contrário, se contrapor a ele. Esse é o cenário que buscamos enfrentar, a partir do pressuposto que a (trans) formação, como um processo ético, deve construir relações de confiança entre educadores e educandos, como coloca Röhr²⁴. E, dessa maneira, há que abrir espaço, fazer furos, cavar buracos, jogar cordas e dar as mãos a possíveis aliados, a fim de construirmos pontes²⁵ que nos levem para outros lugares, que não o individualismo e a competição neoliberais, e que, assim, possam ser cocriados eventos nos quais as espiritualidades possam existir.

Desse modo, a partir dessa formação diretamente contraposta aos ideais hegemônicos do neoliberalismo, quando a ela adicionamos o “trans”, queremos aprofundar-nos em alguns elementos pelos quais essa formação pode se embasar. Esse prefixo carrega, em si, um sentido de movimento, de travessia. De acordo com o dicionário Caldas Aulete, “entra na composição de algumas palavras e significa além de, para além de; em troca de; ao revés; para trás; através: transatlântico, transformador”²⁶. A partir dessa definição formal, então, entendemos que ele pode assumir um significado triplo em nossos percursos: o primeiro, talvez mais evidente, é uma referência direta ao nosso alinhamento teórico, com a perspectiva transpessoal participativa proposta por Ferrer. O segundo, o qual também já abordamos, tem a ver com a necessidade de *atravessar* as lógicas de centralidade; ir além delas para co-criarmos mundos em que o ser humano possa ser um convidado

24 Ver referências citadas na .

25 Ver referência citada na nota 14.

26 (AULETE DIGITAL, 2021, documento online).

da dança cósmica do mistério e colocar em movimentos horizontais humanidades e extra-humanidades.

Por fim, o terceiro aspecto do uso desse prefixo é o da palavra “transformação” que, para nós, é muito ilustrativa para abordar uma formação que não se pautar por uma “escadinha”, na qual sejam adquiridos conhecimentos, experiências, saberes de modo linear, em etapas, em vias ascendentes. Nossa visão se diferencia desta por defender que, de fato, podem existir momentos ascendentes, de crescimento, de expansão linear; contudo, essa expansão se dá de modo muito mais complexo, envolve também abismos, fechamentos, crises, rupturas, desvios: não há trilhos a percorrer, mas as trilhas são criadas na medida em que as atravessamos. É nessa mistura multifacetada, nesses passos criativos, nessa experiência de redemoinhos²⁷, que nos tiram dos nossos lugares de conforto e viram nossos mundos de cabeça para baixo, rumo à cocriação de mundos outros, que defendemos que as espiritualidades emergem.

4 GESTOS DE DECOLONIZAR ESPIRITUALIDADES: ARTESANATOS ÉTICO-POLÍTICOS

Seguimos os caminhos abertos pelas (trans) formações e, neles, buscamos afinar suas estradas com algumas implicações ético-políticas, as quais acreditamos serem necessárias para que nossa proposta seja provisoriamente explicitada.

Nosso contexto é a discussão sobre a colonialidade, como explicitamos nos itens anteriores. Enquanto o colonialismo se refere ao sistema de dominação formal, estatal entre metrópoles e colônias, que teve início com a conquista das Américas, em 1492, e se ampliou para África e o continente asiático; a colonialidade demarca a continuidade desses processos de domínio e exploração para além dos limites do Estado, mesmo após a libertação política das nações. A tentativa de decolonização, dessa forma, se contrapõe à lógica da colonialidade, como sistema simbólico de exploração nos âmbitos do poder, do saber e do ser²⁸.

27 (ANZALDÚA; KEATING, 2015).

28 (GUERRERO ARIAS, 2010).

Para além desses grandes âmbitos, amplamente discutidos, o equatoriano Patricio Guerrero Arias também propõe que existe uma colonialidade da alteridade, a qual se manifesta *“en la radical ausencia del otro, que no es visibilizado, no existe, es despojado de humanidad y dignidade [...] Así, toda sociedad, pensamiento o conocimiento de los ‘otros’, serán vistos como obstáculo, como carencia, como inferioridad, como amenaza, como enemigo.”*²⁹. Esse movimento acontece pela exclusão e pela inferiorização de povos, culturas e grupos sociais que não estão dentro do padrão central, metropolitano: europeu, branco, masculino, racional, cristão, cis-heteronormativo. Ainda, segundo Arias, essa colonialidade constrói um imaginário que coloca esses outros como sinônimos da estranheza, cria uma “outridade” que fratura as alteridades. A partir desse corte, esquecemos que “de ahí que la alteridad no sea sino el encuentro entre la mismidad y la otredad, puesto que inevitablemente el otro habita en nosotros, y nosotros habitamos inexorablemente en el otro: no podemos ser sin los otros”³⁰.

Está aí a base da criação de dicotomias, hierarquizantes, que deixam de fora da “humanidade” negros, pessoas LGBTQIA+, classe trabalhadora, indígenas, mulheres; mas também excluem a validade de um conhecimento produzido por e com esses grupos. Mais ainda, também são deixados de lado aqueles saberes a partir dos quais sejam considerados nossos aspectos emocionais, sensíveis, corporificados e, como não poderia deixar de ser, as espiritualidades, especialmente aquelas vividas em religiões não-hegemônicas, ou mesmo fora delas, em meio à multiplicidade epistêmica cocriada no mistério.

Frente a isso, a proposta do autor é pela retomada de uma “alteridade cósmica biocêntrica”³¹, que coloque em primeiro lugar a afirmação da vida no encontro entre si e o outro, em contraposição ao capital. Para além, a vida afirmada não parte de um lugar qualquer, mas daqueles co-criados a partir das experiências e saberes outros, estes mesmos deixados de lado pela história colonial. Dessa forma, sua defesa é por *corazonar* a produção do conhecimento. *Corazonar* enquanto prática é, na verdade, uma ética preenchida de coração, de

29 (GUERRERO ARIAS, 2010, p. 88).

30 Ver referência citada na nota anterior.

31 Ver referência citada na nota 30.

afeto, é trazer as sensibilidades e o corpo para a cocriação dos saberes – no caso que aqui discutimos, acadêmicos - em busca de co-criarmos sentidos outros para nossas existências. Para o autor, podemos sair do território do “conhecer”, de um conhecimento científico pautado pela racionalidade cartesiana, apartada da vida, para outro terreno: do “cosmoser”³², em que saber e viver habitam o mesmo chão e não se separam das conexões na teia da natureza-outro-eu.

Esses sentidos enraizados nas existências, portanto, estão conectados com o que pensamos sobre os processos de (trans)formação humana. Acreditamos que é a partir das conexões que criamos, no palco da vida, com sabedorias outras, em que abrimos espaço para a alteridade, que nos colocamos, de fato, em relação e abrimos mão do individualismo. É dessa maneira que podemos criar laços solidários que nos (re)aproximem da nossa conexão com outros humanos e com extra-humanidades, os quais, por sua vez, é que podem nos oferecer a potência de sairmos do nosso lugar de arrogância e isolamento perante o próprio chão o qual habitamos.

Estaríamos, enfim, participando do mistério de um modo mais inteiro, curando nossas feridas coloniais, permitindo que as fraturas se transformem em pontes³³. Habitaríamos, assim, as encruzilhadas de uma (trans)formação no campo educativo, como enunciada por Luiz Rufino³⁴, em sua proposta de uma pedagogia inspirada por Exu, como senhor dos inacabamentos, do movimento, dos caminhos abertos, da ambivalência e da criatividade: “Ele é também o elemento dinamizador que nos possibilita pensar uma educação, uma vez que, em seus domínios operam os efeitos que movem os aprendizes, a dúvida como elemento propulsor, a experiência enquanto acontecimento e o devir”³⁵.

Assim, a partir dessa mirada ética, - que aponta caminhos, mas também os questiona e ressalta seus inacabamentos, em uma escrita artesanal, sem intenção da precisão, da simetria, da ordem das produções em massa, mercantilizadas - encerramos aqui, entendendo que é

32 (GUERRERO ARIAS, 2010, p. 92)

33 (ANZALDÚA, 2021).

34 (2018).

35 (RUFINO, 2018, p. 74).

precisamente a explicitação da nossa incompletude que abre portas para que venham outras, outres, outros que alarguem nossas trilhas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma formação humana *corazonada* poderia ser a expressão que resumiria nossa intenção neste escrito. Partindo, ainda, do pressuposto de que essa formação não é estanque, mas contínua, com seus altos, baixos e redemoinhos, foi que a ela adicionamos os “processos”. Ao afirmarmos sua processualidade, temos consciência, em primeiro lugar, de que essa escrita também é parte desse processo, que jamais se encerra nesse ponto de finalização. Pelo contrário, temos o entendimento que esta é apenas uma gota d’água no oceano em que habitamos. Porém, ao mesmo tempo, na nossa porção aquática, acreditamos que seria importante elaborar essas giradas teóricas em torno de co-criar sentidos outros, para o campo da formação humana.

Compreendemos, ainda, que encaramos o limite de que as discussões aqui levantadas se localizam, majoritariamente, em um plano teórico, para falar ainda em uma divisão um tanto cartesiana entre teoria e prática. No entanto, também pensamos que a própria escrita deste texto, enquanto exercício espiritual de se pôr no mundo, em relação com colegas acadêmicos, professoras, amigos, amores, com nossos campos de pesquisa, é, mais do que nunca, uma prática desse processo de (trans) formação que não cessa de ser cocriado. Convidamos, enfim, a cada leitor que possa ter sido mobilizado de algum modo com este texto, a fazer experiências de habitar suas rotinas, suas relações, sua respiração, sua alimentação, seu sono, seus sonhos, seus trabalhos, e tantos outros contextos e atividades que nos atravessam, e nas quais somos agentes, e perceber nelas possíveis sentidos (trans)formativos e, quem sabe, rastros de espiritualidades presentes neles. Acreditamos que é assim, na experiência, que podemos plantar sementes para mundos outros.

Além disso, gostaríamos de deixar, aqui, os caminhos abertos. Ainda sentimos necessidade, por exemplo, de falarmos em uma formação humana, mas entendemos que, na medida em que conseguimos fazer movimentos epistemológicos em torno do descentramento do humano na cocriação das espiritualidades, podemos ainda falar em formações com seres não-humanos, extra-humanos, ou ainda, outras

categorias que, no momento, ainda não conseguimos vislumbrar. Apenas por esse exemplo, conseguimos entender que, de fato, as possibilidades são múltiplas, e que nossa tarefa, portanto, é cartografá-las, a partir de um horizonte ético comum, da pluralização e da afirmação das outridades e do alinhamento com a vida que brota e que comunga com nossas Terras.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, G. Ponte, ponte levadiça, banco de areia ou ilha – lésbicas de cor hacienda alianzas. *In*: ANZALDÚA, G. **A vulva é uma ferida aberta & outros ensaios**. 1.ed. Trad.: Tatiana Nascimento. Rio de Janeiro, RJ: A Bolha Editora, 2021. p. 89 – 124.

ANZALDÚA, G.; KEATING, A. **Light in the Dark – Luz em lo Escuro**: rewriting identity, spirituality, reality. EUA: Duke University Press; Duham and London P. 117 – 159. E-book.

CALDAS AULETE. **Dicionário Caldas Aulete Digital**. “Trans-”. Disponível em: <https://aulete.com.br/trans>. Acesso: em 24 set. 2021.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo – ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1. ed., São Paulo: Boitempo, 2016.

DUSSEL, E. Meditaciones anti-cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad. Tabula Rasa, n. 9, julio-diciembre, 2008, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia. p. 153-197. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892008000200010&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 23 set. 2021.

FERRER, J. N. **Participation and the mystery**: transpersonal essays in psychology, education, and religion. Albany: State University of New York Press, 2017.

FERRER, J. N. Participatory spirituality and Transpersonal theory: a ten-year Retrospective. **The Journal of Transpersonal Psychology**, v. 43, n. 1, 2011, p. 1 – 34. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/>

download?doi=10.1.1.1067.2045&rep=rep1&type=pdf. Acesso em: 24 jan. 2021.

FERRER, J. N. **Revisoning transpersonal theory**: a participatory vision of human spirituality. Albany: State University of New York Press, 2002.

FERRER, J. N.; SHERMAN, J. H. **The participatory turn**: spirituality, mysticism, religious studies. Albany: State University of New York Press, 2008.

GADELHA, S. Desempenho, gestão, visibilidade e tecnologias como vetores estratégicos de regulação e controle de condutas na contemporaneidade. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. 66, p. 113-139, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000400113&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 nov. 2020.

GUERRERO ARIAS, P. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). **Calle 14**: revista de investigación en el campo del arte, v. 4, n.5, 2010, p. 80-94. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=279021514007>. Acesso em: 15 set. 2021.

GROSFUGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, 2016. p. 25 – 49. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNF-tGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2021.

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

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04 – 27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 26 dez. 2020.

LIMA, I. G.; HYPOLITO, A. M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e190901,

2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100567&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 dez. 2020.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Abya-Yala, el descubrimiento de América. In: GIACCARRA, N. **Bicentenarios (otros), trasiciones y resistências** 1.ed. - Buenos Aires: Una Ventana, 2011. p. 39-46. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20161027033317/Bicentenarios.pdf#page=20>. Acesso em: 24 set. 2021.

RÖHR, F. **Educação e espiritualidade**: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

RÖHR, F. Espiritualidade e educação. In: FREITAS, A. S.; FERREIRA, A. L.; POLICARPO JUNIOR, J.; SANTIAGO, M. B. N. **Diálogos em educação e espiritualidade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. p. 13 – 52.

RUFINO, L. Pedagogia das Encruzilhadas. **Revista Periferia**, v. 10, n. 1, p. 71 – 88, Jan./Jun. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/31504>. Acesso em 23 dez. 2020.

TREVISOL, M. G.; ALMEIDA, M. L. P. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 3, set./dez, p. 200 – 222, 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/12409>. Acesso em: 23 nov. 2020.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad**: luchas (de) coloniales de nuestra época. 1. ed. Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala, Quito, marzo 2009.

CULTURA IORUBÁ NO PODCAST: TECENDO REFLEXÕES NO CONTEXTO DO GÊNERO

Jobson Jorge da Silva
Valdênia Sabrina Fragoso de Brito
Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel

1 INTRODUÇÃO

O presente texto surge da necessidade de se investigar a cultura lorubá, no contexto do gênero *PodCast*, considerando a potência dos elementos de composição, conteúdo e estilos presentes na construção e realização do gênero.

Como estratégia metodológica, o estudo analisou a temática “Mitologia lorubá”, do canal Horizonte da Comunicação, apresentada pelo *PodCast* “Mitos que rodeiam a história da humanidade”, disponível nos principais agregadores hospedeiros. Tal escolha se deu pelos entrelaçamentos do gênero com a temática, que se dirige na exaltação das diferentes manifestações da cultura lorubá.

Realçamos a relevância da discussão aqui apresentada, tecendo diálogo com questões sócio-históricas, políticas e culturais do lorubá e com as dimensões do gênero *Podcast*, que se apresenta como uma ferramenta pedagógica que pode colaborar para a difusão da cultura africana no trabalho de docentes, em sala de aula, no contexto de pandemia da COVID-19.

Apresentamos este artigo como uma discussão inicial sobre o tema e convidamos os(as) leitores(as) a contribuírem com o debate e a ampliarem a reflexão sobre o objeto em curso. Como organização para essa proposta, inicialmente, fazemos o diálogo teórico entre dimensões da cultura lorubá e o gênero *PodCast*, em seguida, apresentamos uma

análise inicial do objeto deste texto e encerramos com um convite para novas investigações.

2 CULTURA IORUBÁ: CARACTERIZAÇÕES

Uma vez que este artigo toma o gênero *Podcast* como ferramenta para tratar da cultura lorubá, é necessário que falemos um pouco sobre as tradições desse povo. Para atender o escravismo, o tráfico negreiro diluiu, através do processo de miscigenação e transculturação e a identidade dos povos africanos, que apesar de ser um vasto continente, apresenta uma geografia em blocos unidos e possui uma grande diversidade cultural, linguística e política.

Não existe uma África única, existem originariamente os povos africanos, que constituem etnias historicamente colaboradoras das demais civilizações. Neste artigo, destacamos o segmento étnico *lorubá*. Segundo Ribeiro (1996), os *lorubás* da Nigéria contribuíram significativamente à cultura brasileira, embora a palavra *lorubá*, no Brasil, com exceção de grande parte dos iniciados ao candomblé, seja quase desconhecida.

Ainda que exista um considerável número de autores(as) brasileiros(as) e estrangeiros(as) empenhados(as) na tarefa de apresentar ao mundo a cultura *lorubá*, por meio de um projeto coletivo de construção de conhecimento, é lamentável a grande carência de informações a respeito dessa cultura e de suas raízes históricas na África. Sendo assim, de acordo com Ribeiro (1996):

O território lorubá expande-se pelos países Nigéria, Togo e República do Benin (antiga Daomé). Da diversidade observável na África tem sido enfatizado o aspecto negativo. No entanto é necessário que se reconheça as diferenças culturais aí encontradas como preciosa fonte de enriquecimento da herança humana. Papel relevante compete às escolas no sentido de reincorporação da memória cultural africana na memória cultural humana, para que crianças e jovens das Américas possam (re)conhecer a participação dos povos africanos na história da humanidade e não sejam levados a crer que essa história tenha sido construída apenas pela Europa, quando muito, auxiliada pelas Américas (RIBEIRO, 1996, p.17).

A cultura *lorubá*, segundo Ribeiro (1996), representa uma das mais belas expressões da concepção de ser humano e de universo. Pois nesta cultura, rica em sincronismo, o visível manifesta o invisível e o sagrado permeia todos os setores da vida, pois uma força, poder ou energia está em tudo e o universo africano passa a ser considerado uma grande tapeçaria. A vida é apresentada como um ciclo, iniciado pela infância, passando pela vida adulta, velhice e atravessando o portal da morte, até alcançar a condição do antepassado, que renascerá, reiniciando este ciclo.

A tradição oral constitui uma das três principais fontes do conhecimento histórico da África. Nela se apresenta o tempo e os acontecimentos nele transcorridos e suas memórias. O tempo mítico na cultura *lorubá* representa o tempo fabuloso do princípio. A mitologia narra como uma realidade passou a existir por entes sobrenaturais e, ao invocar a presença dos personagens mitológicos, escapa-se do tempo profano e cronológico e entra-se no tempo sagrado.

Dentro deste contexto, adquirir o conhecimento da tradição oral na língua *lorubá*, para realizar as evocações e a correta realização dos rituais, garante a transcendência do tempo cronológico ao tempo sacro. Daí a importância de se manter as tradições e ancestralidades da cultura *lorubá*.

Entretanto, o tempo mítico opõe-se ao tempo social. De acordo com Ribeiro (1996), a atividade econômica elementar não cria a necessidade de tempo demarcada. Neste caso, os calendários são subordinados aos fenômenos naturais e aos movimentos dos animais. Sendo assim, o tempo é dividido em unidades com base em atividades humanas.

A autora ressalta que o trabalho é uma mistura de atividades, cantos e conversações, constituindo, por vezes, um ato religioso:

Os meses, as estações e as sequências anuais são geralmente definidos pelo ambiente e as atividades que dele dependem. A semana é determinada por um ritmo social, como, por exemplo, a periodicidade dos mercados, que acha-se associada, em muitos casos, a uma periodicidade religiosa. (...) Em alguns lugares, como entre os adeptos das religiões tradicionais na savana sudanesa, por exemplo, a contagem em anos é feita pelo número de estações chuvosas. Para indicar que um homem é idoso fala-se do número

de estações das chuvas que ele viveu ou, fazendo uso de uma imagem, diz-se que ele bebeu muita água (RIBEIRO, 1996, p.29).

A região onde hoje é localizada a Nigéria, berço da etnia *lorubá*, sofreu intensas transformações motivadas por migrações, conflitos, redes comerciais, entre outros fatores internos e externos. Nessa dinâmica, esses fatores podem ser apontados como elementos presentes na construção de características próprias desta sociedade.

De acordo com Oliva (2005), a presença dos *lorubás* remonta o primeiro milênio da era cristã, entre os séculos XVII e XIX, que mesmo sobre a influência político/religiosa de *Ifé*, os grupos de língua *lorubá*, organizavam-se em Cidades-estado independentes e com relações comerciais entre si, porém, sem nunca terem criado um império ou estado unificado.

A colonização desencadeou dificuldades e desigualdades econômicas, mudanças nas relações cotidianas na economia e política, fortes reações étnico-religiosas e alterações nas estruturas do pensamento e dos padrões de estética e arte, sucumbindo a elementos oriundos das tradições presentes por lá, há séculos.

Para Oliva (2005), acerca da herança colonial inglesa, a cultura *lorubá* revela o quanto o passado luta para se manter vivo:

É certo, no entanto, que no decorrer dos séculos XIX e XX, aspectos sociais, políticos, culturais, religiosos e familiares foram alterados pela ação de missionários, administradores, comerciantes e pelo processo de formação do Estado nacional nigeriano. Juntamente com os haussás, fulanis, igbos e outras dezenas de grupos, os iorubás se converteram parcialmente ao cristianismo e ao islamismo, sendo que oficialmente, apenas 10% das pessoas se identificam como adeptas das chamadas “religiões tradicionais” africanas daquela área, o que não significa um dado absoluto ou confiável. Mesmo assim, o novo e o tradicional caminham por trilhas bastante próximas na África e determinam um esforço sempre contínuo de decifrar o passado na busca de um entendimento mais revelador do presente (OLIVA, 2005, p.148).

A identidade *lorubá* se formou, apesar de diferentes povos fazerem parte da sua composição, devido ao uso da mesma língua e das

pressões sofridas por alguns reinos presentes no Golfo da Guiné, a partir do século XVIII. Segundo Oliva (2005), diante dos esforços dos próprios lorubás em se defender da ação escravagista de europeus e do reino do Daomé.

Podemos comparar a formação desta identidade com a própria formação do povo brasileiro, sendo plural e, ao mesmo tempo, singular, ou seja, produto de combinações socioculturais. Contudo, a distinção pela língua e a origem comum dos povos *lorubás*, leva a pensar em uma única identidade. Apesar das semelhanças, possuíam diferenças que atrapalhavam o contato com os europeus.

Conforme retrata Oliva (2005), para evitar a necessidade de se ensinar a bíblia em vários idiomas, para facilitar, esquecendo as diferenças e maximizando as semelhanças, criou-se a ideia de uma língua só. Desta forma, a língua falada por parte das sociedades ali estabelecidas, chamada de lorubá, se tornou um dos elementos mais usados pelos europeus para conceder aos grupos da região uma mesma identidade.

Nessa perspectiva, ao tratar a respeito da cultura *lorubá*, é necessário apontar o percurso que levou à diáspora africana. Entendemos a diáspora como um processo de dispersão de africanos(as) para as diversas regiões do mundo, ocasionada, principalmente, pelo tráfico atlântico. Esse é um processo social e econômico, mas também cultural e político, na medida em que estabelece a recriação de identidades africanas nas Américas e, em outras partes do mundo, onde vivem africanos(as) e seus(suas) descendentes.

A expansão do Império português, justificada pela propagação da fé católica, foi baseada nessas concepções hierárquicas. As guerras contra os muçulmanos no norte da África, no século XV expandiram a instituição da escravidão. Assim, a descoberta das rotas marítimas do Atlântico e a colonização do Novo Mundo marcaram e transformaram a história do homem [mulher] na Idade Moderna. Enquanto a escravidão gradativamente desaparecia do continente europeu, o tráfico atlântico criava novas formas de exploração no continente africano e introduzia a instituição da escravidão nas Américas (DANTAS; MATTOS; ABREU, 2012, p. 13).

A partir disso, segundo afirmam Dantas; Mattos; Abreu (2012), “o tráfico atlântico se constituiu como a maior migração forçada da história. Começou no final do século XV e durou até meados do século XIX.” Nesse período, aproximadamente 12,5 milhões de africanos(as) foram embarcados(as) e um pouco menos de 11 milhões chegaram às Américas, sendo que 40% tiveram como destino o Brasil. Os ingleses, holandeses, franceses e portugueses, foram os responsáveis pela organização da maior parte dos navios negreiros.

Nessa perspectiva, a partir do discutido, compreendemos a relevância de resgatar a cultura e a língua lorubá, como elementos constituintes da identidade brasileira. Assim, a escola, os meios de comunicação e informação e as mídias digitais podem colaborar com a promoção dessa cultura. A partir disso, o presente estudo analisou um *PodCast* que aborda a cosmologia iorubana em uma perspectiva de resgate cultural e de manutenção das tradições orais da sociedade *lorubá*.

Diante da riqueza dessa cultura, é importante criar estratégias, no ambiente escolar, de acesso a essas informações, para que possamos contribuir com a desconstrução de preconceitos alimentados ao longo de geração. Nessa direção, o *PodCast* se apresenta como uma ferramenta viável.

2.2 *Podcast*: caracterização da ferramenta didática

Os *Podcasts* são arquivos de áudios sob demanda que se popularizaram no mundo. Embora tenham se tornado mais conhecidos nos últimos anos, os *podcasts* já existiam há algum tempo e no Brasil seu uso não é tão novo. Seu precursor no país foi o blogueiro Danilo Medeiros, que queria oferecer em sua página um conteúdo diferente, em uma época em que os *blogs* estavam em grande evidência. Foi assim que, em vinte e um de outubro de dois mil e quatro, foi criado o primeiro *podcast* brasileiro, o *Digital Minds*. A junção das palavras *Ipod* - dispositivo de áudio da *Apple* - e *Broadcast*, que em inglês significa transmissão, deram origem ao termo *Podcast*.

Considerando a demanda para a educação, o *podcast* se apresenta como o produto que pode atender a diferentes objetivos. Neste caso, ele pode ser considerado tanto um instrumento para o ensino, quanto um objeto de aprendizagem. Reiterando que o *podcast* não é

simplesmente um arquivo de áudio, chegamos à premissa de que o *podcast* é um gênero, na *interface* da oralidade e da escrita.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2008) aponta que:

[...] desde que não concebamos os gêneros como modelos estanque nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas da ação social (Miller, 1984) corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcação se tornam fluidos” (MARCUSCHI. 2008, p. 151).

Assim, percebemos a caracterização do gênero a partir de uma perspectiva diretamente relacionada às práticas sociais dos sujeitos. Marcuschi (idem p. 149) aponta que “gêneros são uma forma de ação social. Um artefato cultural importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade”.

A partir disso, segundo Schneuwly e Dolz (2004), ao tratar os gêneros como instrumentos que podem ser fator de desenvolvimento das capacidades individuais, pensamos na produção do *Podcast* e todo seu aparato textual. De acordo com os autores, os gêneros são elaborados em determinadas esferas, onde acontecem interações sociais e se caracterizam por três elementos: conteúdo temático; a esfera de circulação, de acordo com a necessidade da temática; o conjunto de participantes e interação do locutor. Neste processo, podemos encontrar diferentes textos que darão subsídio ao gênero *podcast*, que enquanto gênero não é algo exclusivo do ensino da linguagem escrita e oral, até porque há transversalidade de temas em sua composição.

De certo modo, de acordo com os autores supracitados, o gênero pode ser escolhido por parâmetros, ou base de orientação para uma ação discursiva (finalidade, destinatário, conteúdos), que provém de uma esfera de troca, considerando que, de certo modo, eles têm uma estrutura definida por sua função, caracterizadas pelo que chamam de plano comunicacional. Sendo assim, os autores, ao definir o instrumento enquanto gênero, estão fundamentando a compreensão de que o *podcast* se evidencia como gênero através do argumento de que:

Há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador que age discursivamente numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma

de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 25).

Para entendermos o *podcast*, é importante organizar a sua produção em quatro etapas: planejamento, gravação, edição e publicação. Mas é na primeira etapa que encontraremos os elementos constitutivos do gênero.

Em primeiro lugar, é necessário definir o tema e o conteúdo; em seguida, definir o público (esfera social); depois, definir o formato (bate-papo, mesa redonda, debate, informativo, entrevista, dissertativo, *storytelling*, entre outros), os sujeitos – convidados(as); a contextualização do tema (descrição de um cenário com a voz, as trilhas e os efeitos sonoros); e criar uma personalidade (uso de frases de efeito e jargões), além de um roteiro (vinheta de início, vinheta transitória e vinheta de encerramento; apresentação dos(as) locutores(as) e do tema; introdução; *checklist* do conteúdo; fechamento).

O Podcast, portanto, é uma ferramenta importante para discutir a respeito de diferentes conteúdos, dentre eles, o da cultura lorubá. A partir dessa compreensão, desenhamos nosso trabalho, de acordo com a metodologia apresentada a seguir.

3 METODOLOGIA

O presente estudo desenvolveu-se a partir da análise temática do *PodCast* intitulado “Mitologia *lorubá*”, do canal Horizonte da Comunicação, sendo uma produção constituinte de uma série de episódios, formando uma sequência de *PodCasts*: “Mitos que rodeiam a história da humanidade”. O suporte para a divulgação do gênero é a plataforma de *Streaming* (distribuição digital de conteúdo multimídia através da Internet) no *Spotify*. Esse *podcast* destina-se ao público voltado para ciências humanas, arte e cultura. A modalidade é oral, na interface da escrita, e apresenta elementos específicos, os quais consideramos aqui como o desdobramento das categorias estabelecidas inicialmente.

O episódio analisado tem como objetivo apresentar um resumo da mitologia *lorubá*, destacando a integração do conjunto de crenças da sua matriz religiosa com o candomblé no Brasil, assim como a narrativa de tradição oral que descreve a organização social das várias

etnias lorubás. A descrição do *podcast* apresenta a mitologia *lorubá* como originária da Nigéria, que deu margem para a criação do *candomblé* no Brasil. Rica em lendas que têm a função de normatizar o comportamento pessoal e coletivo.

Para análise do objeto em questão, estabelecemos como categorias iniciais: o conteúdo temático; a composição (Schneuwly; Dolz 2004). Para tanto, fez-se necessário organizar uma ficha técnica com identificação do título, descrição do episódio, da área a que se destina e do tempo. Para melhor entender o objeto deste artigo, destacamos os elementos da categoria, bem como as principais características que serão estudadas a partir dos trechos selecionados.

Na análise, utilizamos extratos das falas para exemplificar as categorias analisadas, sob a ótica qualitativa (MINAYO, 2012). Posteriormente, estabelecemos o diálogo com a teoria abaixo apresentada.

4 CULTURA IORUBÁ NO PODCAST: ANÁLISE DOS DADOS

Envoltos/as na descrição e análise dos dados, observamos o seguinte cenário:

No que tange ao conteúdo temático, o *Podcast* em análise apresenta a origem, os fundamentos e a diáspora da mitologia lorubá. A discussão se encaminha para uma reflexão sobre a diáspora das culturas africanas que estão diretamente ligadas ao nascimento das identidades latino-americano-africanas, tendo em vista, os séculos de escravidão nas Américas, o tráfico atlântico e a exploração sistemática dos territórios africanos. Nessa direção, a discussão sobre a cultura lorubá contribui para a quebra do racismo estrutural fundante da sociedade brasileira e de diversas outras sociedades (RIBEIRO, 1996, p.17).

No que diz respeito a composição do texto, segunda categoria destacada neste gênero, percebemos uma alternância entre texto descritivo/dissertativo e contos de tradição oral, evidenciando uma fluidez das tipologias textuais (MARCUSCHI, 2008) ou mesmo, um diálogo entre capacidades de linguagem distintas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Esse movimento em que o(a) locutor(a) alterna os textos, possibilita desenvolver, ora um relato minucioso com impressões sobre o tema,

ora um enredo, com pontos de vista por meio de uma narrativa cujos personagens são divindades africanas. A descrição do trecho a seguir, traz um ponto de vista acerca da mitologia *iorubá*, em comparação às outras mitologias mais popularizadas.

"Acho que podemos entrar num consenso antes da gente falar sobre a mitologia africana, que... em geral sabemos pouco sobre a mitologia africana. Conhecemos a Zeus e deus muito bem... Thor e Loki estão aí se digladiando em batalhas de milhões de dólares. Mas, se formos parar para ver, conhecemos muito pouco sobre os orixás de religiões africanas. Uma lemanjá ali, um xangô aqui, salve Jorge ao fundo, Jorge esse que não deixa de ser Ogum" [...]

Fonte: Podcasts "Mitos que rodeiam a história da humanidade" (2021)

Quanto à narrativa dos contos da mitologia, percebemos que o locutor se coloca como narrador, apresentando um contexto desenhado oralmente com linguagem simples, cuja transmissão de ensinamentos e memórias evidenciam fundamentos da cultura dos povos africanos. Trata-se de uma tradição oral milenar e, portanto, de autoria desconhecida.

"Aqui nós também viemos do Barro, no princípio, Olorum, o ser supremo governa orum, o céu, e a terra não era nada mais do que imensidão de pântanos, governada por olokum, a grande mãe, Guardiã da memória ancestral. Então Obatalá, a divindade da criação, teve a ideia de colocar a terra sólida sobre os pântanos instruídos por Orumila, uma divindade das profecias e destino. Obatalá trabalhou 4 dias e construiu aiê, o nosso mundo com montanhas, campos e vales, para que o novo lugar tivesse vida, Olorum criou o sol enviou uma palmeira de dendê e fez chover para que as árvores brotassem. Surgiram as florestas e os rios, Obatalá criou o homem [mulher] a partir do ferro e depois da madeira, mas ambos eram rígidos demais. Criou o homem da pedra, mas era muito fria. Tentou a água, mas o ser não tomava forma definida, tentou o fogo mas a criatura se consumiu no próprio fogo, fez um ser de ar, mas depois de pronto retornou ao que era, apenas ar. Tentou ainda o azeite e o vinho, sem êxito." Triste pelas suas tentativas infecundas, Obatalá sentou-se à beira do rio de onde Nanã emergiu indagando sobre a sua preocupação, Obatalá fala sobre o seu insucesso, Nanã mergulha e retorna da profundidade do rio e lhe entrega lama, mergulha novamente e traz mais lama. Obatalá, então, cria o homem [mulher] e percebe que ele é flexível, capaz de mover os braços, os olhos, as pernas e então sopra-lhe a vida" [...].

Fonte: Podcasts "Mitos que rodeiam a história da humanidade" (2021)

A terceira categoria observada diz respeito ao emprego de elementos não linguísticos, especificamente os meios paralinguísticos. Destacamos, acima um desenho oral da contextualização dos contos de tradição oral, que no gênero *podcast*, além do uso da fala, ocorre por meio dos recursos sonoros. Neste *podcast*, o *podcaster* (*apresentador*) se utiliza de uma trilha sonora com batucos de tambores e

outros instrumentos de percussão, causando um ambiente sonoro que nos remete a vivência atemporal dos contos apresentados. Além da trilha sonora, o *podcaster* também utilizou estratégias para mudança de cenário em determinados trechos, através do aumento de volume da trilha sonora. Essa estratégia tornou desnecessário o uso de vinhetas, recurso muito presente nos *podcasts*.

Em texto oral, os meios não-linguísticos exercem funções importantes que possibilitam expressar variações de significado do enunciado (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). No *podcast*, os meios cinésicos - relativos a postura física, movimentos de braços ou pernas, gestos, olhares, mímicis faciais - não podem ser observados por se tratar de um gênero predominantemente oral e não visual. Daí a presença dos meios paralinguísticos, que conseguem transmitir aspectos não verbais que acompanham a comunicação verbal, como o tom e volume da voz, ritmo da fala, pausas, pronúncias e outras características que transcendem a fala.

No trecho em que apresenta o tema, o locutor utilizou a fala pausadamente, enfatizando as palavras “mitologia” e “iorubá”. Infere-se que a fala pausada na apresentação do tema é a estratégia adotada para o destacar. No decorrer do texto oral, o locutor faz pausas breves, quando pretende mudar de argumento e, dentro dos trinta e três minutos de áudio, percebemos essa tática de maneira involuntária, apesar do ritmo e velocidade constante.

“Como sabemos, estamos na segunda temporada do trânsito da comunicação e essa temporada é exclusiva para falarmos sobre mitos que rodeiam a história da humanidade e a história mitológica de hoje é sobre mitologia iorubá. [pausa] Acho que podemos entrar num consenso antes da gente falar sobre a mitologia africana, que em geral sabemos pouco sobre a mitologia africana.”

Fonte: *Podcasts* “Mitos que rodeiam a história da humanidade” (2021)

Outro elemento paralinguístico corresponde ao prolongamento de sílabas. Por vezes, há um prolongamento silábico que dá ideia de reflexão.

“Maaaas, se formos parar para ver, conhecemos muito pouco sobre os orixás de religiões africanas.”

Fonte: *Podcasts* “Mitos que rodeiam a história da humanidade” (2021)

Diante das categorias analisadas, compreendemos que o uso do Podcast realça a interação sociodiscursiva, em que a linguagem se estabelece na troca entre os sujeitos. Entendemos que o podcast analisado traz um tema pertinente para a educação por se adequar às exigências da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas redes de ensino, públicas e particulares, e ter esta premissa em seu objetivo. Entretanto, realçamos que apenas falar sobre a mitologia lorubá não deve ser a única ferramenta para o trato com o tema e a valorização da referida cultura.

Diante disto, o que considerar no uso do *podcast* para a aplicabilidade didática? Em primeiro lugar, a clareza do objetivo e, em seguida, a pertinência do tema, já analisado no desdobramento. Sendo assim, para proporcionar práticas de reflexão e de uso é preciso se ter compreensão geral do gênero, uma investigação do conteúdo apresentado e uma sistematização da produção do gênero, para que, assim, haja uma ruptura do preconceito e racismo estrutural (MARCUSCHI, 2001).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a aplicabilidade didática do *podcast* “Mitologia lorubá” pode promover as mudanças de discursos e comportamentos por meio da construção de novos saberes sobre a origem, fundamentos, diáspora e organização social das várias etnias lorubás, compreendemos, com o resultado das análises realizadas para este estudo, as dimensões dialéticas e históricas presentes nos instrumentos coletivamente produzidos, neste caso, os gêneros textuais orais e escritos.

A partir das propriedades e dos efeitos das atividades comunicativas no plano funcional, há possibilidade de acordos estruturantes das atividades coletivas complexas. Isso só é possível por meio das práticas de reflexão e práticas de uso, projetando o gênero oral, neste caso, o podcast, como instrumento de comunicação social, maleável e diversificado em todos os aspectos, como um meio de expressão dos indivíduos que também vivem em uma sociedade diversificada culturalmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 2012.

DANTAS, C.V., Hebe MATTOS e Martha ABREU. **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

MARCUSCHI, L. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Ed., 2008.

MITOLOGIA IORUBÁ. Horizonte da Comunicação: *Spotify*, junho de 2020. *Podcast*. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/5B-vtaRkhANWfUiRoWkaXal?si=LNm7wdDfQZu1Ua7UZoCfGw&utm_source=whatsapp&dl_branch=1. Acesso em: 27 set. 2021.

MILLER, C. R. **Genre and the New Rethoric.** London: Quartely Journal of Speech, 1984.

MINAYO, M. C. S. O desafio da Pesquisa Social. In: DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLIVA, A. R. **A Invenção dos Iorubás na África Ocidental: reflexões e apontamentos acerca do papel da história e da tradição oral na construção da identidade étnica.** 2005. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 27, nos 1/2/3, Jan-Dez 2005, pp. 141-179. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com/>. Acesso em 27 set. 2021.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

RIBEIRO, R.I. **Alma africana no Brasil: os Iorubás.** Editora Oduduwa: São Paulo, 1996.

RELAÇÕES DE GÊNERO, DIVERSIDADES E PRÁTICAS DE CURRÍCULO: REFLEXÕES NECESSÁRIAS NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Pedro Paulo Souza Rios

INTRODUÇÃO: GÊNERO, DIVERSIDADE E CURRÍCULO

Desde a mais tenra idade, somos atravessados(as) em distintos níveis pelas experiências vivenciadas no tempo-espço escolar. Essas perpassam as questões do campo específico dos processos de aprendizagem e interação social, por meio das atividades desenvolvidas; e às descobertas subjetivas inerentes ao autoconhecimento, ao afeto, à sexualidade, à subjetivação de gênero, dentre outras, muitas vezes, silenciadas nos momentos designados como sendo de aprendizagem, mas que emergem a todo instante, ocupando um tempo-espço significativo nos processos de aprendizagem.

Discorrer acerca de tais vivências exige, necessariamente, tecer reflexões sobre o currículo que está posto nos cursos de formação docente, em sua prática e sua posterior execução. Partimos da premissa de que currículo se refere às experiências intrínsecas aos processos pedagógicos nos quais docentes e discentes problematizam, sistematizam, constroem e reconstroem o conhecimento.

De acordo com Silva (2011), no que se diz respeito ao processo de planejamento e desenvolvimento de tais experiências aos(às) docentes, tem sido atribuído papel fundamental. Compreendemos, portanto, que para que o currículo seja desenvolvido na perspectiva da equidade de gênero e respeito à diversidade, é necessário que concomitante a tal tarefa seja assegurada formação contínua aos(às) docentes. Tal

constatação pressupõe dizer que pensar em currículo implica, necessariamente, pensar sobre a formação docente e sua prática.

Um breve retrospecto acerca da luta em defesa da alteridade e da inclusão de categorias sociais, historicamente excluídas, nos possibilita perceber que a academia tem sido evocada à responsabilidade, no sentido de fomentar uma discussão da qual possa emergir formas eficazes de respeito às diversidades. Tal fato implica, necessariamente, em discorrer sobre suas concepções perante os novos sujeitos e, as novas demandas sociais que adentram a escola e reivindicam seus espaços nos currículos. A saber, as minorias étnicas e raciais, a diversidade sexual e de gênero, dentre tantas outras que coabitam o espaço escolar.

Estudos têm sinalizado que o debate sobre as questões inerentes à diversidade sexual e de gênero no espaço acadêmico, em sua gênese na década de 1970 (TREVISAN, 2000; JUNQUEIRA, 2013; RIOS; DIAS; BRASÃO, 2019), precedido da luta dos movimentos feministas, gays e lésbicos, fizeram vir à tona a exclusão de suas representações nas bases curriculares das instituições de ensino. No Brasil, tais debates são intensificados nas universidades, na década de 1990, especialmente no campo das ciências humanas e nos estudos voltados para os processos educativos.

Por seu caráter eminentemente normatizador, historicamente, as diferenças - quaisquer que sejam elas, gênero, orientação sexual, étnica, geracional -, têm sido tomadas enquanto objeto de rechaça e estranhamento nas instituições de ensino. De acordo com Seffner (2009), Rios, Barros e Vieira (2017), as práticas de currículo acabam por legitimar categorias que são social e culturalmente aceitas como a norma, tentando silenciar toda manifestação que fuja aos padrões tidos como normais.

Não obstante às práticas excludentes de currículo, no tocante às diferenças que adentram a escola, estudos têm evidenciado, cada vez mais, a presença de pessoas/grupos reivindicando o direito de participação efetiva, nos processos pedagógicos e na vida escolar, suscitando o debate e provocando mudanças no *modus operandi* vigente nos currículos (JUNQUEIRA, 2007; CAETANO, 2016; RIOS; DIAS, 2019). Concerne, portanto, pensar as práticas de currículo e a formação docente em uma sociedade onde as identidades são marcadas pela pluralidade cultural, de gênero, orientação sexual, étnica, geracional, dentre outras.

Partindo de tais pressupostos, o presente estudo tem por objetivo: analisar quais práticas de currículo, concernentes às questões de gênero e diversidade sexual, permeiam os cursos de formação docente, nas instituições públicas de ensino superior do Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru³⁶, no Estado da Bahia.

Com o intuito de maior compreensão do fenômeno analisado nesse estudo, compreendemos que se trata de uma pesquisa de cunho qualitativo, uma vez que essa perspectiva metodológica se ocupa em estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrínsecas relações sociais, estabelecidas em distintos ambientes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Quanto ao método, optamos pelas narrativas (auto)biográficas, por entender que essa perspectiva epistêmica consegue captar, de maneira mais natural possível, as percepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa (SOUZA, 2014), enfatizando dimensões pessoais, tendo por base as suas experiências de currículo, entrecruzadas pelas vivências de gênero e diversidade sexual. Entendemos, ainda, que esse método evidencia a percepção da complexidade das interpretações que os sujeitos pesquisados fazem de suas experiências e ações, sucessos e fracassos, permeados pelas trajetórias de currículo, no processo de formação docente.

Atualmente, o Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru conta com a presença de três instituições públicas de ensino superior: Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VII; Universidade do Vale do São Francisco – UNIVASF e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IFBAIANO, com um total de onze (11) cursos de graduação, sendo que desses, nove (09) são de licenciatura, distribuídos da seguinte maneira: UNEB: Pedagogia, Matemática, Biologia e Teatro; UNIVASF: Ciências da Natureza, Ecologia e Geografia; IFBAIANO: Ciências da Computação e Ciências Agrárias.

De acordo com Rios (2019), as instituições de ensino superior do Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru, têm se constituído num polo interterritorial de formação acadêmica, com atenção

36 Com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, o Governo da Bahia passou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região (BAHIA, 2018).

especial à formação docente, ao tempo em que se consolida enquanto espaço cultural e de vivências políticas, sociais e científicas, além de favorecer experiências vinculadas às subjetivações de gênero.

2 NARRATIVAS ENQUANTO MÉTODO DE PESQUISA: (RE)SIGNIFICANDO AS EXPERIÊNCIAS

As narrativas de formação, enquanto objeto de pesquisa, podem ser melhor compreendidas quando pesquisados(as) e pesquisadores(as) adentram por meio da memória, no contexto em que ocorreram os fatos e, do qual é parte, fazendo emergir os fatos com a maior riqueza de detalhes possível. Em contrapartida, os mesmos devem ser analisados em suas diferentes nuances e de maneira integrada.

Isso requer que o(a) pesquisador(a) vá a campo, buscando compreender o fenômeno em estudo, a partir do prisma das pessoas nele envolvidas, considerando os fatos recorrentes e, portanto, com maior relevância para análise (SOUZA, 2007), sem negligenciar aqueles menos recorrentes, mas que tem muito a contribuir com a pesquisa.

Entendemos que distintos dados devem ser coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno estudado. Partindo de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação. A pesquisa qualitativa pode, no entanto, ser conduzida através de diferentes caminhos (DEMO, 2006).

Considerando o objetivo traçado para este estudo, optamos por trabalhar com análise documental, uma vez que nos propomos a analisar quais as práticas de gênero e diversidade sexual presentes nos currículos dos cursos de licenciatura do Campus VII, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Campus Senhor do Bonfim da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF e; Campus Senhor do Bonfim do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano – IFBAIANO.

A análise documental aqui deve ser compreendida como um processo que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos. Essa concepção, de acordo com Pimentel (2001), evoca a noção de percurso e, portanto, não tem fim, em si. Nesse sentido, consideramos pertinente a coleta de entrevistas narrativas para melhor compreender o fenômeno em questão.

De acordo com Abrahão (2004), quando tomamos as narrativas como método de pesquisa, adotamos a perspectiva teórica de que a realidade social é multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de maneira integrada, em que as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento.

A entrevista, enquanto instrumento de pesquisa, nos permite conhecer histórias individuais, ao tempo em que favorece conhecer a história de grupos e comunidades, uma vez que estrutura e ação se fazem presentes quando a trajetória individual é reconstruída através da narração. As narrativas analisadas neste estudo foram coletadas entre os meses de março e maio de 2020.

O contato inicial com os(as) colaboradores(as) da pesquisa se deu por mensagens via aplicativo de mensagens *WhatsApp*, com estudantes LGBTQIA+ das instituições de ensino superior, mencionadas acima. Consideramos importante dizer que nossa aproximação com os(as) estudantes se deu após mapeamento feito em 2019, nas referidas instituições de ensino, a partir do nome social e identificação de gênero no ato da matrícula. Nosso intuito, nesse momento, foi esclarecer o objetivo do estudo em curso, sanar possíveis dúvidas e convidá-los(as) para participarem da pesquisa.

Considerando que nesse período estávamos em isolamento social, em decorrência da pandemia ocasionada pela COVID-19³⁷, em comum acordo, ficou decidido que cada um(a) escreveria a narrativa e encaminharia por e-mail. Posteriormente, foram estabelecidos alguns contatos via *WhatsApp* para esclarecimentos necessários, no tocante à narrativa encaminhada. Nesse sentido, concordamos com Rios, Nascimento e Silva (2021), ao afirmar que os aplicativos de mensagens têm se constituído em um importante instrumento para a continuidade da pesquisa durante a pandemia. Ressaltamos que o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, foi encaminhado aos(as) estudantes via *e-mail*, eles(as) assinaram e devolveram pela mesma via.

Quanto à escolha dos(as) participantes, foi estabelecido como critério que deveríamos ter a participação de discentes LGBTQIA+ das diferentes instituições de ensino, sendo que os(as) mesmos(as)

37 Período em que foram suspensas todas as atividades que exigiam aglomeração, dentre elas, as aulas presenciais, a fim de evitar a propagação do vírus. Este critério foi uma recomendação da Organização Mundial de Saúde – OMS.

deveriam estar devidamente matriculados(as) em um dos cursos de licenciatura. Salientamos, ainda, que optamos pelo anonimato dos(as) participantes e, no discorrer das narrativas, os(as) mesmos(as) serão denominados pelo último sobrenome, seguido do nome de uma planta típica da região onde moram. A seguir, faremos uma breve apresentação de cada um(as) deles(as).

Almeida Calumbi tem 26 anos, é *gay*, discente do oitavo semestre do curso de licenciatura da Pedagogia, do Campus VII da UNEB e mora com a família. Em sua narrativa ressalta que: “[...] todo mundo percebe de imediato que sou gay, mas também nunca fiz questão de esconder. Só que essa postura, mesmo dentro da universidade, tem um preço e não é barato”.

Oliveira Jitirana é lésbica, mora com a namorada, tem 23 anos e está cursando o quinto semestre de licenciatura em Ciências da Natureza, no Campus da UNIVASF Senhor do Bonfim. Em sua narrativa, ela nos contou que: “As pessoas até tentam ser naturais por eu ser lésbica, mas como a gente vai para a discussão em sala de aula, que o preconceito fica escancarado e muitos nem percebem”.

Santos Umbuzeiro tem 22 anos, *gay*, mora com a família em uma comunidade rural do município de Senhor do Bonfim e está cursando o quarto semestre de Licenciatura em Ciências Agrárias, no IFBAIANO. Ele relatou que: “[...] ser gay no interior ainda é muito difícil. Principalmente para quem é mais afeminado. A gente ouve piadas o tempo inteiro, inclusive de professores e colegas, quando o assunto é sexualidade”.

A partir dos fragmentos, é perceptível a necessidade de problematizar as questões que se entrecruzam sobre a diversidade de gênero, orientação sexual e sexualidade nas práticas de currículo, uma vez que elas são experimentadas ou reveladas em expectativas, imaginações, anseios, crenças, posturas, valores, atividades práticas, papéis e convivências em distintos espaços; mas, ao considerarmos que a convivência social durante a trajetória escolar/acadêmica acontece, prioritariamente, nesses espaços ou com pessoas que estão relacionadas a eles, compreendemos a importância dessas temáticas serem abordadas nos cursos de formação docente.

Louro (2007), ressalta que as vivências de gênero e sexualidade perpassam pelos espaços educativos e pelas práticas pedagógicas. Nesse sentido, corroboramos com Gatti e Barreto (2009), ao afirmar que nos currículos dos cursos de formação docente, seja ela inicial ou

continuada, as questões relacionadas as subjetividades humanas não podem ser negligenciadas.

3 DESAFIOS A SEREM SUPERADOS: “[...] GÊNERO E SEXUALIDADE ESTÃO FORA DOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DOCENTE”

Discorrer sobre os estudos de currículo pressupõe ter claro o fato de que isso se refere a um campo de estudo que deve ser compreendido em sua dinamicidade, não sendo possível, portanto, identificar uma definição uniforme que dê conta de abarcar tal conceito. De acordo com Silva (2011), as teorias de currículo fazem parte de um território contestado, onde quase sempre aqueles(as) que foram historicamente excluídos(as) precisam reivindicar o direito de serem reconhecidos.

Sobre isso, é pertinente ressaltar que todo processo reivindicatório está, necessariamente, imbuído de tensões: de um lado se encontram aqueles(as) que se auto intitulam os(as) destinatários(as) de direitos que lhes foram designados, “naturalmente”; do outro lado, classificado como à margem, pelo primeiro grupo, se posicionam aqueles(as) que foram/são excluídos(as) social, cultural e historicamente, portanto, precisam contestar o direito de re-existirem. Esse permanente estágio de reivindicação pode ser facilmente identificado nos processos formativos. Sobre isso, Almeida Calumbi (2020) argumenta que:

[...]. Uma coisa é certa: a educação não foi pensada para quem não se enquadra nas regras sociais, culturais e todas as outras [...]. Quem é deficiente, negro, gay, travesti, trans, baixo, alto, magro, gordo e tantas outras diferenças, não cabem na escola e, se por acaso ou, por convicção, essas pessoas acreditam que esse lugar também é delas, aí meu filho se prepara porque estão o tempo inteiro sendo apontado como o problemático, pois a gente precisa se colocar o tempo inteiro em estado de reivindicação, de ser, de existir, de estar nos espaços, no currículo, na vida. [...], aqui por ser universidade e estarmos num curso de formação docente não é diferente, basta olhar a proposta do curso para verificar que não tem praticamente nada que contemple a diversidade e, quando tem de é porque é obrigatório, como por exemplo as questões étnicos raciais, que

diga-se de passagem é uma reivindicação de décadas de lutas do movimento negro.

O excerto acima evidencia que os currículos elaborados e executados pelas instituições de ensino são sistematizados a partir de numa concepção reprodutora e produtora de permanentes desigualdades, classificando por meio de modelos heteronormativos, sexistas e machistas, quem permanece e quem sai da escola. Essas práticas são pautadas em símbolos e códigos, que determinam o que cada sujeito pode, ou não, fazer. Determinando o lugar de meninos e meninas, negros(as) e brancos(as), heteros e *gays*, lésbicas, transexuais, travestis e tantas outras diferenças que permeiam os processos educativos.

O currículo e suas práticas, por meio das atividades pedagógicas, apontam os modelos de gênero, étnico, estética e social, dignos de serem copiados. “Sob novas formas, a escola continua imprimindo sua ‘marca distintiva’ sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes” (LOURO, 1997, p. 62).

É pertinente ressaltar que a imposição desse modelo não se dá de forma harmônica, ao contrário, ela acontece envolta de posicionamentos contrários e resistências, conforme salientado acima, por Almeida Calumbi, sendo perceptível, também, na narrativa de Santos Umbuzeiro (2020), ao afirmar: “A gente precisa estar o tempo inteiro tendo que fazer o enfrentamento. Os grupos denominados de “minorias” são rechaçados no currículo imposto por pessoas brancas, heterossexuais e normativas”.

Entendemos que, ao colocar em xeque a concepção de um currículo que leva em consideração modelos pré-estabelecidos por uma cultura tomada como superior, e que portanto, no direito de determinar os modos de ser e viver por meio de processos de homogeneização, invisibilizando as diferenças, são estremecidos os projetos curriculares que têm por finalidade constituir uma identidade fixa e não passível de ser questionada. Nesse sentido, Oliveira Jitirana (2020) argumenta em sua fala que:

[...] precisamos entender que a formação docente precisa considerar a diferença existente na escola como princípio da nossa ação enquanto professores. Precisamos estimular a capacidade crítica dos nossos alunos, provocando

eles a pensarem sobre tudo que foi e, ainda é ensinado como sendo o certo, principalmente nas questões da sexualidade. [...]. Enquanto professor em formação eu preciso levantar esses e tantos outros temas durante as aulas, não posso e não devo me calar. A formação não pode ser entendida como algo de via única, principalmente nessas questões de sexualidade, gênero, orientação, etc.

Quando a formação docente desconsidera, invisibiliza e silencia as questões inerentes às diferenças coexistentes nas instituições de ensino, acabam por desestabilizar os projetos de formação de um sujeito emancipado e consciente, apto a conduzir processos que suscitem a transformação social, que tenham por base a respeito às diferenças.

De acordo com Derrida (2002): “oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas: em uma oposição binária um dos termos é sempre privilegiado”, ou seja, as relações de poder, constituídas nesse contexto, são facilmente identificadas. Quando o modelo social é gerido a partir de princípios heteronormativos, tudo o que está fora dessa ótica passa a ser julgado como estranho, anormal e, portanto, passível de silenciamento (RIOS; DIAS, 2020).

A narrativa de Oliveira Jitirana, nos faz compreender que a formação docente precisa, necessariamente, levar em consideração as distintas subjetivações de gênero, sexualidade, étnica, dentre outras, presentes na escola. Acreditamos não ser mais possível conceber práticas pedagógicas que excluam ou invisilizem as diferenças existentes na escola.

O currículo precisa abarcar o máximo possível as diversidades presentes dentro das instituições de ensino, problematizando, por exemplo, a seleção de componentes e conteúdos que reforçam e naturalizam pressupostos heteronormativos, em detrimentos de componentes e conteúdos que questionam tal naturalização. Segundo Silva (2014, p. 83): “questionar identidade e diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam”.

Ao suscitar a necessidade de reivindicar a presença de sujeitos, tidos historicamente como diferentes nos espaços escolares, o permanente enfrentamento perante as situações de exclusão cometidas àqueles(as) tomados(as) como estranhos(as) ou, ainda, a urgência em assegurar que questões do campo das subjetivações de gênero e

sexualidade se constituam enquanto processos reflexivos, enquanto área do conhecimento pelas instituições de ensino, se configurem enquanto possibilidade de problematização de modelos binários pré-estabelecidos.

Nessa perspectiva, “O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero” (SILVA, 2010, p. 97), o que pressupõe dizer que problematizar as temáticas relacionadas às questões de gênero e suas interseções favorece o reconhecimento acerca das mesmas, no contexto escolar, constituindo-se enquanto área do conhecimento de grande relevância no processo de formação docente, devendo, portanto, ser assegurada no currículo, por considerarmos ser esse um lugar privilegiado, uma vez que se configura enquanto espaço reflexivo, onde são pensados os saberes e teorias a serem apreendidos durante a formação.

Tendo por pressupostos o arcabouço teórico que discorre a respeito dos estudos de currículo e as narrativas analisadas neste estudo, consideramos salutar elucidarmos alguns elementos acerca das matrizes curriculares dos cursos de formação docente das instituições de ensino superior, mencionadas no capítulo introdutório deste estudo, pensando, por exemplo: quantos componentes curriculares discorrem acerca da discussão de gênero, sexualidade e diversidade sexual durante a formação docente? Quais são as atividades formativas curriculares asseguradas no projeto pedagógico do curso que versam sobre tais temáticas?

Uma primeira constatação, ao analisamos minuciosamente as matrizes curriculares dos referidos cursos, é a ausência de componentes que suscitem tais questões na composição do fluxograma da carga horária obrigatória. Consideramos importante ressaltar que foi realizada uma análise dos projetos de cursos e das matrizes curriculares das licenciaturas oferecidas, nas três instituições. Essa averiguação também foi evidenciada nas narrativas. De acordo com Santos Umbuzeiro (2020), em entrevista:

Nenhum dos cursos aqui do campus traz essas temáticas [...]. Já tive a curiosidade de olhar em todos os cursos e não tem nada, nem na carga horária obrigatória, nem na optativa [...]. Além disso, não recordo ter atividades aqui, sejam de pesquisa ou extensão, que abordassem a temática de

gênero ou quaisquer outras relacionadas e os professores também quase não falam sobre isso.

A ausência de tais reflexões nos cursos de formação docente, para os estudos em educação na contemporaneidade, se apresentam, no mínimo, como preocupante, por entendermos que discorrer sobre as questões de gênero, sexualidade e diversidade pressupõe, necessariamente, incorporar as interlocuções transversais no currículo de formação docente. A narrativa acima nos faz pensar que práticas distintas de formação docente precisam ser construídas, buscando avançar em relação à diversidade de gênero, assegurando a discussão em diferentes momentos da formação escolar e acadêmica. Sobre isso, Almeida Calumbi (2020), ressalta que:

Essa discussão deve estar presente desde a Educação Infantil e para que isso aconteça os cursos de licenciatura precisam ter essa discussão [...]. A gente precisa entender que, desde cedo, as crianças vão aprendendo e desenvolvendo práticas machistas e homofóbicas, inclusive na própria escola, quando, por exemplo, definimos cores de meninos e cores de meninas, ou então quando não permitimos que menino não brinque de boneca e menina não brinque de bola [...], então ou a gente fala sobre isso na nossa formação ou não conseguiremos reinventar nossas práticas pedagógicas.

A formação docente deve assegurar e ampliar os espaços de reflexão sobre a ação, por meio de ações que implementem a reflexão acerca das questões de gênero e diversidade nos currículos de formação, por compreendemos que problematizar esses assuntos nos cursos de formação de docente, com aqueles(as) que, conforme pontuou Almeida Calumbi, estarão na linha de frente, acolhendo as demandas relacionadas às questões de gênero no contexto da escola.

Ainda em relação à análise feita nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, é possível inferir que apenas o curso de licenciatura em Teatro, da UNEB, Campus VII, apresenta o componente curricular: Teatro, Gênero e Sexualidades, como obrigatório. Nas matrizes de Pedagogia e Biologia a discussão é colocada como disciplina optativa, sendo ministrada uma vez em Biologia e nenhuma em Pedagogia.

Nas demais licenciaturas não foi encontrado nenhum componente ou espaços que viabilizassem a reflexão no que tange à discussão de gênero, sexualidade e diversidade sexual. Conforme salientamos anteriormente, essa ausência é, no mínimo, provocativa e nos faz pensar sobre como se dá a construção social das subjetivações de gênero, que naturaliza a heteronormatividade como o único modelo viável, silenciando e excluindo dos espaços escolares aqueles(as) que ousam ser diferentes.

Esse silenciamento, no que tange à reflexão acerca das questões de equidade de gênero e diversidade sexual na formação docente, sinaliza de certa maneira a exclusão daquele(as) que é rotulado(as) como diferente, uma vez que lhe é negado o direito à voz e, portanto, se configura enquanto mecanismo basilar do preconceito, criando um aparato legal em torno do mesmo, ficando cada vez mais difícil enfrentá-lo, uma vez que o currículo funciona como instrumento de silenciamento e exclusão de categorias sociais, historicamente marginalizadas.

Portanto, é imprescindível direcionar o nosso olhar no sentido de problematizar o currículo que está sendo executado nos cursos de formação docente, considerando a escola e em sua complexidade devido às inúmeras demandas e desafios que nela convergem.

4 “PRECISAMOS PENSAR A DOCÊNCIA A PARTIR DAS DIFERENÇAS”: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

Contemporaneidade é um conceito de origem latina, *com-temporaneu*, que significa viver na mesma época, particularmente, a atual (HOUAISS, 2001). Enquanto período histórico, a contemporaneidade traz em seu bojo uma série de questões que pensávamos ser algo superado.

Lutas travadas em diferentes partes do mundo, na década de 1960 e, nas décadas ulteriores, que reivindicavam o direito de participação das mulheres na vida social, a equidade de raça, etnia e gênero, o direito à diversidade, liberdade sexual, dentre outros, emergem no cenário contemporâneo enquanto pauta a ser problematizada em distintas áreas do conhecimento, dentre elas, a educação, marcada por transformações e desafios. Os processos pedagógicos tornam-se cada

vez mais complexos. Contudo, conforme ressaltou Santos Umbuzeiro (2020), em sua narrativa:

A pauta de reivindicação há mais de cinco décadas é basicamente a mesma, ou seja, o direito de ser diferente e ser respeitada por isso, o que muda é o foco e a educação parece não ter entendido esse princípio [...]. Não tem como a universidade pensar em formar professores apenas para ministrar aulas, professores que dominem o conteúdo. O professor precisa compreender que sua turma é composta de pessoas diferentes e ele precisa entender sobre isso para respeitar, pois as diferenças não estão mais dispostas a aceitarem caladas, como se o fato de ser diferente fosse algo errado.

O fragmento narrativo suscita elementos presentes desde a segunda metade do século XX, e que dizem respeito à luta de diferentes grupos sociais, pelo reconhecimento de suas concepções políticas, em sinal de confrontação a um arquétipo hegemônico que busca padronizar as diferenças a uma pretensa igualdade no trato social, em detrimento da deslegitimação daqueles(as) que não se enquadram nesse modelo.

Ao considerarmos o princípio da diferença, conceito que se desvela como consequência das lutas sociais travadas por movimentos feministas e LGBTQIA+, no processo de formação docente, precisamos compreender que a escola precisa, necessariamente, ser reconhecida enquanto cenário das múltiplas formas de pensar, manifestar, construir e desconstruir as subjetivações de gênero, sexualidades, raça, etnia, dentre outros. Nessa perspectiva, Oliveira Jitirana (2020) ressaltou:

Desde o tempo da educação básica que eu me sentia diferente. Diferente no sentido de não ser contemplada nos exemplos que eram usados em sala de aula [...] em ciências e biologia, por exemplo os professores só falam do corpo heterossexual, nunca o corpo gay ou lésbico, ou trans, ou travestis, ou qualquer outra diferença. Mas não é só isso, em literatura, os poemas só retratam o romance entre homens e mulheres e assim por diante [...] e querem que a gente se encontre e aprenda com exemplos que pra gente não dizem nada.

Práticas pedagógicas que negligenciam a diferença acabam por tentar anular a constituição de processos subjetivos que fogem aos modelos heteronormativos, conforme salientado no fragmento acima, ao tempo em que esquecemos que o respeito às diferenças se caracteriza na nova ordem social, facilmente identificada na contemporaneidade. Os sujeitos tidos como diferentes requerem o direito de manifestação das suas subjetividades, tendo por princípio a singularidade expressa em cada uma delas.

Frequentemente, a escola tem pautado a execução do currículo em práticas pedagógicas e paradigmas educacionais já superados, com o intuito de silenciar manifestações individuais ou coletivas que reivindicam o direito à diferença. De acordo com Rios e Dias (2019), nesse contexto, os sujeitos classificados como estranhos acabam por se colocar em estágio de permanente trincheira, requerendo o direito de serem quem são e de manifestação da diferença nos espaços sociais e culturais onde se encontram.

Segundo Silva (2010), o conhecimento, a cultura e o currículo são produzidos no contexto das relações sociais e de poder. Ou seja, os distintos agentes envolvidos na construção do conhecimento, intermediados pelas práticas de currículo, precisam assegurar que determinados saberes sejam garantidos, uma vez que o currículo não diz respeito apenas a uma lista de conteúdos abstratos a serem trabalhados no decurso do ano letivo, ele está, necessariamente, imbuído das experiências e vivências concretas, construídas por pessoas que têm histórias de vida reais. Nesse sentido, Almeida Calumbi (2020) argumenta que:

[...] a escola precisa urgentemente rever a maneira como o currículo está sendo aplicado, a forma como os conteúdos estão sendo trabalhados, os textos escolhidos, enfim, rever tudo isso é necessário. Eu que sou gay, a menino que é lésbica, a trans, a travesti, a criança negra e tantas outras, queremos ser reconhecidos no livro didático, nas histórias [...], mas antes disso, é ainda mais urgente que os cursos de formação de professores revejam seus currículos. O mal precisa ser combatido na raiz [...] e a raiz, nesse caso, seria a formação. Precisamos pensar a docência a partir das diferenças e isso só vai acontecer quando a diferença for tema dos debates em sala de aula. A escola não pode mais tratar o menino que tem os traços afeminados ou a menina que gosta de jogar bola da mesma forma que fui tratado.

[...]. O mundo mudou e se a gente, quando digo a gente me refiro a escola, não ajustar o currículo levando em consideração essas mudanças, continuaremos desenvolvendo práticas obsoletas e excludentes.

A partir do excerto narrativo descrito, é possível inferir que o currículo precisa ser compreendido não como conteúdo pronto a ser transmitido aos/as estudantes. Enquanto prática pedagógica, o currículo precisa ser entendido como documento, construído a partir de contextos sociais, políticos e culturais.

Ao argumentar acerca da necessidade de rever o currículo que perpassa a formação docente e, conseqüentemente, os conteúdos trabalhados em sala de aula, Almeida Calumbi (2020) compreende que os modos operantes de currículos são orientados pela dinâmica da sociedade e, portanto, questões como subjetivação de gênero, diversidade sexual, por serem inerentes aos sujeitos contemporâneos, precisam ser asseguradas nos currículos.

Não podemos desvencilhar do fato de que as indagações intrínsecas da contemporaneidade acabam por influir os estudos no campo do currículo, suggestionados pelos(as) estudiosos(as) pós-críticos (PARAÍSO, 2016; LOPES, 2010). Nesse cenário, novos desafios e problemáticas acabam sendo suscitados, fornecendo arcabouço vivencial e epistêmico, alterando substancialmente a maneira como as questões ligadas às novas formas de conceber as diferenças de gênero, sexualidade, étnica e, conseqüentemente, os sujeitos e os espaços onde elas ocorrem.

De acordo com Louro (2008, p. 23), “O único modo de lidar com a contemporaneidade é, precisamente, não se recusar a vivê-la”. Nesse sentido, uma formação docente que vislumbre problematizar as demandas que emergem da realidade escolar, precisa romper com um modelo de educação oriunda de paradigmas educacionais onde prevalecem “o esquema de superioridade dos conhecimentos disciplinares sobre os conhecimentos didáticos e metodológicos de ensino, sendo o processo formativo vigente fragmentado em disciplinas estanques, sem interlocuções transversais” (GATTI, 2013, p. 96).

Diversidade sexual e étnica, diferença, equidade de gênero, respeito às diferenças, são conceitos cada vez mais presentes no cotidiano escolar. Assim, entendemos que problematizar tais conceitos durante a formação docente é um desafio a ser superado, uma vez que a

mesma se constitui enquanto espaço privilegiado, não somente para a reflexão, mas também para a proposição de pontos de vista que questionem saberes construídos hierarquicamente como verdades a serem seguidas, em detrimento de saberes classificados como marginais, especialmente aqueles elaborados e sistematizados considerando as vivências de grupos sociais, historicamente excluídos.

5 “OUTRO CURRÍCULO É POSSÍVEL”: CONSIDERAÇÕES

Ao tecer as considerações deste estudo, reafirmamos a urgência em problematizar as práticas de currículos presentes nos cursos de formação docente, com o intuito de compreender que as questões inerentes às relações de gênero, diversidade e sexualidades são argumentos construídos discursivamente e que práticas não-discursivas também estão intrínsecas nesse processo, o que pressupõe dizer que condições subjetivas, históricas, culturais, sociais e políticas, dentre outras, corroboram para a difusão de distintos discursos que pleiteiam legitimidade.

Mesmo considerando que houve avanços no que tange às discussões teóricas acerca da necessidade reformulação de inúmeros temas relacionadas ao currículo e à formação de professores(as), as narrativas sinalizaram que ainda nos deparamos com práticas pedagógicas que têm por base um modelo educacional calcado no paradigma tradicional, cujo método é silenciar as vozes que destoam de modelos pautados na heteronormatividade, os(as) estranhos(as), as manifestações de sexualidades classificadas como diferente.

Ao considerarmos o fato de que é através do currículo que a instituição escolar revela a sua forma de ver e de pensar o mundo, inferimos que na contemporaneidade, os cursos de formação docente precisam encarar os desafios que o tempo presente os impõe, uma vez que os(as) professores(as) em formação necessitam estar mais preparados(as) para lidarem com a multiplicidade de situações que ocorrem no contexto escolar, dentre outras. Neste estudo, ressaltamos a importância de serem levadas em consideração as questões inerentes às relações de gênero e suas intersecções, tendo em vista que as mesmas interferem na constituição de sujeitos, logo, na construção de subjetividades. Dessa forma, as práticas de currículo precisam considerar uma postura

de abertura crítica no que se refere às questões que perpassam o cotidiano escolar.

A partir das narrativas de Almeida Calumbi, Oliveira Jitirana e Santos Umbuzeiro, é possível evidenciar que a diversidade acaba por questionar o currículo, a escola e sua prática pedagógica, fomentando a necessidade de que as temáticas que contemplem a diversidade sejam asseguradas nos distintos tempos e espaços do fazer da formação e da prática pedagógica. Uma escola que pensa e executa seu currículo a partir dos princípios da diversidade acaba por se posicionar contrária às múltiplas formas de silenciamento, exclusão e discriminação.

No que tange às especificidades da formação docente para diversidade sexual e de gênero, compreendemos a necessidade de uma revisão das propostas de currículo para os cursos de licenciatura do Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru, objetivando assegurar maior espaço no currículo, considerando a quase que total ausência de tais discussões no âmbito da formação inicial.

Entendemos, portanto, que é necessário refletir, questionar e colocar essas temáticas na pauta das discussões, uma vez que elas permeiam os processos que constituem as subjetivações humanas, sendo que as universidades e escolas não podem ser omissas perante a exclusão de sujeitos que reivindicam o direito de serem diferentes.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa (Auto) Biográfica – Tempo, Memória e Narrativas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A aventura (auto) biográfica: teoria & empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224

BAHIA. Secretaria de Planejamento – SEPLAN. **Territórios de Identidade**. Salvador, 2018. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Acesso em: 08 abr. 2020.

CAETANO, M. R. V. **Performatividades reguladas: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação**. Curitiba: Appris Editora, 2016.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DERRIDA, J. **A Escritura e a Diferença**. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 2002.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO**. Representações do Brasil. Set/2009. Disponível em: www.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf. Acesso em: 18 jun. 2020.

GATTI, B. A. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: EDUNESP, 2013.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001

IFBAIANO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Graduação Campus Senhor do Bonfim. Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/bonfim/graduacao/>. Acesso em: 30 abr. 2020

JUNQUEIRA, R. D. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: **Seminário: Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas**. Rio Grande. Anais. Rio Grande, RS: FURG, 2007.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.7, n.13, p.481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 28 abr. 2020.

LOPES, A. C. Currículo, política, cultura. In.: SANTOS, L.; DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L. (Orgs.), **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** (pp. 23-37, vol. 1). Belo Horizonte: Autêntica.

LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado. Pedagogias das sexualidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

PARAÍSO, M. A. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016206>. Acesso em: 22 jul. 2020

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. *Cadernos de Pesquisa*, n.114, p. 179-195, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2020.

RIOS, P. P. S.; BARROS, E. R.; VIEIRA, A. R. Narrativas de vida e formação de professores gays: (auto)biográficas acerca do estranho que habita em mim. *Revista Educação Santa Maria*, v. 42, n. 1, p. 227-240, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/24915>. Acesso em: 29 jul. 2020.

RIOS, P. P. S. O estranho que habita em mim: narrativas de vida e formação de professores gays no semiárido baiano. **Tese doutorado**. Orientador: Alfrancio Ferreira Dias. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2019.

RIOS, P. P. S.; DIAS, A. F. “Então me classificavam como estranho”: entre narrativas na construção do estranho no corpo de professores gays. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 4, p. 539-557, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6130/pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

RIOS, P. P. S.; DIAS, A. F. “Nossa história de vida é construída a partir do nosso corpo”: a produção do corpo viado na docência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p.

1265-1283, jul./set., 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13574/9166>. Acesso em: 21 jul. 2020.

RIOS, P. P. S.; DIAS, A. F.; BRAZÃO, J. P. G. “Lembro-me de querer andar durinho, como se diz que homem deve ser”: a construção do corpo gay na escola. **Revista Exitus**, v. 9, p. 775-804, 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1033>. Acesso em: 30 jul. 2020.

RIOS, P. P. S.; NASCIMENTO, L. de S.; SILVA, T. O. da. Práticas de currículo em tempos de pandemia no território do Piemonte Norte do Itapicuru – Bahia. **Interação**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 155–168, 2021. DOI: 10.53660/inter-98-s117-p155-168. Disponível em: <https://interacao.org/index.php/edicoes/article/view/98>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SEFFNER F. Sexualidade: isso é mesmo matéria escolar? **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 2, p. 67-81, Maio/Agosto 2009. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/27750/pdf_55. Acesso em 29 abr. 2020.

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org). Stuart Hall, Kathryn Woodward. Trad. Sob a direção de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

SOUZA, E. C. de. **O Conhecimento de si – Estágio e narrativas de formação de professores**. Salvador, BA, UNEB, 2007.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política do sentido. **Revista de Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50 | jan./abr. 2014. Disponível

em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344/pdf>.
Acesso em: 20 jul. 2020.

TREVISAN, J. S. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**. Max Limonad, 2000.

UNIVASF. Universidade Federal do Vale do São Francisco. Cursos Oferecidos pela UNIVASF. Disponível em: <http://portais.univasf.edu.br/estudante/informacoes-ao-estudante/cursos>. Acesso em: 30 abr. 2020.

CORPOS DÓCEIS: DIÁLOGOS SOBRE CONTROLE, SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS (UMA ANÁLISE DAS NORMAS DE CONVIVÊNCIA³⁸ DAS ESCOLAS INTEGRAIS DE ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO)

Avaci Xavier
Karla Fabrício

1 INTRODUÇÃO

As escolas em tempo integral ou Escolas de Referência em Ensino Médio – EREM, são instituições que surgiram no estado de Pernambuco, a partir de 2008, no primeiro mandato do então governador Eduardo Campos. Estas, atualmente representam a maioria (440) das escolas de ensino médio da rede estadual de ensino. De 2008 aos nossos dias, já são 13 anos de uma política pública educacional vista por uma parcela da população como bem-sucedida e que deu destaque nacional ao estado de Pernambuco.

Sabe-se que esse formato de escola está atrelado à reforma do Estado, a partir de um modelo neoliberal que objetiva tornar a administração pública mais “eficiente” e que seja capaz de oferecer serviços públicos de melhor “qualidade”. Por conseguinte, é premissa da educação integral, que a escola considere o estudante em sua totalidade, priorizando o protagonismo juvenil. Em Pernambuco, o programa de Educação Integral foi criado pela Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008 (PERNAMBUCO, 2008). Com a implementação do referido Programa, os antigos Centros de Ensino Experimental foram

38 Documento das escolas integrais de Pernambuco que regulamenta como os estudantes devem se comportar.

transformados em Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM), seguindo os princípios do gerencialismo³⁹.

Dentro de um panorama organizacional que visa avanços educacionais, essas escolas apresentam uma dinâmica particular que lhes permitem estruturar seu regimento interno, projeto político pedagógico e criar as normas de convivência. Este último documento foi criado tomando como modelo os códigos de conduta dos antigos Centros de Ensino Experimental. Nesse contexto, cada instituição organizou suas normas, a fim de regulamentar e instituir ações no cotidiano escolar. Esses documentos estão em consonância com as normas internas apresentadas no regimento escolar de cada escola pesquisada.

Para parte da população, uma boa escola é aquela em que os alunos aprendem os saberes técnico-científicos, ao mesmo tempo em que se tornam cidadãos conscientes, obedientes e cumpridores do que os docentes lhes pedem. Segundo Ferrarezi (2014, p.24), durante muito tempo, “O bom aluno era o que entrava calado e saía da escola mais calado ainda, que cumpria rigorosamente todas as ordens emanadas do professor, que ficava na fila pela ordem de tamanho”. Neste artigo, concebe-se a escola como um local que liberta, mas que também pode aprisionar pessoas, por isso, elegemos a seguinte questão para investigação:

As escolas integrais da rede estadual de educação, ao propor suas normas de convivência, consideram os direitos humanos?

Como justificativa para a realização desta pesquisa, acreditamos que a escola pública tem negligenciado a prática efetiva dos direitos humanos em suas ações, sendo assim, algumas minorias não se sentem acolhidas neste espaço. Tomou-se como hipótese que essa instituição/escola ainda é um lugar que reprime, silencia e nega a diferença.

Neste artigo, o objetivo geral foi analisar como as normas de convivência das escolas integrais de Pernambuco abordam dispositivos de poder, controle e sexualidade sobre o sujeito aprendente, à luz dos direitos humanos.

Elencou-se, também, três objetivos específicos:

39 O termo “Gerencialismo” tem sido utilizado na literatura da área de ciências humanas para fazer referência à “Nova Gestão Pública” que, por sua vez, corresponde à versão em inglês “*New Public Management*”.

- Conhecer como as escolas de referência, a partir de suas normas de convivência, instituem dispositivos de controle sobre seus discentes;
- Identificar se/como as normas colaboram com a promoção do protagonismo estudantil;
- Verificar como essas escolas concebem a temática sexualidade, sob a ótica dos direitos humanos.

Este artigo tem relevância social ao trazer para cena o universo das EREM, através das normas de convivência que regem tais instituições, refletindo sobre como essas normas podem repercutir na vida dos estudantes. Este artigo está em consonância com as ideias de Alves (2002), quando ele diz “escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo”.

2 REFERENCIAL TEÓRICO - VOZES QUE SE SOMAM À NOSSA

A escola, durante muito tempo, foi a responsável por orientar os jovens nas suas decisões, apontando o caminho que eles deveriam seguir. Como fazia outrora, esta instituição ainda tenta manter o controle sobre seus estudantes. Atualmente, ainda vivencia um caráter padronizador, homogeneizador e monocultural na sua forma de fazer educação. Para Moreira e Candau (2003, p. 161), “A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização”. Quanto à sexualidade, Louro (2013), citando Foucault (1988), diz que “A sexualidade é um *dispositivo histórico*”. Ainda, para esta autora, os discursos sobre o sexo regulam, normatizam, instauram saberes e produzem “verdades” (CANDAU, 2013). A escola, infelizmente, não somente ignora a sexualidade como também acaba oprimindo os comportamentos dos seus educandos.

Ferrarezi (2014, p. 12) diz que “O silêncio tem sido visto como virtude por milênios. Mas, certamente, o silêncio que é visto como virtude não é o silêncio que um homem impõe a outro”. A escola, através de seus docentes, precisa ensinar seus discentes a falar, a opinar, a se descobrir como sujeitos ativos em uma organização que, sendo cheia de vida, deve ensinar a arte do voo. Ainda citando Ferrarezi (2014, p.13), “O

silêncio só é belo quando não é a expressão de um constrangimento. O silêncio da morte é terrível, porque não temos como evitá-lo. O silêncio do escravo que cala diante de seu senhor não é belo”. A norma, a regra, quando posta de forma impositiva, tolhe, corta e encarcera o ser humano. A escola precisa ofertar a diversidade no seu currículo como uma forma de incluir a todos.

Tomando por base as palavras de Santos (1995), o mundo é um “arco-íris de culturas” e, portanto, não pode ficar recluso ao *daltonismo cultural*, ainda presente no cotidiano escolar. Para Candau (2008, p. 27), “esse modo de se posicionar na sociedade faz com que não se reconheçam as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias”. Ainda é possível constatar o uso de dispositivos de controle por parte da escola para regular a juventude e seus corpos. Docilizar os estudantes por meio de normas e regras parece ser um instrumento que continua sendo utilizado pelas instituições. A escola, ao fazer uso de dispositivos arquitetônicos, regula, disciplina e deseja conter determinadas posturas. Segundo Foucault (1999, p.30), “O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio [...]” são dispositivos usados pelas instituições para docilizar os seus estudantes.

Docilizar a juventude que chega à escola ávida pela descoberta, pelo conhecimento de si, é algo que parece absurdo em uma sociedade permeada pela informação, pela tecnologia, pelos direitos humanos. Louro (2000, p.10), ao falar de suas lembranças de adolescentes escreveu:

Numa escola pública brasileira predominantemente feminina, os métodos foram outros, os resultados pretendidos eram diversos. Ali nos ensinavam a sermos dóceis, discretas, gentis, a obedecer, a pedir licença, a pedir desculpas. Certamente também nos ensinaram, como a Corrigan⁴⁰, as ciências, as letras, as artes que deveríamos manejar para sobreviver socialmente.

Semelhantemente ao que acontecia no passado (década de 1960), as escolas atuais, através de suas normas de convivência, buscam disciplinar os seus estudantes, impondo-lhes um controle, por

40 Philip R. D. Corrigan

vezes excessivo. Conforme Louro, a vestimenta é também uma outra forma de controlar os corpos.

O uniforme — saia azul pregueada e blusa branca com um laço azul-marinho — era, ao mesmo tempo, cobiçado por ser distintivo da instituição e desvirtuado por pequenas transgressões. A saia, mantida num comprimento “decente” no interior da escola, era suspendida ao sair dali, enrolada na cintura de forma a conseguir um estilo “mini”, mais condizente com a moda (LOURO 2000, p. 12).

Nas escolas integrais, a vestimenta é um adereço obrigatório que o estudante deve usar. Conforme ocorria no passado, a escola ainda impõe o modelo da roupa, as cores, o comprimento. Para Louro (2000, p.12), “A preocupação com o uniforme, defendida pela escola como uma forma de democratizar os trajes de suas estudantes e poupar gastos com roupas, era reiterada cotidianamente, com implicações que transitavam pelos terrenos da higiene, da estética e da moral”. Quando a preocupação com a roupa torna-se objeto de grande cuidado, pode-se inferir que esta também pode ser uma forma de anular a subjetividade dos jovens invisibilizando/oprimindo os gostos e/ou a sexualidade dos estudantes. Concordamos com Louro (2000, p. 21), quando ela diz que “O lugar do conhecimento, mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância”.

Quando as instituições apresentam suas normas de convivência como manuais e/ou “códigos de leis”, esses acabam oprimindo seus estudantes. Louro (2000, p.14) ao falar da figura masculina, relata também que “A masculinidade forjada, nessa instituição particular, almejava um homem controlado, capaz de evitar ‘explosões’ ou manifestações impulsivas e arrebatadas. O homem de verdade’, nesse caso, deveria ser ponderado, provavelmente contido na expressão de seus sentimentos”. É possível inferir que a escola atual também deseja controlar os corpos dos seus discentes, formando indivíduos passivos/resilientes e que não devem apresentar seus desejos.

Sabe-se que as questões de gênero ainda são minimizadas pela escola, e que os dispositivos de controle refletem imensamente na vida dos estudantes. Esses são pontos que, de acordo com Hunt (2009, p. 26), nos ajudam a “aprender a sentir empatia pelos outros”. Dessa maneira, entende-se ser relevante conhecer como a escola tem abordado esses assuntos nos documentos que regulam o cotidiano escolar.

É sabido que a educação básica centra-se, ainda, em uma visão binária numa perspectiva de heteronormatividade. Para Louro (2013, p. 18), “As ‘Identidades sexuais e de gênero’ se dão na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras”. De certa maneira, alguns temas acabam ficando à margem do debate, é o caso da sexualidade que, muitas vezes, é invisibilizada e silenciada pela escola. Ao isolar essa temática, essa instituição acaba sendo conivente com antigas práticas repressivas. É possível compreender que a escola também é um espaço onde a sexualidade é construída, moldada e significada.

Regular os corpos, questionar as maneiras de se comportar e impor normas que docilizam os(as) discentes, têm sido um dos grandes embates entre instituições educativas e estudantes. Esses documentos reguladores são construídos dentro de um sistema ainda patriarcal, em que se pretende alcançar um nível organizacional semelhante aos das fábricas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS – NOSSOS CAMINHOS

Essa pesquisa é uma análise de conteúdo das normas de convivência de três Escolas de Referência em Ensino Médio. Essas funcionam em jornada integral, com 45 aulas semanais. Optou-se por esse tipo de instituição porque os estudantes permanecem por mais tempo nesse ambiente. Das escolas analisadas, duas são remanescentes das primeiras escolas integrais, implantadas no estado de Pernambuco, em 2008. A terceira escola passou a fazer parte do programa integral no ano de 2014.

Segundo Laurence Bardin (2016), a análise de conteúdo tem, em geral, três etapas, a primeira é o que se chama de “pré-análise”, na qual o pesquisador deve analisar as características do texto; a etapa da “exploração do material a ser analisado”, na qual se busca perceber as consequências das mensagens encontradas no texto pesquisado; e, por fim, a “interpretação propriamente dita”, na qual serão tratados os dados, bem como descritas as partes relevantes, por meio de codificação apreendida nas unidades de registro e de contexto, anteriormente formuladas.

Adotamos uma abordagem qualitativa por entender que essa nos possibilita considerar questões relacionadas às afetividades, às subjetividades, às emoções e às interações sociais, de modo a favorecer a construção de uma pesquisa com maior profundidade, pois por não ser fechada permite ao(a) pesquisador(a) o uso da criatividade e imaginação para propor enfoques outros em relação à cotidianidade da realidade social. Demo (2000, p. 152) afirma que esse tipo de pesquisa não se restringe à realizar enumerações, mensurar dados, medir eventos; vale mencionar, ainda que a pesquisa qualitativa não se fecha “[...] à ditadura do método ou à demissão teórica que imagina dados evidentes”.

Para a realização desse artigo, entramos em contato com três gestores de escolas integrais, a fim de ter acesso às normas de convivência dessas instituições. Optamos por analisar as normas de convivência das EREM que seguem o horário totalmente integral (com 45 horas semanais). Em Pernambuco, também existem outras escolas nesse formato, as semi-integrais, de 35 horas e as Escolas Técnicas - ETE.

As normas de convivência das três escolas estão em consonância com os seus regimentos escolares. Tais normas são apresentadas aos(às) alunos(as), bem como aos seus responsáveis, na primeira reunião anual. São essas normas que regulamentam as ações do cotidiano escolar, portanto, entende-se que conhecer como a diferença, a sexualidade e os dispositivos de poder (presentes nesse documento) são importantes para a formação dos estudantes.

Esta pesquisa flerta com o pós-estruturalismo, demandando um rompimento dos binários sociais estruturantes da educação. Sabe-se que a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas (LOURO, 2011, p. 62).

4 ANALISANDO OS DADOS – O QUE ENCONTRAMOS E SENTIMOS

Ao examinar as normas de convivência das escolas selecionadas, verificou-se que os termos diferença, sexualidade e inclusão aparecem de modo indireto nesses documentos. Sendo assim, elencamos cinco pontos para a análise: o silêncio, o uniforme, o uso da tecnologia, a

disciplina e a sexualidade. Com relação ao primeiro tópico, verificou-se que em um dos documentos, o silêncio apareceu com destaque. No segundo ponto, nos debruçamos sobre o fardamento escolar. No terceiro, buscou-se compreender como as normas apresentavam o uso da tecnologia. No quarto, analisou-se como a disciplina na escola é regulada e, no quinto ponto, verificou-se como a sexualidade é apresentada nos documentos.

4.1 O silêncio que oprime

A escola “calada” é uma instituição sem vida e que transpira uma violência simbólica que, ao crescer, emudece os sujeitos. Quando a instituição prioriza regras, permanentemente, pressupõe-se que o silêncio é a melhor forma de se aprender a ler, escrever, falar e ouvir. Dessa maneira, acaba silenciando não apenas as bocas, mas também as mentes, as esperanças, a capacidade de se opor às regras de uma escola silenciada (FERRAREZI, 2014). A escola que prioriza o silêncio impõe a opressão, mesmo sem perceber.

Nas normas de convivência da escola 1, o que mais nos chamou atenção foi a forma como o documento exaltou a importância do SILÊNCIO. Colocamos em negrito (grifo nosso) as partes que mais nos despertaram atenção, pois entende-se que o que deve imperar nos corredores é o som da vida, o cheiro da escola, os corpos que andam, as pernas que dançam, as mãos que se entrelaçam. Mesmo no horário de atividades pedagógicas, não se concebe a ausência de som, pois pessoas dialogam, trocam experiências, perguntam, respondem, cantam, são felizes... A seguir, o fragmento comentado acima.

ESCOLA 1 - O silêncio deve imperar em corredores e outros locais comuns durante as atividades disciplinares. Nas salas de aula as conversas deverão ser pertinentes ao estudo. *Não serão permitidos aparelhos eletroeletrônicos (telefone celular, mp3, câmeras fotográficas e congêneres), que atrapalham o andamento das aulas, sendo os mesmos recolhidos, na insistência do seu uso, e devolvidos apenas aos pais ou responsáveis.* (Parte em negrito, grifo nosso)

Entende-se que, quando um documento exalta que o silêncio deve imperar pelos corredores da instituição, pode-se inferir que nessa

escola pouco é o espaço para o diálogo, para a atividade pedagógica, mas grande é o espaço para o disciplinamento⁴¹. Para Freire (1996, p.27), “Ensinar exige humildade, tolerância [...]”, principalmente por lidar com gente que estuda, que se alegra, que tenta, mas que nem sempre consegue. Uma instituição que não quer ouvir a voz dos seus discentes pelos corredores, suas opiniões e angústias, deve rever princípios e incentivar mais ativamente o pensamento crítico desses sujeitos. Para Ferrarezi (2014, p. 73), “Os alunos precisam aprender a utilizar sua fala com responsabilidade, como uma arma poderosa para a construção de saberes e de consecução de uma vida melhor para eles e de um mundo melhor para todos”. Dessa forma, é preciso propor o diálogo, ensinar o estudante a falar, a externar suas opiniões e a questionar a opressão. Ferrarezi (2014, p. 72) diz, ainda, que:

Numa escola que compreende isso, não há lugar para aluno calado. O silêncio da boca (aquele em que a gente pensa primeiro, quando fala em silêncio), não tem vez. Há a necessidade constante de expressar-se e, muito mais do que apenas expressar-se pela expressão individual. É preciso desenvolver a fala responsável na escola.

Infelizmente, o silêncio tem sido visto como virtude por milênios, nesse sentido, Carneiro (2003, p. 118) aponta para um silenciamento de minorias, em que “[...] as vozes silenciadas e os corpos estigmatizados de mulheres vítimas de outras formas de opressão além do sexismo, continuaram no silêncio e na invisibilidade”. A imposição do silêncio na escola (no sentido de não dar voz à juventude) pode refletir no futuro, na quietude gestada no seio familiar, quando o marido agride a esposa, quando a mulher negra se cala perante o patrão, quando os homossexuais são vitimados em casa/rua, quando o(a) negro(a) é discriminado nos diversos espaços sociais ou quando a pessoa com deficiência não é vista como Pessoa. A opressão experimentada na escola pode refletir na formação de indivíduos calados, obedientes, com pouca opinião, receosos de expressar seus posicionamentos ou de questionar as injustiças que possam vir a sofrer.

41 Ato de disciplinar. O termo disciplina segundo o dicionário Houaiss significa - Respeito a um regulamento; submissão ou respeito às regras, às normas, àqueles que são seus superiores, etc.

As escolas, quando impõem uma homogeneidade padronizadora, através da uniformização ou do silenciamento dos estudantes, acabam impondo a esses sujeitos um autoritarismo que sufoca e angustia. Freire (1996, p. 38) diz que “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Dessa forma, é necessário entender que a educação ajuda os jovens a se orientarem no mundo, a encontrarem seu lugar, o que também afeta quem eles se tornam – sua formação como indivíduos e a aquisição de certa identidade.

Os outros dois documentos analisados não abordaram o tema silêncio com tanta ênfase. Porém, de modo implícito, é notório verificar que a sala de aula ainda é apresentada como um lugar onde existe pouco espaço para o diálogo, em detrimento de um protagonismo docente, típico das escolas tradicionais.

4.2 Com que roupa eu vou? O uniforme escolar

A utilização do uniforme teve influência do exército, que já adotava esse estilo de vestimenta única para todos os seus membros. No Brasil, ele começou a ser utilizado por estudantes, a partir de 1890, na Escola Normal, localizada na cidade de Niterói, no Rio de Janeiro.

Quando foi criado, um de seus objetivos era representar a tradição da escola, com seu símbolo e cores. Os alunos, ao vestirem o uniforme, deveriam manter um comportamento exemplar, zelar pelo nome e imagem do estabelecimento ao qual pertenciam, dentro e fora dele. Na atualidade, a maioria das escolas adota o uniforme. Muitos consideram prático, pois padroniza os corpos dos estudantes.

Sabe-se, também, que o fardamento escolar pode ser uma forma de esconder o corpo, negar a sexualidade e imprimir uma impressão de “igualdade” entre os pares. Conforme Dussel (2005), o uso dos uniformes escolares tem feito parte de políticas de regulação dos corpos, instauradas a partir do higienismo que, por sua vez, promulgava a pureza moral e racial como ideal civilizatório. Foucault (2007, p. 96) diz que isso é “[...] centrado exclusivamente no enunciado da lei e no funcionamento da interdição. Todos os modos de dominação, submissão, sujeição se reduziram, finalmente, ao efeito de obediência”. Entende-se que impor um regulamento único não significa igualdade, pois nega a diferença, invisibiliza a subjetividade e os gostos por meio da força, que não violenta o físico mas, afeta os desejos.

Nas três normas de convivência analisadas, foi possível observar que o dispositivo (uniforme) esteve presente de maneira obrigatória em todas. Para Foucault (2014, p. 134), “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. A imposição de um uniforme padrão, com modelo, cor e tamanho, pode determinar um não lugar à juventude.

ESCOLA 1 - A partir da data de seu recebimento, os estudantes só poderão entrar na Escola de Referência devidamente fardados. Reconhecemos como itens de fardamento completo além da **camisa padronizada, calça jeans** ou de tecido nas **cores azul ou preta, saias longas, tênis**, sapatos, sapatilhas. (alpargatas, salvo exceções).

ESCOLA 2 - O uniforme identifica o estudante. O **fardamento completo obrigatório** (camisa disponibilizada pelo governo do Estado), **calça azul ou preta**, exceto legging, **sem cortes, rasgões e tênis/sapato fechado** ou crocs. Exceto nos horários de ensaios de dança e do almoço. Não é permitido o uso de sandálias, alpargatas, bermudas, shorts, **saias curtas (acima do joelho), miniblusas**, ou qualquer vestuário inadequado ao ambiente escolar.

ESCOLA 3 - É obrigatório o uso de fardamento completo dentro do ambiente escolar, inclusive nos intervalos: **camisa (sem riscos ou aplique), calça comprida (azul ou preta – sem cortes, rasgões ou customizações) e tênis**. É permitido o uso de saias longas (no joelho) por motivos religiosos; para a Educação Física é necessário: para as meninas, short de lycra no joelho e camiseta comprida e com mangas; para os meninos, short e **camisa tipo machão**⁴²;

Nos três documentos analisados, constatou-se que as escolas impõem o uso do uniforme - camisa, calça e tênis. Desses, apenas a camisa é disponibilizada pelo governo estadual, o que denota um tipo velado de exclusão. Mas as instituições vão além, ao solicitar/obrigar que os estudantes utilizem calça e tênis (não disponibilizados pelo governo), interferindo, inclusive, nas cores (apenas preta ou azul).

42 Blusa que deixa os braços à mostra, dando um ar másculo para quem veste a peça.

É possível verificar outro dispositivo de controle, que é a proibição da costumização dos uniformes, tolhendo, inclusive, a criatividade discente, ou seja, o estudante não pode alterar o *design* do fardamento (escola 3).

Foucault (1997, p. 163), ao tratar do comportamento dos soldados, diz: “Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo — ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam”. Esse corpo, outrora esculpido, é atualmente forjado pelas instituições para que acate, aceite e/ou se contraponha às normas.

Em uma das escolas, o uso da saia, por exemplo, só é permitido por motivos religiosos (escola 3). Nas demais, não há menção à religiosidade, no entanto, existe uma regulação quanto ao comprimento dessa indumentária (que deve ser no joelho). Para muitos, o uso do uniforme ajuda a identificar os estudantes em determinados espaços e acabam regulando de certa maneira, sua forma de agir, dentro e fora da escola. Dessa forma, os processos de normalizações produzem classificações e hierarquias atreladas com a necessidade de fazer exigências para que os indivíduos se adequem à norma. Por esse motivo, não há neutralidade nessa forma de produzir homogeneidade. A identificação dos desvios relativos à norma torna ainda mais fácil criar desigualdades, em nome da democratização.

Nesse cenário de rigidez e controle dos corpos, voltamos a Foucault (1997, p. 163), quando ele diz que “A disciplina fabrica, assim, corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’”. Sendo assim, nos questionamos: em quê a vestimenta pode interferir na aprendizagem ou no desempenho escolar do estudante? Sabe-se que os documentos analisados são relevantes na escola, mas verificamos que esses apresentam muitas lacunas, uma vez que, pouco abordam questões como: pluralidade, respeito ao diferente, orientação sexual, equidade, inclusão, etc. As normas de convivência acabam assumindo um caráter regulador que aciona a compreensão de que o uso de uniformes escolares pode evitar a diferenciação dos(as) estudantes, no tocante às roupas que usam.

4.3 Recursos tecnológicos - telefone e/ou internet é proibido?

A tecnologia digital é algo indispensável na atualidade. Precisamos, o tempo todo, de ferramentas digitais para a realização das mais diversas atividades. Para Masschelein e Simons (2014, p.41), “As tecnologias da educação escolar são técnicas que, por um lado, engajam os jovens e, por outro, apresentam o mundo; Uma tecnologia da educação escolar é ajustada para tornar possível o tempo livre”. A pandemia do Novo Coronavírus (2020/2021) é a maior prova disso, uma vez que, confinados em nossas casas, ressignificamos a ideia de presença, ao continuarmos em contato com o mundo e agindo sobre ele. Isso só foi possível por meio do uso da tecnologia digital.

É extremamente equivocado que a escola continue minimizando a importância dos recursos tecnológicos. O aparelho celular assumiu um protagonismo muito grande na vida das pessoas, tornando-se um dispositivo que colabora na busca de saberes, no diálogo e também no lazer de grande parte da população. Assim, nos questionamos: será que, após o atual contexto (em que o uso de aparelhos digitais tem se tornado tão essencial) valeria a pena manter a proibição de seu uso no espaço escolar? Será que essas regulamentações/normas de convivência não precisariam ser revisadas?

Sabe-se que o uso consciente dos dispositivos eletrônicos pode ser uma ferramenta capaz de ajudar na busca de informação, de conhecimentos negados e que, muitas vezes, ficam distantes da escola. A docilização trabalha a favor da manutenção de corpos submissos/subordinados a uma elite que é dona do poder, inclusive, o intelectual.

ESCOLA 1 - A internet só deverá ser utilizada para pesquisa das diversas áreas do conhecimento, quando solicitada pelos professores e sempre com supervisão do mesmo; seja para a realização das atividades de informática; suporte na elaboração de trabalhos de qualquer disciplina.

Aparelhos celulares - apenas deverão ser utilizados com a supervisão dos professores regentes, seja para pesquisa das diversas áreas do conhecimento quando solicitada pelos mesmos, **sendo proibido o seu uso em sala de aula que não seja com finalidade pedagógica, sob o risco de ser confiscado** e entregue aos pais ou responsáveis.

ESCOLA 2 - Lei Nº 15.507 de 21/05/2015 – **fica proibido o uso de aparelhos celulares e equipamentos eletrônicos nos estabelecimentos de ensino públicos ou privados**, no âmbito do estado de Pernambuco. Caso ocorra o descumprimento desta orientação, o estudo será encaminhado à gestão para as devidas providências.

ESCOLA 3 - **Não será permitido o uso de celular dentro da escola** (Lei 15.507 de 21/05/2015). Caso isso ocorra, o celular será recolhido e entregue na secretaria para ser devolvido aos pais, conforme data estabelecida pelo conselho escolar.

Em 2015, foi aprovada a Lei 15.507 de 21/05, que proíbe o uso do celular na sala de aula, sendo assim, as escolas fazem o uso da norma para proibir a utilização da tecnologia na sala de aula. As escolas 2 e 3 não permitem a utilização do celular pelos alunos, e apresentaram o texto da lei como uma maneira de ratificar a proibição. A escola 3, inclusive, é extremamente rígida quando impede que o aluno use o celular dentro da escola, sob ameaça de recolher o aparelho. Por outro lado, a escola 1, apesar de proibir o uso da internet, faz uma importante ressalva, o emprego dessa é liberado, quando em ação pedagógica⁴³.

4.4 A disciplina que edifica não é aquela que é imposta

Esse tópico é apresentado como uma forma de ratificar que a escola tem uma preocupação grande com o disciplinamento do corpo. No entanto, sabe-se que a disciplina é o princípio do êxito, quando parte de um desejo pessoal. Para Masschelein e Simons (2014, p.40), “A prática e o estudo são impossíveis sem alguma forma de disciplina, ou seja, sem seguir ou obedecer a inúmeras regras”. Partindo desse princípio, entende-se que a disciplina com um viés positivo não é aquela em que, unicamente, regras são seguidas pelo bem das regras, mas sim, aquelas em que não exigem submissão e obediência pelo bem da obediência. Essas regras escolares devem focalizar a atenção,

43 Vale salientar que essa lei também pode inibir/dificultar possíveis situações de assédios de alunos contra docentes e outros estudantes, haja vista os casos de perseguição política, incentivadas por lideranças da extrema-direita na internet.

minimizar a distração e manter, ou evitar, o barulho quando necessário (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014).

Quase sempre liga-se disciplina à opressão, subjugação, repressão, controle e vigilância, complacência e obediência, principalmente, pela forma que é instituída na sociedade e, porque não dizer, pela escola. Sendo assim, uma escola que segue a perspectiva da Educação em Direitos Humanos - EDH, deve desenvolver uma pedagogia pautada em várias dimensões necessárias à formação cidadã: ciências, artes, cultura, história, ética, afetividade, entre outras. Assim, a escola é concebida como espaço sociocultural, lugar de convivência inclusiva, respeitosa e afetiva. O ambiente escolar deve proporcionar, também, uma convivência acolhedora, de autorresponsabilidade com o desempenho de cada estudante, de cada professor(a), consigo mesmo(a), bem como de cuidado com o outro, considerando a dignidade de todo ser humano (PERNAMBUCO, 2021).

A escola 2 apresentou um ponto específico, que tratou da disciplina. Neste, ela indicou o tipo de reação que espera dos seus discentes.

ESCOLA 2 - Na sala de aula espera-se do estudante, respeito, atenção, participação, interesse, reflexão, diálogo com professores e bom desempenho em todas as atividades programadas. Não é permitido conversas sistemáticas durante as explicações, bem como o uso de notebook e tablet, ou outro aparelho eletrônico sem função pedagógica, dormir nas aulas, deslocamentos desnecessários, gritos e risadas inconvenientes, assobios, jogos, revistas, livros paradidáticos e sair da sala sem a permissão do professor do horário. Essas INFRAÇÕES serão registradas pelo professor, que encaminhará o estudante à equipe gestora. Havendo reincidência, a equipe gestora, juntamente com a família, tomará as medidas cabíveis.

No fragmento acima, é possível identificar um olhar autoritário, jurídico, ao comparar a desobediência ao professor com infrações. A infração penal é um gênero que tem como espécies os crimes (delitos). Logo, entende-se que os códigos de conduta, normas de convivência ou acordos de convivência (que cada instituição denomina de uma maneira), precisam ser retificados, repensados e principalmente, humanizados. Em escolas integrais, que registram como premissas em seus

documentos os pilares da educação⁴⁴ e o protagonismo juvenil, parece incoerente tratar como infrações atitudes próprias da interação entre/ com jovens que estão na construção de suas identidades. Acreditamos que o aprender a ser, a conviver, a conhecer e fazer só se concretizarão, mais efetivamente, em um espaço mais humanizador.

No entanto, o que predomina é uma visão empresarial, focada nos exames e nos resultados de curto prazo. É importante entender que a escola lida com indivíduos em formação e não com operários em fábricas. Foucault (1997, p. 164) aponta que, “A fábrica parece claramente um convento, uma fortaleza, uma cidade fechada; o guardião ‘só abrirá as portas à entrada dos operários, e depois que houver soado o sino que anuncia o reinício do trabalho’; quinze minutos depois, ninguém mais terá o direito de entrar”. Muitas escolas são extremamente trancadas, nessa perspectiva, preocupam-se, em excesso, com o tempo *khrónos*. Segundo Kohan (2020, p.7), “*khrónos* é o tempo de relógio, do calendário, da instituição. É o tempo que não pára, que segue movimentos uniformes, sucessivos, consecutivos, irreversíveis, qualitativamente indiferenciados”. Essa forma de encarar o tempo apresenta o *khrónos* “apenas como o instante, o agora”. É preciso se aproximar do tempo *Kairós*, pois este é o tempo da oportunidade, do momento oportuno, da ocasião adequada para se experimentar algo, como não se poderia experimentar em qualquer outro momento; é um tempo qualificado, preciso, singular, único (KOHAN, 2020).

Para Candau (2013, p.47), “A Educação em Direitos Humanos combina sempre o exercício da capacidade de indignação com o direito à esperança e admiração da/pela vida, a partir do exercício da equidade que nasce da articulação dos princípios de igualdade e diferença”. Ao dialogar com o que afirma essa autora, entende-se que compreender o outro e respeitar as diferenças é um dos pontos mais importantes a serem focados pela escola. Sabe-se que a alteridade não é simples de ser vivenciada, apesar de compreender que a escola é o lugar da esperança, do afeto, da vivência (XAVIER, 2020).

44 Documentos elaborados em 1999, por Jacques Delors, no relatório: “Educação: um tesouro a descobrir”. Com esses pilares, deseja-se que os alunos devam receber uma formação completa.

4.5 Sexualidade – É proibido? Ou pode falar?

Sabe-se que existe uma tentativa de silenciar qualquer questão que leve a comunidade escolar a refletir para além de uma perspectiva heteronormativa. Dessa forma, estudantes, professores(as) ou gestores(as) que buscam desenvolver ações para combater violências motivadas pela intolerância à diversidade sexual e à identidade de gênero na escola, são podados por aqueles(as) que desejam que se perpetuem as violências e violações de direitos no ambiente escolar. Para alguns, a sexualidade pode parecer um tópico sem importância, um desvio frívolo de problemas mais críticos como a pobreza, a guerra, a doença, o racismo, a fome ou a aniquilação nuclear (RUBIN, 1980).

Nas normas de convivência analisadas, não encontramos especificamente um tópico sobre sexualidade, mas foi possível identificar como esses documentos invisibilizam a referida temática. Na escola 1, por exemplo, é solicitado que o discente evite paquerar/namorar no ambiente da escola, devendo se comportar de acordo com o que é desejado para um estudante de uma escola integral. Segundo Rubin (1980), “A História da Sexualidade de Michel Foucault (1978) tem sido o mais influente e emblemático texto do novo saber sobre o sexo. Foucault critica o entendimento tradicional da sexualidade como ânsia natural da libido, para se libertar da coerção social”.

As normas da escola 2 e 3 também proíbem as relações entre seus estudantes, principalmente as ligações “amorosas”.

ESCOLA 2: É expressamente proibido aos casais, demonstrações excessivas de carícias no ambiente escolar (beijos, abraços, sentar no colo, etc.). Nos intervalos, os estudantes deverão estar fora das salas de aula. Devendo se comportar com respeito, sem exageros no relacionamento afetivo (amizade ou namoro) respeitando assim pessoas e o ambiente escolar. Tais ações incorretas serão advertidas por educadores ou funcionários e o (a) estudante encaminhada à gestão. Posteriormente, comunicado aos pais, devendo comportar-se com respeito, sem exagero nas atitudes de fala ou conversa e vestuário principalmente.

A escola 2, ao proibir expressamente demonstrações de carinho entre discentes, impõe ao nosso olhar, um poder que extrapola o papel

regulador da instituição, pois, impedir que pessoas se relacionem amorosamente não é função da escola. A mesma escola acrescenta, ainda, que essas atitudes são erradas e que precisam agir com respeito no modo de falar e vestir. Esse último, o modo de vestir, reproduz um olhar que culpa a mulher pelo tipo de roupa que usa. Essa visão é a mesma que responsabiliza a vítima quando esta sofre violência, em geral, dizendo que foi ela quem provocou.

ESCOLA 3 - Dentro da escola não é permitido namoro, nem gesto de intimidade ou carícias que denotem SENSUALIDADE, tanto em sala de aula quanto nos corredores.

Constatou-se nos fragmentos acima, que existe uma negação da sexualidade, proíbe-se as relações de afeto entre as pessoas. Para Foucault (2003, p. 12), “Se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua representação possui como que um ar de transgressão deliberada”. A escola, de forma velada, proíbe a sexualidade dos seus estudantes, reprimindo a temática nos vários espaços da instituição. Para Rubin (1980, p. 12), “A sexualidade nas sociedades ocidentais tem sido estruturada dentro de enquadramentos sociais extremamente punitivos, e tem sido sujeita a controles formais e informais muito reais”. A escola não pode ter esse caráter punitivo, dividindo as pessoas em caixinhas. É preciso trazer para o debate grupos que não têm voz, ao mesmo tempo em que é importante a permissão para viver em um ambiente mais feliz.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS - QUANDO O FIM É O COMEÇO

A escola ainda é o lugar mais importante na formação da juventude. Mas esta precisa reconhecer que é necessário mudar, não somente a estrutura física, mas a concepção de educação, o currículo, as normas de convivência. Entende-se que essa transformação deve acontecer, principalmente, nas atitudes das pessoas.

Ao longo desse estudo, corroboramos nossa hipótese de investigação, constatando que as instituições ainda silenciam, reprimem, tentam uniformizar, disciplinar e negam a sexualidade na escola. Identificamos, ainda, que nos documentos pesquisados as temáticas sexualidade,

gênero e inclusão foram pouco abordadas. No entanto, com relação aos dispositivos de poder, foi possível detectar a presença de alguns. Nesse contexto, nos questionamos sobre o processo de concepção desses documentos normatizadores: quais foram os partícipes desta produção? Alguns, até chamados de “acordo de convivência”. Será que tem havido construção coletiva e democrática, ou são produzidos de forma unilateral?

É notória a preocupação das escolas com a construção de um perfil de estudante ideal: passivos, comedidos, cumpridores da ordem e que não sejam capazes de transgredir a norma. Os documentos analisados têm um caráter autoritário e limitador. Conhecer as normas de convivência de algumas escolas nos oportunizou adentrar no universo escolar, na perspectiva de gestores(as) e professores(as), ao mesmo tempo em que nos levou a repensar antigos conceitos e/ou normas impostas como verdades imutáveis. O espaço da escola reproduz também o lugar de fabricação dos corpos dos sujeitos. É esse local que promove, muitas vezes, a invisibilidade das diferenças através de suas marcas, que fazem sentido do seu existir e sua função social.

Não pretendemos encerrar essa temática neste artigo, recomendamos que outros pesquisadores aprofundem o assunto ofertando outros olhares. Propomos, também, que as escolas possam reformular essas normas, revendo conceitos que apenas regulam corpos e que gestores/professores(as) possam envolver os(as) estudantes na construção desses documentos, a fim de criar um universo mais humano, prazeroso e capaz de atrair a juventude pela parceria.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Por uma **educação romântica**. Campinas-SP: Papirus, 2002. 207p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em movimento**. *Estudos Avançados*, v. 17, n. 49, p. 117-132, set./dez. 2003.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DUSSEL, Inês. **Cuando las apariencias no engañan**: una historia comparada de los uniformes escolares en Argentina y Estados Unidos (siglos XIX-XX). Pro-Posições, Campinas, v. 16, n. 1 (46), p. 65-86, jan./abr, 2005.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 118 p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987/1988/1994/1997/2014.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. Vol. I: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988/1997/2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. (1ª edição: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 1 mai.2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. In: _____. *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar nº 125**, de 10 de julho de 2008. Cria o Programa de Educação Integral e dá outras providências. 2008b.

PERNAMBUCO.. **Lei nº 15.507**, de 21 de maio de 2015. Regulamenta a utilização de aparelhos celulares e equipamentos eletrônicos nas salas de aulas, bibliotecas e outros espaços de estudos das instituições de ensino públicas e particulares localizadas no Estado de Pernambuco, e dá outras providências.

PERNAMBUCO.. **Currículo de Pernambuco 2021** – Ensino Médio.

RUBIN, Gayle. *Pensando o sexo*: notas para uma teoria radical das políticas da sexualidade. Trad. Felipe Bruno Martins Fernandes; Rev. Miriam Pillar Grossi (*mimeo*). Disponível em: <https://bit.ly/3cQBqON>. Acesso em: 2 mai.2021

SANTOS. Boaventura Sousa. **Modernidade, Identidade e a Cultura de Fronteira**. Tempo Social; Rev. Social.1993, USP, São Paulo: 5 (1-2).

XAVIER, Avaci Duda. **Diálogos Sobre Direitos Humanos**: uma experiência na escola. In. BANDEIRA, Andréa. Direitos humanos e diversidade. – 1. ed. – Recife: EDUFRPE, 2020. 161 p. : il.

RELAÇÕES DE GÊNERO NO EXERCÍCIO DOCENTE: PEDAGOGIA É LUGAR DE HOMEM?

Daiany de Oliveira Santos
Isaias da Silva

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto das experiências vivenciadas no decorrer da graduação, sendo desenvolvido no 7º período do curso de licenciatura em Pedagogia, no Centro Universitário FACOL – UNIFACOL, para a conclusão dessa trajetória formativa. Propomos como objeto de pesquisa “o gênero masculino no curso de pedagogia”, com embasamento no que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDB, nº 9.394, ao evidenciar que a capacidade de um profissional tem relação com a sua formação, e não com gênero. Nesse contexto, nota-se a importância e necessidade dessa discussão, no contexto social (BRASIL, 1996).

Dessa maneira, esse artigo justifica-se a partir das seguintes dimensões: pessoal, acadêmica e profissional. Na dimensão pessoal, vivenciamos uma história “maquiada”, da ideia de que mulheres possuem “biologicamente” o perfil adequado para exercer a Pedagogia, e homens não têm habilidades, afetividade e espaço para exercer a função. Sabemos que o espaço é predominantemente feminino, seja do ponto de vista da história e/ou cultura. Desse modo, seguimos considerando que a docência não tem gênero, e sim, tem sujeitos que se movem para a transformação da educação. O acesso ao nível superior nos permite visualizar o mundo com um olhar inovador, com perspectivas de crescimento e com novas possibilidades de questionamentos e desafios que não de surgir no decorrer dessa trajetória. Embora alguns

conteúdos abordados não sejam totalmente desconhecidos, eles acabam sendo ressignificados pelo estudante.

Nessa perspectiva, a dimensão acadêmica ganha relevo desde o ingresso na graduação, colaborando para a realização deste artigo. Logo que ingressamos no ambiente acadêmico, notamos a ausência de estudantes do gênero masculino na minha turma (2018.1) de Licenciatura em Pedagogia, no Centro Universitário FACOL– UNIFACOL, entretanto, ainda não visualizava esse fato como uma problemática. No decorrer do curso, houve a oportunidade de conhecer outras turmas de Licenciatura em Pedagogia, e encontrar a mesma realidade, pudemos testemunhar a quantidade mínima de estudantes do gênero masculino em toda uma instituição. Essa realidade tem ligação direta com o preconceito que a sociedade culturalmente recebeu, e isso afeta a nossa educação até os dias atuais.

Na dimensão profissional, pudemos vivenciar uma experiência (estágio remunerado), na cidade de Gravatá - PE, onde conseguimos confirmar nossos pressupostos: no espaço escolar, não se faz presente nenhum profissional do gênero masculino, confirmando, assim, a importância de nossa problemática. Partindo desse ponto, essa pesquisa ganha relevância a medida em que passamos a considerar que a docência não tem gênero, homens e mulheres que se comprometem com o ofício, na transformação da educação, frente a uma formação crítica e reflexiva, podem exercer práticas pedagógicas que corroborem no desenvolvimento educacional.

Nessa direção, acreditamos que essa temática tem uma importância significativa na educação brasileira, contribuindo para a desconstrução do papel exclusivamente feminino, na Pedagogia. A abordagem, nesse viés, aponta para a necessidade de compreender as diversas questões que permeiam a ausência da atuação de profissionais do gênero masculino no contexto da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, com destaque para o urgente enfrentamento e superação dessa condição.

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que os estudantes do gênero masculino, ao optarem pelo curso de Pedagogia, consideram que este curso não é só para mulheres e que os homens também podem atuar enquanto pedagogos e têm muito a contribuir nesse âmbito educacional. Assim, conforme apresenta Silva (2014, p. 49), “[...] é espaço para se refletir na desconstrução de que esse espaço é

feminino e que a presença de um homem é ameaçadora, incompatível com a realidade, um fracassado trabalhador da indústria ou do comércio, que tenta a sorte num trabalho mais "leve" de olhar crianças". Frente a esses elementos, esta pesquisa apresenta a seguinte **questão problematizadora**: quais os sentidos atribuídos pelos estudantes do gênero masculino sobre a sua formação no curso de Pedagogia, considerando as relações de gênero no exercício docente?

Diante disso, traçamos como **objetivo geral**: compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes do gênero masculino sobre a sua formação no curso de Pedagogia, considerando as relações de gênero no exercício docente. Em consonância, os **objetivos específicos**: I) Identificar, nos últimos cinco anos, a quantidade de estudantes do gênero masculino no curso de Pedagogia, no Centro Universitário FACOL- UNIFACOL; II) Identificar e caracterizar como se dá a escolha dos estudantes homens pelo curso de Pedagogia e quais seus interesses; III) Analisar, a partir dos discursos dos estudantes do gênero masculino, quais suas compreensões sobre a docência e identidade de gênero. Desse modo, essa pesquisa estrutura-se da seguinte forma: Masculinidade x Masculinidades na formação em Pedagogia; Procedimentos Metodológicos; Resultados e discussão; Considerações Finais e Referências.

2 MASCULINIDADE X MASCULINIDADES NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA

Neste subtópico, analisaremos conceitos e diferenças construídas socialmente entre "masculinidade e masculinidades" com ênfase na formação em Pedagogia, à luz de autores(as) que irão sustentar as reflexões trazidas, como Botton (2007); Connell (1995); Freud (1974); Hernetges e Jaerger (2012); Périco e Silva (2020); e Silva (2020).

A presença de mulheres na Educação Infantil e Ensino Fundamental, no Brasil, é considerável, quando comparada à dos homens, e a ausência de profissionais do gênero masculino gera discussões sobre razões que impedem profissionais masculinos de escolherem o curso de Pedagogia. Desse modo, nos instigam a seguir questionando: como a Pedagogia foi se tornando um lugar incômodo e pouco atraente aos homens? Quais seriam os motivos para não adentrar no mundo dos

pequenos? Com isso, podemos realizar reflexões sobre Masculinidades, no contexto do curso de Pedagogia.

Diante do contexto do nosso país (machista, patriarcal e preconceituoso), onde desde o lar, os meninos são ensinados a brincar com carrinho e não gostarem de rosa e as meninas são ensinadas a brincarem com boneca e a fazerem os serviços domésticos. Essa realidade não se limita ao passado, mas é bem presente no ano de 2021. As práticas permanecem machistas e unilaterais no campo educacional, especialmente na Pedagogia, como salientado por Silva (2020, p. 54), quando pontua que “esse diálogo descortina tantas outras questões, pois quando atentamos para a docência no contexto da educação infantil, por exemplo, notamos que o processo de estereotipação e rejeição com a figura masculina é ainda maior”. Diante disso, podemos refletir sobre o medo e a luta do gênero masculino na quebra de “tabus” enraizados em nossa sociedade.

Assim, refletir sobre a complexidade da masculinidade, vem sendo um trabalho árduo, onde diversos modelos a interpretam como uma razão biológica, formação exclusivamente humana, ou seja, foi/é tratada como uma ordem biológica e nada além, envolvendo uma cortina de poderes. É pensando nisso que Silva (2020, p. 62), constrói reflexões sobre masculinidade e poder, a partir de um viés crítico, quando pontua que:

ao apreendermos as respectivas anunciações, percebemos que os sentidos e significados criados em torno das genitálias, ocupam um papel fundamental nesse movimento de hierarquização que prevê não apenas a superioridade de alguns/algumas, mas também se encarrega de legitimar a inferioridade de outros/as. Isto mostra que os critérios biológicos são utilizados não apenas para diferenciar os indivíduos, mas também para garantir a continuidade dos privilégios daqueles que sempre estiveram nos espaços de poder. Destarte, precisamos ressaltar que essa classificação biológica também serviu de pontapé inicial para que outras estruturas hierárquicas viessem ganhar forma.

Desse modo, como evidenciado por de Silva (2020), podemos compreender que os princípios biológicos foram e, de certa forma, ainda são classificatórios, emanam poder social, impedindo o senso de justiça e igualdade social, prevista na própria legislação. No entanto, faz-se necessário considerar que com o passar dos anos, estudos foram

realizados e novas práticas surgiram, décadas foram passadas e novas metodologias foram conhecidas enquanto objetos de reflexão, pois falar de masculinidade ainda é uma perspectiva inovadora, no contexto atual da nossa sociedade.

Desse modo, iniciamos a discussão trazendo elementos acerca da masculinidade, a partir da tese apresentada por Freud (1974), sobre o complexo de Édipo, onde existe a quebra do "natural", criando a concepção de que a masculinidade é também formada de acordo com as relações familiares, no complexo de Édipo, a criança (menino) tem desejo sexual pela sua progenitora e percebe o progenitor (pai) enquanto seu rival, segundo a psicanálise, um dos fatores que afloram na masculinidade do menino seria o medo do seu pai e as possíveis repreensões que ele viria a tomar.

Diante disso, quebramos/rompemos um padrão e a partir daí, novas possibilidades e intervenções vão surgindo. Em contraposição, trabalhar com masculinidades envolve alguns conceitos-chaves, norteados pela seguinte indagação: "qual seria o papel masculino?". Nessa vertente, Connell (1995, p. 188) corrobora nessa reflexão, ao sinalizar que:

[...] o conceito de "papel masculino" tem vários pontos fracos, tanto em termos científicos quanto práticos. Ele não nos permite compreender questões relacionadas ao poder, à violência ou à desigualdade material. Trata-se de um conceito que não nos permite ver a complexidade no interior da masculinidade e as múltiplas formas de masculinidade. Além disso, ele oferece estratégias muito limitadas de mudança.

Dessa forma, como Connell (1995) sinaliza, é extremamente complexo conviver com uma carga tão pesada, culturalmente, diante da construção de uma masculinidade padrão, onde o desvio desse padrão gera constantes questionamentos sobre a sexualidade e profissionalismo, se tornando um processo de constante receio e danos psicológicos. Nessa direção, compreendemos que qualquer prática pedagógica, não exitosa, promovida por um profissional do gênero masculino, na Educação Infantil e Ensino Fundamental, traz uma grande reviravolta no contexto educacional e social, relacionando essas questões meramente a sua condição de gênero, desconsiderando os

elementos históricos, sociais, culturais e identitários, os quais constituem o cenário educacional e escolar.

Como é possível notar, as formas de definir masculinidade mudaram e o pensamento da sociedade precisa também mudar, por isso, o termo masculinidades se faz ainda mais efetivo; a sociedade precisa fazer uma nova leitura desse público, aceitando a nova maneira de integrar com o meio e, de certo modo, as formas de compreender conceitos estão sendo transformadas diariamente. Pensamentos tradicionais, que seguem os moldes da linha de um período cultural preconceituoso, estão sendo gradativamente substituídos pelo modelo de uma nova visão e de construção de conhecimentos, baseado na atualidade.

Diante das reflexões trazidas até o presente momento, concordamos que não existe uma masculinidade, mas sim, masculinidade "S", no plural, como Botton (2007, p. 116) nos reafirma, ao destacar que:

[...] quando se refere a "prática", comenta que a ação formadora da masculinidade tem uma racionalidade proposital e um sentido histórico definido. Quando se refere à "posição dos homens", se refere às relações sociais, mas também corporais, não excluindo a carga simbólica e física da corporalidade dos homens na formação da masculinidade. E, finalmente, ao se referir a "estrutura de relações de gênero" utiliza a palavra gênero em sentido amplo, compreendendo economia, estado, família, sexualidade, política, nação, sendo o gênero "sempre uma estrutura contraditória". Através dessa conceituação, o autor chega a conclusão de que não podemos falar em somente uma, mas em diversas masculinidades sociohistoricamente construídas (...).

Com isso, pode-se entender que as constantes mudanças nos permitem compreender as transformações que acontecem no meio social, acadêmico e educacional. Notando que os conceitos de masculinidades não se dão de maneira isolada, a ideia de construção não é fragmentada, mas sim, de fazer parte de um todo, e assim, nos permite construir novos caminhos. Diante disso, é importante ressaltar que as masculinidades são um conjunto; composto por diversos fatores, não somente biológicos, mas também sociais, culturais e individuais.

Os velhos hábitos praticados na nossa sociedade devem ser revisitos, as convicções devem ser mudadas, pois a educação e sociedade estão passando por um processo de transformação. É um processo

lento, porém já existe um grande avanço em relação a alguns pensamentos e ações, tornando-se notório que gênero não tem relação direta com profissionalismo, e sim com formação, ou seja, lugar de homem também é na Pedagogia, desconstruindo a docência feminilizada na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

De acordo com os estudos pesquisados, e em consonância com nossas reflexões, as masculinidades são mutáveis e podem se reinventar, de modo que a sociedade precisa naturalizar esse processo, pois, como visto, somos seres diferentes e nos transformamos a cada instante. Nessa dinâmica, podemos dizer que mesmo com toda problematização social, existem poucos homens que ainda assim optam pela Pedagogia.

Concordando com as reflexões de Hernetges e Jaerger (2012, p. 9), ao destacarem que "mesmo com todas as dificuldades que os homens enfrentam ao optar por uma profissão naturalizada como feminina, como é o caso da docência na educação infantil, alguns homens ousam enfrentar os preconceitos para que possam exercer a profissão que escolheram". Nessa direção, podemos considerar que mesmo com todos os desafios criados contra a docência masculina, na Educação infantil e Ensino Fundamental, homens ainda percebem o valor de exercer a profissão.

Nós, pedagogas(os), estudantes de pedagogia, cidadãos e parte da comunidade, devemos sempre reforçar a quebra de ideologias que tratam mulheres como figuras frágeis, e homens como insensíveis. Precisamos contribuir de forma efetiva para a ampliação de reflexões que provoquem a desconstrução de ideias cristalizadas, de verdades absolutas e naturalizadas. A necessidade de se pensar e promover discussões sobre gênero, no processo de formação de professoras e professores, se consolida como uma conquista curricular que possibilita a mudança de atitudes e concepções na prática docente.

3 METODOLOGIA

Neste tópico, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados para a elaboração desta pesquisa. Dessa forma, evidenciamos os seguintes elementos: I) Abordagem metodológica; II) Instrumentos de coleta de dados; III) Sujeitos/colaboradores; IV) Critérios de escolhas dos sujeitos/colaboradores e V) Procedimentos de análise.

O presente trabalho visa refletir, qualitativamente, a partir de reflexões sobre a formação pedagógica masculina, na perspectiva social, crítica e educacional. Nos permitindo situar essa experiência com uma metodologia de natureza qualitativa, ou seja, uma metodologia que nos possibilita explorar o porquê de determinados comportamentos em nossa sociedade, socializando com os entrevistados. Diante disso, podemos fazer uma breve reflexão com o pensamento de Minayo (2008), que nos traz argumentações sobre a metodologia qualitativa, relatando que essa abordagem é adequada aos diversos estudos da atualidade, com um leque abrangente de conhecimentos, diante das diversas interpretações que o ser humano faz no decorrer da sua existência.

No contexto da abordagem qualitativa, esse estudo constitui-se a partir de uma pesquisa de campo. Nessa perspectiva, Gonçalves (2001, p.67) descreve a pesquisa de campo:

[...] é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Os procedimentos metodológicos qualitativos são sugeridos para as investigações de perspectiva interpretativa ou crítica. A pesquisa qualitativa nos permite englobar várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes da nossa sociedade. O instrumento de coleta de dados utilizado em nossa pesquisa será a entrevista semiestruturada, onde apresentamos um roteiro de questões, pensado e produzido com antecedência, e norteado pelos objetivos que já estabelecemos.

Como vimos, a pesquisa qualitativa nos dá aberturas para aprofundar as opiniões dos entrevistados. Nesse contexto, May (2004, p. 149) nos relata a característica central sobre a entrevista semiestruturada: “é o seu caráter aberto”, ou seja, a pessoa entrevistada responde os questionamentos dentro de sua concepção, não se desviando do foco da pesquisa. Em consonância com esse segmento, Gil (1999, p. 120) explica que “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente

sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”. Percebe-se que nesta técnica, o pesquisador se aprofunda na opinião, observando minuciosamente os detalhes, sempre levando para o foco dos seus objetivos pré-estabelecidos.

Diante disso, temos como sujeitos/colaboradores desta pesquisa 5 (cinco) estudantes do gênero masculino, do curso de Pedagogia, no Centro Universitário FACOL – UNIFACOL. Vergara (2005, p. 53) afirma que “os sujeitos de uma pesquisa são aqueles que fornecerão os dados que o autor necessita para fazer a pesquisa”. Nesse sentido, buscamos trazer as opiniões dos estudantes na perspectiva da nossa pesquisa, apresentando os principais pontos que discutimos até o presente momento, e abordando a trajetória que o fez escolher exercer a Pedagogia.

Dessa maneira, notamos que se faz necessária a inclusão de sujeitos/colaboradores para que possa ocorrer a discussão e reflexão crítica, a coleta dos dados e a construção de novas vivências, através do diálogo construtivista. Como critério de escolha dos sujeitos/colaboradores, utilizamos os seguintes requisitos: estudantes homens do curso de Pedagogia, do Centro Universitário FACOL- UNIFACOL, que se dispuserem a participar dessa pesquisa e/ou estejam nos últimos períodos do curso.

Enquanto procedimentos de análise, adotamos a Análise de Conteúdo, que corresponde às necessidades da nossa pesquisa. A Análise de Conteúdo começou a ser usada desde as primeiras tentativas da humanidade em reconhecer os livros sagrados, tendo sido sistematizada como método apenas décadas depois. Para Bardin (2011, p. 47), a Análise de Conteúdo configura-se enquanto:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A Análise de Conteúdo é uma técnica metodológica que pode ser aplicada em diversos contextos na sociedade. Nessa análise, o pesquisador tenta compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás das mensagens que o entrevistado oferece, levando tudo

em consideração. Desse modo, Bardin (1977), sinaliza que a Análise de Conteúdo se estrutura em três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento e inferências.

A pré-análise é a primeira fase, nela ocorre a escolha dos materiais que serão utilizados na pesquisa para a coleta de dados (entrevista semiestruturada), a partir da revisão dos questionamentos norteadores da pesquisa, dos objetivos e pressupostos já construídos, e “tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais [...]” (BARDIN, 1977, p. 95). A segunda fase, que é a exploração do material, consiste no processo de codificar as informações coletadas no campo, através da aplicação da entrevista semiestruturada e da primeira tentativa de análise desses dados. Segundo Bardin (1977, p. 101) “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”.

A terceira e última fase compreende o tratamento e inferências dos resultados, nessa etapa é realizada uma interpretação dos dados coletados. Para Bardin (1977, p. 101) é onde “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos”. Assim, esse procedimento de análise nos possibilita refletir a partir das vozes-sujeitos dos(as) estudantes no contexto das relações de gênero, no exercício docente, como elemento que corrobora nos processos de ensino e aprendizagem.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste presente tópico evidenciamos os resultados e discussões em relação aos dados coletados, com o apoio dos sujeitos/colaboradores que se dispuseram a participar desta pesquisa. A construção dessa etapa se deu pela seguinte questão problema: Quais os sentidos atribuídos pelos estudantes do gênero masculino sobre a sua formação no curso de Pedagogia, considerando as relações de gênero no exercício docente? Desse modo, seguindo a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), buscamos identificar a quantidade de estudantes do gênero masculino, inscritos nos últimos cinco anos, no curso de Pedagogia no Centro Universitário FACOL – UNIFACOL. Objetivamos, também, compreender os anseios e trajetórias dos estudantes do gênero masculino da instituição de ensino em relação à sua escolha e vivência no curso de Pedagogia. Com isso, colhemos as informações/aprendizagens contidas nas narrativas que foram expostas pelos sujeitos/colaboradores.

A partir dos dados coletados, evidenciamos a quantidade de estudantes do gênero masculino, inscritos nos últimos cinco anos, como está exposto na tabela 1, a seguir:

PERÍODO/SEMESTRE	ESTUDANTES DO GÊNERO FEMININO	ESTUDANTES DO GÊNERO MASCULINO
2017/1	278	14
2017/2	268	14
2018/1	290	19
2018/2	277	20
2019/1	298	22
2019/2	272	23
2020/1	268	24
2020/2	212	12
2021/1	193	14
2021/2	165	10
TOTAL DE ESTUDANTES	2.521	172

Fonte: Os Autores (2021)

Nota: Tabela construída a partir das informações coletadas junto à secretaria acadêmica do Centro Universitário FACOL-UNIFACOL, 2021.

A partir dos dados coletados, podemos perceber que o quantitativo de estudantes do gênero masculino, em relação ao gênero feminino, é bem significativo, reafirmando que a presença do gênero masculino ainda é inferior. A Pedagogia, a partir de uma lógica colonial, foi ligada a uma prática em que não se fazia necessário muito conhecimento, ou seja, seria o suficiente alguém do sexo feminino para cuidar das crianças, causando assim a desmotivação do mesmo, mas fortalecendo essa forte ligação cultural entre a Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e o sexo feminino.

Nesse contexto, Kramer (2001, p.97) reflete que:

[...] as atividades do magistério infantil estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil. As tarefas não [eram] remuneradas e têm aspecto afetivo e de obrigação moral. Considera-se que o trabalho do profissional de educação infantil necessita de pouca qualificação e tem menor valor.

Essa problemática em relação à Educação Infantil, pontuada por Kramer (2001), traz à tona, mais uma vez, a dificuldade desse profissional do gênero masculino que, por mais formado e preparado que esteja, ainda se depara com preconceitos e estereótipos. Diante da proposta e através dos dados coletados, foram priorizados os seguintes objetivos norteadores dessa pesquisa: Identificar e caracterizar como se dá a escolha dos estudantes homens pelo curso de Pedagogia e quais seus interesses; analisar, a partir dos discursos dos estudantes do gênero masculino, quais suas compreensões sobre a docência e identidade de gênero. A partir disso, identificamos e caracterizamos os seguintes núcleos de sentidos, evidenciados na figura 1, nas narrativas apresentadas pelos estudantes do gênero masculino que estão cursando os últimos períodos do curso de pedagogia, no Centro Universitário FACOL – UNIFACOL.

Figura 1: Núcleos de sentidos evidenciados nos discursos dos estudantes do gênero masculino, dos últimos períodos do curso de pedagogia, no Centro Universitário FACOL – UNIFACOL



Fonte: Os Autores (2021)

Nesse contexto, o diálogo referente ao primeiro núcleo **“A desvalorização do curso de Pedagogia”**, observado a partir dos discursos dos estudantes a respeito da predominância feminina no curso de Pedagogia, nos traz a presente dificuldade que os estudantes e profissionais vivenciam, ao optarem cursar a graduação de pedagogia, onde observam-se anos de lutas para um reconhecimento verdadeiramente merecido, como pode ser verificado na fala do E1 (2021) “A pedagogia não é popularmente conhecida e/ou valorizada, o que diminui o interesse geral das pessoas”.

Desse modo, podemos considerar o percurso histórico do exercício docente bastante falho, tendo uma estreita relação com o machismo impregnado em nossa sociedade, onde mulheres são consideradas “cuidadoras da Educação Infantil”, ou seja, uma profissão da natureza feminina e, obviamente, sem retorno financeiro ou reconhecimento diante da sociedade.

Nesse movimento, Freire (1992, p. 2) reforça que:

[...] uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo.

Na realidade existente, podemos refletir sobre as ideias de Freire (1992) e as críticas persistentes ao longo do processo histórico educacional, onde sua compreensão perpassa décadas e ainda se faz viva. Essa reflexão nos faz perceber que a luta por essa equidade precisa tomar rumos significativos, onde o diálogo e os fatos sejam primordiais. As preocupações, frente a essa situação, muitas vezes é negligenciada por envolver uma raiz de contextos naturalizados culturalmente. Como discutimos na presente pesquisa, o machismo sempre se sobrepõe às questões reais e preocupantes que envolvem todo o contexto mundial.

Nessa vertente, o segundo núcleo **“Estigmas sociais em relação ao machismo”** se constrói a partir das reflexões dos estudantes (E2 e E3) sobre o porquê de poucos inscritos do gênero masculino no curso de Pedagogia. A época em que vivemos é dita como “a era do conhecimento rápido”, onde se vivencia um mundo de transformações que

afetam todas as partes da sociedade, em questão de segundos, se fazendo necessário possuir meios que possam atender a tais mudanças. Freire (1998) afirma que a aprendizagem expande a capacidade crítica e criativa e que a informática é um meio para isso. Desse modo, podemos colocar as mídias sociais como precursoras nesse processo, onde corroborem ou travem alguns estigmas sociais.

Podemos reafirmar na fala do E2 (2021) que “As mídias sociais, paulatinamente, ajudam na reflexão, na quebra de preconceitos”, que as tecnologias não estão separadas do processo de ensino aprendizagem, muito menos das reflexões para a quebra de paradigmas. O relato do E2 sinaliza a consolidação das redes sociais com opiniões construídas de forma contínua. Sabemos que as redes sociais são uma maneira de relação entre indivíduos que discutem crenças/valores ou interesses em comum. Para Marteleto (2001, p.72), redes sociais são “um conjunto de participantes autônomos, unindo idéias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados”. Com isso, as mídias sociais nos permitem abrir possibilidades para se pesquisar um método ou um plano que colabore para as questões-problemas existentes na atualidade.

Percebemos que as questões de sexualidade são uma grande problemática social, que de forma equivocada, considera-se a sexualidade heterossexual como “padrão”; ser homem pode acarretar viver sobre constante pressão, pois todos esperam que os homens não demonstrem nenhum tipo de sensibilidade e/ou enfraquecimento, sendo constantemente julgados pelo modelo “normal”, a manter-se dentro de certos padrões únicos. Desse modo, precisamos desconstruir, diariamente, essa ideia enraizada e ocultada pela sociedade atual, que enfraquece a evolução da educação.

Na concepção **“A Pedagogia e o seu leque de oportunidades”**, os sujeitos/colaboradores nos relatam sobre o que os motivou a escolher o curso de Pedagogia, se foi a atuação com as crianças, a possibilidade de seguir carreira acadêmica e/ou atuar na gestão escolar, deixando, dessa forma, explícitas as inúmeras oportunidades que a Pedagogia propõe. Durante a graduação, tivemos contato com o Estágio Supervisionado (obrigatório), que nos apresenta a Pedagogia em espaços não escolares e como podemos atuar nessa dimensão, cada vez mais ampla e diversa. Desse modo, vislumbramos a Pedagogia Clínica, a gestão escolar, a pedagogia empresarial, em ONG’s, tribunais de justiça, entre

outros, levando em consideração que ainda podemos optar por seguir carreira acadêmica e conhecer um mundo cheio de novos desafios, superando, a cada dia, as expectativas que nos foram impostas.

Nessa perspectiva, E1 (2021) nos relata: “Inicialmente, eu tinha foco em gestão e coordenação escolar, mas, recentemente, fui introduzido à disciplina Estatuto da Criança e do Adolescente, que me fez olhar para um outro lado da pedagogia que também chama muito a minha atenção”. Nesse mesmo movimento, E2 (2021) explana: “Eu trabalho na Assistência Social, com projetos interdisciplinares. Essa área é uma das quais eu seguirei, como uma das minhas missões sociais”. Ou seja, o anseio desses estudantes não se limita ao espaço escolar.

A partir dessas contribuições, refletimos no que Prado; Silva; Cardoso (2013, p.68) apontam, quando afirmam que o campo de atuação do pedagogo é tão vasto quanto as práticas educativas na sociedade e, onde houver prática educativa intencional, haverá Pedagogia. Desta forma, não se deve associá-las a intenções políticas ou práticas alienadoras de massas. Diante dessa perspectiva, pode-se argumentar que o ambiente escolar não é o único campo de atuação do pedagogo. A Pedagogia, em campos não escolares, é um processo imprescindível, podendo se concretizar em qualquer prática educativa que venha a despertar para o profissional uma consciência crítica e cidadã, colaborando para o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Na vastidão dessas possibilidades, E3 (2021) aponta: “Meu desejo é ser pesquisador dentro do campo educacional e enveredar pela carreira acadêmica servindo como agente transformador em sociedade”, e E4 (2021) colabora com o mesmo pensamento, ao destacar: “Uma possibilidade de seguir a carreira acadêmica”. Assim, tais considerações nos possibilitam refletir que durante muito tempo essa prática esteve restrita ao ambiente escolar, permitindo ao docente apenas a sala de aula e, com o avanço da sociedade e da tecnologia, a educação também passou por mudanças necessárias, surgindo novos meios, novos saberes, novas formas de aprendizagens, sendo estas cada vez mais significativas.

Ortega e Santiago (2009) afirmam que é imprescindível que os docentes exerçam a transmissão de conhecimento em espaços escolares e não escolares, de forma responsável, a contribuir significativamente na formação dos estudantes. Desse modo, fica evidenciado que o espaço de atuação do pedagogo é amplo e diversificado, mas,

que ainda se faz presente a falta de informações, acarretando também no preconceito em relação a função desse profissional fora do ambiente escolar.

O quarto núcleo de sentido “**Pedagogia campo científico e pedagógico**” trata sobre os espaços de formação de professores, sejam eles no campo científico ou pedagógico, dialogando como os graduandos se vêem atuando após se formarem, se têm pretensões de seguirem carreira acadêmica ou partir para o mercado de trabalho. A grande vastidão da Pedagogia permite, ainda, um processo contínuo onde o educador pode seguir por caminhos nos quais mais se identificar, no tocante dos processos que formem profissionais críticos e reflexivos.

Nessa perspectiva, E1 (2021) em seu discurso, nos diz: “Pretendo sim seguir carreira acadêmica. O lado científico é algo que me fascina e estudar a educação é prazeroso, então pretendo seguir e fazer pós-graduação”. Assim, fica evidente na fala do estudante que a Pedagogia é uma ciência, sendo uma ciência, podemos compreendê-la em sua dimensão teórico e prática. E2 (2021) relata, ainda: “Quero expandir minha carreira profissional, tanto no campo acadêmico quanto no mercado de trabalho. Irei fazer pós-graduação em Neuropsicopedagogia Institucional Psicopedagogia. Quero tonificar minhas ideias para escopos de projetos interdisciplinares, atentada na inclusão social; além de buscar uma atuação profissional por excelência”. Percebemos que o desejo de dar continuidade na formação e ensino aprendizagem é da grande maioria.

Libâneo (2006, p.153) traz uma reflexão sobre a Pedagogia como ciência, ao sinalizar que:

[...] a base de um curso de Pedagogia não pode ser a docência. A base de um curso de Pedagogia é o estudo do fenômeno educativo, em sua complexidade, em sua amplitude. Então, podemos dizer: Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.

Sobre este direcionamento dado à Pedagogia, percebemos que a mesma se organiza cientificamente dentro de pressupostos da ciência, permitindo se enquadrar como uma ciência, nesse campo. Por fim, compreende-se como último núcleo “**A necessidade de discussões sobre gênero no curso de formação**”, ganhando significado e

autoridade a partir das discussões e reflexões dos sujeitos/colaboradores, a respeito do olhar observador do estudante, relatando-nos se existem debates de inclusão de gênero nos cursos de nível superior, voltados para a docência e/ou se existem estratégias e discussões que visem um melhor enquadramento dos gêneros no curso de pedagogia.

Assim, como principal discussão da presente pesquisa - as reflexões sobre gênero no curso de Pedagogia -, podemos evidenciar a extrema necessidade do debate, no contexto de gênero na formação dos docentes, principalmente para quebrar a competição entre meninos e meninas na sala de aula. E1 (2021) reflete sobre essas ideias trazendo o seguinte pensamento: “Não sei se há debates de inclusão de gênero, mas até onde eu estou, não vi nenhum e percebo há um tempo que é necessário haver debates relacionados a este tema”. O depoimento do estudante sugere uma preocupação com a ausência de discussões na sua formação como docente, gerando um desconforto e um desconhecimento em relação a um tema tão relevante nos dias atuais.

Nesse movimento, E3 (2021) ressalta que:

[...] não vi nenhum debate em minha graduação, campos escassos para esse debate. Por isso, sinto a necessidade de exaltar o orientador e a orientanda desse TCC, pois é de uma relevância ímpar para se discutir o lugar do homem na pedagogia e seus desafios. A educação existe para problematizar, criar hipóteses, libertar, descolonizar e quebrar barreiras. Ser um pedagogo(a) é ser um eterno pesquisador, e não se limitar para um campo. Desbravar é o nosso comando central.

As considerações tecidas pelo E3 (2021) nos atribuem aprendizados e nos permitem ter elementos para associarmos reflexões que nos façam repensar em novas práticas docentes. Todo pedagogo está em uma constante luta contra a desmotivação, o salário, a desvalorização profissional, entre outros. Porém, este resumo revela a luta do homem na pedagogia, ao preconceito permeado na sociedade, sem levar em consideração que o processo educativo é igualitário. Nesse viés, Louro (1999, p. 74-79) elucida que:

[...] os livros didáticos e paradidáticos, têm sido objeto de várias investigações que neles examinam as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais.

Muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos. (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para a indicação de atividades “características” de homens e atividades de mulheres. [...] A separação de meninas e meninos é, então, muitas vezes estimulada pelas atividades escolares, que dividem grupos de estudos ou que propõem competições.

Percebemos que esses docentes não vivenciaram os debates que fazem referência a essa construção social, e é essa a grande problemática que enfrentamos, entendemos que os docentes, enquanto um dos formadores, infelizmente tem contribuído para a manutenção das relações desiguais entre homens/mulheres, assim colaborando com uma sociedade machista e opressora. Embora essa discussão se faça necessária para a sociedade, na formação de professores e no ambiente escolar, as questões de gênero ainda são pouco discutidas, como fica evidente através dos dados que emergiram neste estudo.

Dessa maneira, evidenciamos a seguinte reflexão: se essa discussão ainda é falha no ambiente superior, na educação básica ela é mais ausente ainda. Se os docentes não recebem esse tipo de formação no seu processo educativo, logo não possuem bases bem fundamentadas para levar a discussão para as suas salas de aula. O que resulta nesse processo são profissionais que pouco ou nada sabem sobre o assunto, seja no âmbito escolar e/ou acadêmico. Desse modo, as omissões e recusas permanecem nas questões que envolvem gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa seção, evidenciamos subsídios pelos quais enquadraremos a relevância dessa pesquisa acadêmica. Nesse contexto, apresentaremos as considerações obtidas a partir do que foi construído nesse processo, enfatizando as reflexões sobre as relações de gênero no exercício docente. Assim, retomamos nossa problemática, os objetivos, os núcleos de sentidos que foram identificados e caracterizados nas reflexões apresentadas pelos sujeitos colaboradores, apresentando, desse modo, os resultados que surgiram ao longo da pesquisa.

Nessa direção, constatamos que a presença de professores do gênero masculino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental ainda é incipiente, comparado ao gênero feminino. Nessa perspectiva,

o presente trabalho se preocupou em construir e vivenciar questionamentos, quebra de paradigmas e enfatizar lutas constantes em relação ao gênero como caráter classificatório. Com o objetivo de compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes do gênero masculino sobre a sua formação no curso de Pedagogia, considerando as relações de gênero no exercício docente, fomos questionando os estereótipos impostos aos homens que optam em cursar Pedagogia, como se fosse uma área exclusiva para as mulheres.

Reconhecemos que se faz necessária a constante luta para romper com os preconceitos socioculturais, construídos ao longo dos anos e enraizados em nossa sociedade. Desse modo, identificamos os seguintes núcleos de sentidos nas reflexões dos sujeitos colaboradores: I) Desvalorização do curso de Pedagogia; II) Estigmas sociais em relação ao machismo; III) A Pedagogia e o seu leque de possibilidades; IV) Pedagogia campo científico e pedagógico; e V) Necessidade de discussões sobre gênero no curso de formação.

Diante do que foi apresentado, consideramos que o pressuposto da nossa pesquisa foi confirmado nos discursos dos estudantes, ao afirmarem que o curso de Pedagogia não é somente para mulheres, e que homens também podem atuar como pedagogos e têm muito a contribuir nesse âmbito educacional. Desse modo, analisando os resultados das entrevistas com futuros profissionais do curso de Pedagogia, foi possível perceber que enfrentar essa situação é um trabalho constante e necessário, na tentativa de se ter um olhar que reconheça a igualdade dos profissionais, sem estereótipos e apontamentos.

Nessa vertente, pontuamos que no decorrer desse estudo, novas inquietações foram surgindo, tais como: Qual a importância das discussões de gênero desde a Educação Infantil? A sociedade avança nas tecnologias, nas pesquisas, nas transformações sociais e educacionais e, por qual razão impera esse conceito retrógrado sobre a figura masculina, atuando na docência? Nos formamos, construímos novos saberes e vivenciamos um grande problema em relação à educação e ao machismo, qual o lugar-papel da escola nessa discussão? Essas questões sinalizam a importância de seguirmos questionando e problematizando as questões de gênero na sociedade e nos espaços educacionais. Por fim, expõem a necessidade de que, desde a escola, a criança comece a refletir sobre essas questões, permitindo que profissionais não sejam vítimas de atitudes e olhares preconceituosos, mas

que se tenha início a uma nova conduta, com a igualdade de profissionais como sujeitos que promovem a educação inclusiva, independente do sexo que possuam.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurenci. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 7. (2011).

BOTTON, Fernando. **As masculinidades em questão**: Uma perspectiva de construção teórica. Revista Vernáculo, nº 19 e 20, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã/FAPESP, 1999.

CONNEL, Robert. **Educação & Realidade** - Políticas da masculinidades, julho/dez - 1995.

FREUD, Sigmund. **A dissolução do complexo de Édipo**. (J. Salomão, Trad.). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (Vol. XIX, pp. 215-226). Rio de Janeiro: Imago, 1974. (Originalmente publicado em 1924).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

HERNTGES, Karine; JAEGER, Angelita. **Relações de gênero, masculinidade e docência masculina**. Santa Maria; Universidade Federal de Santa Maria; 2012.

KRAMER, Sonia. **Formação de Profissionais de Educação Infantil**: questões e tensões. In:___ (Coord.). Relatório de Pesquisa Formação de Profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro. Rio de

Janeiro: Ravil, 2001, 160 p. (Relatório de Pesquisa CNPq/FAPERJ). p. 89-104.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, história e educação**: construção e desconstrução. Educação e Realidade: Porto Alegre, 1995, v. 20, n. 2, p. 101-132.

MARTELETO, Regina Maria. Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 71-81, jan./abr. 2001.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. 2008. **O desafio do conhecimento**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ORTEGA, Lenise Maria Ribeiro; SANTIAGO, Nilza Bernardes. A atuação do pedagogo: que profissional é esse. **Pedagogia em Ação**. V.1, n.2, p.1-122. Agosto/novembro, 2009.

PRADO, A. A.; SILVA, E. M.; CARDOSO, M. A. B. S. A Atuação do Pedagogo na Empresa: A Aplicação Eficiente e Eficaz da Pedagogia Empresarial. **ECCOM**, v.4 n. 7 p. 63-78, jan /jun. 2013.

SILVA, Marciano Antonio da. **Professora sim. Professor também. Tio jamais**: um estudo sobre masculinidades e docência no contexto da educação infantil na região Agreste de Pernambuco. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020.

VERGARA, Sylvia Constant. **Gestão de Pessoas**. 2º ed. São Paulo: Atlas, 2005.

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER CAMPESINA: UM FENÔMENO (IN)VISÍVEL?

Siluanna Maria Gomes de Araújo
Simone Salvador de Carvalho

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, em andamento, surge do reconhecimento que a violência contra a mulher é um dos gargalos presentes na atualidade, cujas raízes estão vinculadas a relações históricas desiguais, machistas e patriarcais. Saffioti (2007, p. 56) afirma que esta:

[...] encontra-se intrinsecamente interligada aos fatores culturais que se estabeleceram ao longo do desenvolvimento da sociedade brasileira e da organização da família, densamente influenciada pelo modelo patriarcal e pela concepção machista, em que mulheres e crianças passam a ser consideradas como propriedades do homem – provedor da família.

Essas relações hierárquicas de poder podem ser ainda mais graves e violentas em espaços cujas distâncias geográficas dificultem sua percepção e socorro às vítimas. Destarte, o isolamento geográfico no campo, acaba por favorecer situações de violência contra a mulher, agravadas pela inexistência/insuficiência/ineficácia de uma rede de enfrentamento que consiga oferecer a devida assistência e esse público. Logo, o enfrentamento à violência contra as mulheres camponesas constitui-se em um desafio ainda maior que em áreas urbanas.

Apesar de, no Brasil, o quadro de violência contra a mulher induzir a criação e aprovação de vários atos normativos e legais, bem como,

ao surgimento de redes de proteção formadas por setores governamentais e não-governamentais, o enfoque ainda tem priorizado mais o espaço urbano, em detrimento ao campo. Portanto, ao considerar-se o distanciamento ou até mesmo o isolamento geográfico, o contexto histórico-social em que estas mulheres estão inseridas e as dificuldades de acesso aos serviços de atendimento específicos, em sua maioria localizados na área urbana, pressupõe-se que a soma desses fatores favorece o agravamento do problema.

Nesse sentido, de acordo com Lopes (2015) as mulheres que vivem no campo apresentam piores situações de vulnerabilidade social, devido ao isolamento em relação a serviços públicos e a produção e reprodução de violências em seus cotidianos, o que, por sua vez, contribui para a violência intrafamiliar, pois, os agressores sentem-se mais tranquilos para praticar tais atos, frente ao isolamento geográfico e de serviços, o que, asseguram-lhes uma maior invisibilidade de seus atos.

Trata-se de um problema cada vez mais complexo. Um fenômeno social que afeta a saúde, o direito à vida e a cidadania não apenas de mulheres, mas, da família como um todo, uma vez que, filhos(as) submetidos(as) a esse tipo de ambiente, tendem a carregar marcas profundas em sua formação. Portanto, é urgente a elaboração, promoção e efetivação de políticas de enfrentamento ao problema, bem como, o desenvolvimento de pesquisas que possam oferecer elementos para debates e reflexões.

Nesse sentido, este trabalho pretende analisar: *Quais os desafios e estratégias que contribuem para o enfrentamento à violência contra a mulher campesina?* Para tanto, definiu-se como objetivo: Identificar desafios e estratégias que contribuem para o enfrentamento à violência contra a mulher campesina.

Na sua elaboração, de caráter exploratório e descritivo, foi utilizada a pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (1999, p. 43):

As pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Esse tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

Ainda, conforme Gil (1999), a pesquisa descritiva tem como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas aparece na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

A pesquisa bibliográfica possibilita o contato direto com tudo o que já foi escrito, publicada em livros, artigos, tornando relevante os dados coletados para sustentar os argumentos levantados no estudo (SEVERINO, 2016). Por meio desta, revisaram-se estudos e obras que trazem, em sua essência, informações e definições relevantes ao desenvolvimento do trabalho. Desta forma, foram escolhidos alguns artigos científicos e livros a respeito do tema, sendo selecionados aqueles que se adequavam melhor ao tema, para posterior elaboração de uma discussão teórica, a partir das informações apresentadas pelos autores citados.

Considerando os aspectos mencionados, a pesquisa bibliográfica tem o intuito de aproximar o pesquisador do tema escolhido, mantendo-o informado do que já foi publicado, para que, então, ele possa desenvolver seu tema. Além disso, essa metodologia traz a necessidade de verificação das informações encontradas nos artigos, de forma que o pesquisador possa verificar semelhanças e diferenças entre as informações apresentadas, sendo que isso serve como material para a elaboração do texto. Como principais autores(as), destacamos: Borges, e Lucchesi (2015), Bueno (2018), Gebara (2000), Saffioti (1979 e 2007), além dos Planos Nacionais de Políticas para Mulheres (2004, 2008 e 2013).

2 ASPECTOS QUE CONTRIBUEM PARA A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO/DO CAMPO

Os valores patriarcais atravessaram os tempos e perpetuam suas marcas ainda na atualidade, apesar das diversas conquistas sociais e dispositivos legais que demandam a igualdade de direitos entre homens e mulheres. Um processo histórico e desigual que precisa ser conhecido, tendo em vista, a necessidade de não ser repetido.

Segundo Borges e Lucchesi (2015), o primeiro aspecto a ser considerado, seria a chamada dominação masculina, que defende a ideia de que a violência contra as mulheres é “[...] fruto da reprodução social de

uma ideologia que transforma diferenças entre homens e mulheres em desigualdades hierárquicas autorizadoras da dominação e opressão da mulher” (Borges; Lucchesi, 2015, p. 226). Em outras palavras, a dominação a mulher ocorreria com a propagação de convicções na qual a condição feminina é definida como inferior à condição masculina, “[...] naturalizando uma superioridade do homem sobre a mulher e, consequentemente, a violência por ele perpetrada” (BORGES; LUCCHESI, 2015, p. 226).

Ao tratar, especificamente, sobre o espaço geográfico campesino, é possível identificar aspectos histórico-culturais, geográficos e econômicos que podem contribuir para o aumento ou permanência dos processos de violência contra a mulher.

Os aspectos histórico-culturais contemplam diferentes formas de dominação, desde a dimensão física até as de ordem emocional, perpetuando o sistema machista e patriarcal, enquanto categoria social de opressão dos homens sobre as mulheres. Conforme Millet (1970) e Scott (1995), *apud* Narvaz e Koller (2006, p. 50, grifo nosso):

[...] O patriarcado é uma forma de organização social na qual as relações são regidas por dois princípios básicos: **1) as mulheres estão hierarquicamente subordinadas aos homens e, 2) os jovens estão hierarquicamente subordinados aos homens mais velhos.** A supremacia masculina ditada pelos valores do patriarcado atribuiu um maior valor às atividades masculinas em detrimento das atividades femininas; legitimou o controle da sexualidade, dos corpos e da autonomia femininas; e, estabeleceu papéis sexuais e sociais nos quais o masculino tem vantagens e prerrogativas.

Castro e Lavinás (1992) ressaltam que o conceito de patriarcado, tomado de Weber, tem delimitações históricas claras, tendo sido utilizado para descrever um tipo de dominação assegurada pela tradição, na qual o senhor é a lei e cujo domínio refere-se a formas sociais simples. Entretanto, seria inadequado falar, na modernidade, em *sociedade patriarcal*. Pois, a medida em que a família e as relações entre os sexos vem mudando, a ideia de patriarcado estaciona a dominação masculina, pois impossibilita pensar a mudança.

Nesse contexto, segundo Pateman (1993, p. 167), “o poder natural dos homens como indivíduos (sobre as mulheres) abarca todos os

aspectos da vida civil. A sociedade civil como um todo é patriarcal. As mulheres estão submetidas aos homens, tanto na esfera privada quanto na pública”. Nessa perspectiva, manifesta-se um *patriarcado moderno*, que estrutura a sociedade civil atual.

Logo, o patriarcado contemporâneo altera sua configuração, porém, mantém os princípios do pensamento patriarcal tradicional. O patriarcado tradicional envolve as propostas que tomam o poder do pai na família, como origem e modelo de todas as relações de poder e autoridade, o que parece ter vigorado desde a Idade Média até o século XVII. Para Azevedo (1985, p. 09):

Como a família é patriarcal, a forma de solução dos conflitos é por dominação oculta (violência simbólica, sutil) ou explícita (violência física e manifesta). Na medida, porém, que a família se apresenta como “risonha e franca”, tende a representar-se também como cordial e a negar, portanto, sua face violenta, confinando-a a privacidade de suas paredes.

Como o discurso do patriarcado é inerente à nossa condição cultural, existe a argumentação que esta seria uma situação natural. Inclusive, porque pouco se fala sobre ele: “[...] Os homens quase nunca sabem o que a palavra ‘patriarcado’ quer dizer – eles não a usam no cotidiano a despeito de aplicarem suas regras, ao mesmo tempo que sofrem com elas” (THORPE, *et al*, 2016, p. 94).

Trata-se, portanto, de uma estrutura social de poder, que estabelece uma desigualdade entre homens e mulheres, no qual os primeiros exercem dominação sobre as segundas e a família como um todo. Porém, essa construção social e histórica, demanda o entendimento de igualdade entre as pessoas para que se possa diminuir e apagar seus efeitos nocivos. Nesse sentido:

[...] as mulheres, como todos os seres na ordem patriarcal, devem obedecer a um padrão social pré-estabelecido, no qual as pessoas entram na dinâmica da cultura da obediência quase sem perceber que obedecem, sem ter outra opção, participando assim, de uma igualdade idealizada, jamais efetivada na vida real nem nas relações cotidianas, mas que “Deus” confirma esta ordem vigente (GEBARA, 2000, p.121).

Assim, o patriarcado envolve, necessariamente, opressão e dominação social, por práticas e ideias que se perpetuam pela reprodução social e cultural nas mais diversas instituições, desde a família, passando pela escola, igrejas, entre outras. Gebara (2000), ao analisar as relações de poder estabelecidas entre a religião cristã e a violência contra mulheres, afirma que: “A violência contra a mulher está relacionada com o discurso da religião cristã, visto que esta expressão religiosa tem apoiado a subordinação da mulher a partir das doutrinas que legitimam e sacralizam o sacrifício e o sofrimento” (GEBARA, 2000, p. 125).

Em relação aos fatores geográficos, em se tratando de campo, estes podem intensificar ainda mais esse processo. Bueno e Lopes (2018) afirmam que a violência neste espaço é carente de intervenções cotidianas por parte do poder público, não refletindo ações intencionais. “A ‘inacessibilidade’ a serviços constitui-se em exclusão, uma vez que a grande maioria dos serviços, de toda a ordem, situam-se em áreas urbanas” (BUENO; LOPES, 2018, p. 07).

O isolamento ocasionado pelo distanciamento espacial, bem como, as dificuldades de acessos aos diversos serviços de apoio ofertados, seja pelo poder público, seja pela sociedade civil organizada, muito comuns em áreas urbanas, implica em diferentes reações: no homem, a sensação de dominação e impunidade torna-se ainda mais forte, enquanto na mulher e filhos(as), o medo e a certeza de não ter a quem recorrer aumentam a sensação de insegurança. Para Morgado (2012), não são poucas as pesquisas que mostram que o lar, independente da classe social, tem se tornado um espaço de risco. Assim, ao invés de amor, união, segurança e respeito, a família acaba por se tornar um lócus de agressões, mantidas, muitas vezes, em total sigilo.

As hierarquias familiares são sustentadas por um histórico de singularidades, que são típicas desse ambiente e, ao mesmo tempo, reflexos da convivência entre homens e mulheres. Com isso, a violência adquire formas complexas e múltiplas e se manifestam nas relações sociais cotidianas.

Em relação aos aspectos econômicos, Saffioti (1979) propõe a ideia de dominação patriarcal, embasada numa perspectiva da dominação masculina na sociedade de classes.

Pode-se dizer que esta corrente sustenta que o patriarcado não resume a dominação da mulher, a submissão da mulher ao ‘poder do macho’, à disseminação de uma

ideologia machista, mas esta também é um instrumento importante de exploração econômica que tem como principal beneficiário o homem branco, rico e adulto. Neste sentido, a violência contra a mulher seria fruto desta socialização machista conservada pelo sistema capitalista, desta relação de poder desigual entre homens e mulheres, que estabelece como destino natural das mulheres a sua submissão e exploração pelos homens, forçando-as muitas vezes a reproduzir o comportamento machista violento (SAFFIOTI, 1979, p. 150).

Culturalmente, nos habituamos a ver a mulher como um ser inferior e submisso. É evidente a força do patriarcado e do machismo por detrás do discurso de dominação e apropriação, onde homens assumem papéis dominantes em relação aos aspectos econômicos. Enquanto isso, “[...] às mulheres era reservado um lugar de menor destaque. Seus direitos e seus deveres estavam sempre voltados para a criação dos filhos e os cuidados do lar, portanto, para a vida privada” (SILVA, 2010).

Trata-se de uma realidade ainda muito comum e socialmente aceita que, na prática, coloca a mulher numa condição de inferioridade, submissão e dependência financeira, assumindo o papel de mãe, esposa e responsável pelos cuidados do lar. Mesmo quando se analisa a atuação da mulher na agricultura, mantém-se uma perspectiva semelhante. Para Brumer (2004), diversos estudos que examinaram a divisão sexual do trabalho na agricultura apontam que mulheres, independente da faixa etária, ocupam posição subordinada. Seu trabalho é classificado como ajuda, mesmo quando executam as mesmas atividades que os homens.

Leite, *et al* (2016) afirmam que, embora as mulheres representem um importante papel na produção agrícola, não há um merecido reconhecimento, uma vez que suas funções na produção são vistas apenas como se fossem uma extensão das suas atividades domésticas. Assim, quanto maior o nível de pobreza, maiores serão os potencializadores de processos de violência e opressão. Para Bueno e Lopes (2018, p. 05):

[...] Assume-se, então, que mulheres rurais pobres, potencialmente, possuem menores possibilidades de exercício da cidadania, de luta pelos seus direitos, verificada, por exemplo, na ausência ou limitações da autonomia financeira

para sustentar-se ou mesmo em percorrer as enormes distâncias entre as suas residências e os serviços estatais de atenção, acolhimento e controle social, raros no interior dos estados, sendo predominantemente urbanos.

Independente das concepções que busquem explicar as raízes da violência contra a mulher, seja no meio rural ou urbano, evidencia-se que o machismo vai muito além de um comportamento construído, aprendido e reforçado culturalmente. Como defende Foucault (1988), cada cultura constrói discursos específicos de masculinidade, por meio de ideologias masculinas pela fala, mídia, música e literatura popular, e também pela lei.

Por outro lado, há diferentes fatores que implicam o agravamento do problema em relação a mulheres camponesas. Se nas áreas urbanas a preocupação está mais voltada para a carência de serviços, no campo, a ausência destes é muito comum. Estudos sobre o tema têm priorizado a área urbana, o que provoca um processo de invisibilidade em relação ao campo. Soma-se a isso, a ideia culturalmente aceita deste, enquanto lugar da vida pacata, harmoniosa e pacífica, que esconde muitas das problemáticas existentes.

Nesse sentido, ao longo da História, inúmeras têm sido as ações e esforços de organizações populares e movimentos sociais, na tentativa de contribuir para a superação deste e de outros problemas, conforme apresentaremos na próxima seção.

3 O MOVIMENTO FEMINISTA E O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

No Brasil, as conquistas no campo legal em termos de direitos, políticas públicas e serviços que buscam fortalecer as estratégias de enfrentamento à violência contra mulher, são frutos de um processo de luta histórica das mulheres, em diferentes conjunturas da sociedade. Tal contexto é marcado pela articulação entre movimentos feministas e demais movimentos sociais, os quais organizam suas pautas e se mobilizam em torno da luta por liberdade, democracia e garantia de direitos.

O Movimento Feminista vem sendo um ator social fundamental nesse processo de conquistas. Para Zilber (2021, p. 11), “[...] uma variedade de perspectivas marcou e marca o que hoje chamamos

de feminismo, uma vez que suas protagonistas enfrentaram variadas formas de opressão e marginalização”. Em sua trajetória histórica, é possível identificar diferentes fases de reivindicações importantes que, para fins meramente didáticos, podem ser organizadas em ondas: “Uma ‘onda’ feminista, foi um momento histórico relevante de efervescência militante e/ou acadêmica, onde determinadas pautas e questões das mulheres se insurgiram e dominaram o debate (FRANCHINI, 2017, p. 01).

De acordo com Franchini (2017) para agrupar as feministas dentro de cada uma das ondas, é necessário considerar dois elementos: as demandas específicas e os ideais defendidos, de determinado momento histórico. Entretanto, Zilber (2021) chama atenção para o fato da metáfora da onda ter sido utilizada para definir e dar visibilidade a pautas e momentos específicos, representando seu ponto de maior força.

No entanto, assim como uma onda marítima é formada por um conjunto de fenômenos, podemos pensar as ondas do feminismo de maneira mais orgânica e não como algo que desponta, repentinamente, na realidade social e, certo tempo depois, desaparece. Podemos pensá-las de maneira mais contínua, geradas pela ação de milhares de mulheres, de diferentes locais, etnias, gerações e visões de mundo (ZILBER, 2021, p. 10-11).

A partir dos estudos Franchini (2017) e Zilber (2021), o Quadro 1 apresenta o período e as características de cada uma destas ondas do Feminismo:

Quadro 1: Ondas do Feminismo

Onda	Período	Principais características
Primeira	Final do século XIX, até meados do século XX	<ul style="list-style-type: none"> • Reivindicações por alguns direitos que garantam isonomia e sufrágio: o voto, a participação política e a vida pública. • Luta pela abolição da escravatura, com destaque para o papel de Sojourner Truth (1797-1883), o que causou uma divisão entre mulheres negras e brancas que faziam parte da Ku Klux Klan (KKK).

<p>Segunda</p>	<p>Meados dos anos 50, até início dos anos 90, do século XX</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Luta por direitos reprodutivos e discussões acerca da sexualidade. • Início da distinção entre sexo (entendido como uma característica biológica) e gênero (entendido como uma construção social, um conjunto de características e de papéis, imposto à pessoa, dependendo de seu sexo). • Conscientização das mulheres por meio de grupos de atividades coletivas, organizados em vários continentes, que favoreceram seu empoderamento enquanto coletividade. As pautas giravam em torno de dois pontos: a crítica feminista da sociedade e a ideia de opressão. • O sexo e a capacidade reprodutiva são identificados enquanto origem da condição de opressão feminina, uma vez que a mulher sempre esteve atrelada, social e economicamente, à sua função reprodutiva e, tanto o patriarcado quanto o capitalismo, exploram essa capacidade. • A maioria das autoras e das militantes feministas radicais ainda eram brancas, o que gerava produção de conhecimentos e análises insatisfatórias ou incompletas para outros grupos (lésbicas, trabalhadoras, negras, etc). Para elas, as diferenças existentes entre mulheres (de classe, raça/etnia e sexualidade, principalmente), apesar de contingenciais, eram decisivas e constitutivas de suas identidades, de suas experiências e de sua opressão, portanto, precisavam ser consideradas e contempladas.
<p>Terceira</p>	<p>A partir dos anos 90</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Em 1989, Kimberlé Creenshaw introduziu o conceito de interseccionalidade, enquanto ferramenta para que mulheres atingidas por vários tipos diferentes de opressão (raça, classe, sexualidade) pudessem analisar sua condição. • Pautas antigas foram acentuadas, de acordo com o contexto das jovens feministas. Para aquelas a quem o acesso à educação, ao saneamento, ao aborto seguro, ao divórcio e à mobilidade básica, estava garantido por lei, foi possível focar mais intensamente em outras questões. Para as que não viviam esse tipo de realidade, foi necessário seguir lutando por direitos mínimos de cidadania. Outras pautas seguiram sendo comuns à maioria: a luta contra a exploração, a violência física e psicológica, o feminicídio, a discriminação no trabalho, as jornadas duplas ou triplas, os privilégios masculinos. • Surgimento de políticas transversais, possibilitando o diálogo entre todas as possíveis condições enfrentadas por mulheres no mundo, levando em consideração não só raça/etnia, classe e sexualidade, mas também nacionalidade, idade e religião, por exemplo. A ideia é fazer o exercício de se colocar no lugar da outra para tentar melhor perceber suas demandas, suas necessidades e seus pontos de vista, na hora de traçar estratégias e políticas.

Fonte: Organizado a partir dos estudos de Franchini (2017) e Zilber (2021)

Enquanto Zilber (2021) aponta o uso da mídia como recurso para fortalecimento das estratégias coletivas da *terceira onda*, onde, segundo a autora:

Na virada do século XX para o XXI havia uma forte presença do feminismo em todos os continentes e uma forte atuação de feministas jovens, muitas delas engajadas nas mídias sociais (*Facebook, Twitter, Instagram, Tumblr, YouTube e blogs*). O uso das mídias sociais para mobilização ou conscientização tem sido uma característica marcante dessa nova onda (ZILBER, 2021, p. 23).

Franchini (2017) afirma que parte da academia já destaca a existência de uma *quarta onda do feminismo*, caracterizada principalmente pelo uso maciço das redes sociais para organização, conscientização e propagação dos ideais feministas.

Sem dúvida, há um acúmulo de pautas importantes que reafirmam a perspectiva apontada por Zilber (2021), ao chamar a atenção para a necessidade de entender o movimento de forma orgânica e contínua ao longo do tempo. Trata-se de um processo permanente de lutas que ultrapassam barreiras históricas, culturais e espaço-temporais e vem se fortalecendo a partir de lutas coletivas. É neste contexto de luta em favor da diversidade identitária por detrás do ser mulher, que surge a necessidade de refletir e produzir conhecimento em relação à violência contra a mulher campesina.

4 ESTRATÉGIAS COLETIVAS E DESAFIOS PARA O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER CAMPESINA

No Brasil, histórias de luta contra a opressão vem se construindo ao longo do tempo, desde a resistência indígena, as revoltas dos escravos(as) e tantas outras manifestações coletivas, para superação das mais diversas formas de dominação e exploração, com destaque para o surgimento de organizações coletivas e movimentos populares.

A década de 1970 marca a organização e fortalecimento de grupos para o enfrentamento à ditadura militar e pela redemocratização do país. De acordo com Welter (2019), apesar da ampla participação das mulheres, estas continuaram excluídas dos espaços de decisão. Ao

perceberem esta exclusão e, influenciadas pela Teologia da Libertação, reconheceram a necessidade de se organizar para debater suas demandas específicas, junto às demais organizações da classe trabalhadora.

É neste contexto que, a partir da década de 1980 surgem, em vários Estados diferentes, movimentos e organizações de mulheres. Dentre estes, o *Movimento de Mulheres Camponesas* (MMC). Segundo Santos e Zimmermann (2019), é a partir de 1983 que representantes de várias instituições, reuniram-se em Chapecó-SC para consolidarem a Organização de Mulheres Agricultoras - OMA, que contou com o fundamental apoio da Igreja Luterana, grupos de oração e grupo das mães das Comunidades Eclesiais de Base - CEBs, da Igreja Católica. Entretanto, logo perceberam que uma única organização não daria conta das demandas existentes, transformando-se, a partir de 1986, no MMC.

A nível nacional, com o apoio da Comissão Pastoral da Terra - CPT, surgem vários movimentos de mulheres que, em 1986, realizam em São Paulo o *I Encontro Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais*, com a participação de representantes de 16 (dezesesseis) estados, para discutir a realidade das mulheres camponesas em todo o país e as lutas comuns (WELTER, 2019). Esta articulação foi fundamental para a participação ativa na Constituição de 1988, conquistando importantes direitos, tais como: aposentadoria para as agricultoras, aos 55 anos, acesso à saúde, ao salário maternidade, auxílio doença, pensão por morte, entre outros.

Em 1995, a partir da necessidade de fortalecimento das lutas coletivas, o MMC articulou:

[...] mulheres organizadas nos demais movimentos mistos do campo, dando origem a Articulação Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais, reunindo as mulheres dos seguintes movimentos: Movimentos Autônomos, Comissão Pastoral da Terra – CPT, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, Pastoral da Juventude Rural - PJR, Movimento dos Atingidos pelas Barragens – MAB, alguns Sindicatos de Trabalhadores Rurais e, no último período, o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA (MMC, 2021, s/p).

A partir de 2004, ocorreu a unificação de vários movimentos estaduais, dando origem ao *Movimento de Mulheres Camponesas do Brasil - MMC Brasil*. Que realizou em fevereiro de 2013, em Brasília-DF,

o I Encontro Nacional do Movimento de Mulheres Camponesas do Brasil, contando com a participação de representantes de 23 (vinte e três) estados, e de organizações populares parceiras, em nível nacional e internacional. De acordo com Conte (2013, p. 61): “após profunda análise das lutas travadas, este Movimento se declara feminista, sem negar a identidade camponesa e popular”.

No âmbito da legislação, uma importante conquista foi a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (BRASIL, 2006), mais conhecida como *Lei Maria da Penha*. A mesma rege os mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Em seu artigo 7º, ela define cinco tipos de violência, ampliando a compreensão de que esta não é uma questão que se limita apenas a dimensão física, envolvendo:

I – a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;

II – a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;

III – a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;

IV – a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;

V – a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria (BRASIL, 2006, p. 03).

Apesar dos avanços no âmbito da legislação e das diferentes organizações e movimentos, a luta pelo fim da violência contra a mulher, ainda tem um longo caminho a ser percorrido. Numa sociedade marcada pela cultura machista e patriarcal o sentimento de poder dos homens sobre as mulheres ainda é algo muito presente. Mudar isto, requer muito investimento em políticas públicas, principalmente, em programas e projetos que contemplem estratégias de educação formal e não-formal.

Apesar das parcerias entre o poder público e a sociedade civil, da criação, em 2003, no âmbito do governo federal, da Secretaria Especial da Mulher, da criação das secretarias estaduais e municipais, da elaboração planos de enfrentamento à violência e de redes de proteção e atendimento e de vários outros documentos, há ainda um longo caminho a ser trilhado.

Do ponto de vista histórico, destacam-se conquistas importantes nas duas últimas décadas, onde articulações entre o poder público e a sociedade civil para o enfrentamento à violência contra as mulheres foram, paulatinamente, ganhando novos contornos e investimentos com a criação, em 2003, da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres - SEPM e realização, em 2004, da I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (I CNPM) para elaboração do I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres - PNPM, lançado, oficialmente, em 2005. Em 2007, ocorreu a II CNPM, que culminou na elaboração do II PNPM, publicado em 2008. Em 2011, aconteceu a III CNPM que teve como resultado, III PNPM 2013-2015 (BRASIL, 2013).

Nesta trajetória, aconteceram processos importantes para a constituição e o fortalecimento da *Rede de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres*, definida como espaço de:

[...] atuação articulada entre as instituições/ serviços governamentais, não-governamentais e a comunidade, visando ao desenvolvimento de estratégias efetivas de prevenção e de políticas que garantam o empoderamento e construção da autonomia das mulheres, os seus direitos humanos, a responsabilização dos agressores e a

assistência qualificada às mulheres em situação de violência (BRASIL, 2011, p. 14).

Trata-se de uma ampla articulação⁴⁵ entre poder público e sociedade civil, que busca efetivar os quatro eixos previstos na Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres: *combate, prevenção, assistência e garantia de direitos*.

Para dar conta do eixo assistência, a *Rede de Atendimento às Mulheres em Situação de Violência*, constitui-se um dos principais instrumentos de prevenção, combate e assistência às vítimas. A mesma contempla:

[...] à atuação articulada entre as instituições/serviços governamentais, não governamentais e a comunidade, visando à ampliação e melhoria da qualidade do atendimento; identificação e encaminhamento adequado das mulheres em situação de violência; e ao desenvolvimento de estratégias efetivas de prevenção. A constituição da rede de atendimento busca dar conta da complexidade da violência contra as mulheres e do caráter multidimensional do problema, que perpassa diversas áreas, tais como: **a saúde, a educação, a segurança pública, a assistência social, a cultura, entre outros** (BRASIL, 2008 p.100, grifo nosso).

Para enfrentar o problema da violência, é fundamental que as diferentes instituições que compõem a Rede de Atendimento sejam capacitadas e funcionem de forma efetiva, não apenas no espaço urbano, mas, no atendimento aos sujeitos do campo onde, lamentavelmente, ainda prevalece a insuficiência ou total escassez de serviços

45 A fim de contemplar esses propósitos, a rede de enfrentamento é composta por: agentes governamentais e não-governamentais formuladores, fiscalizadores e executores de políticas voltadas para as mulheres (organismos de políticas para as mulheres, ONGs feministas, movimento de mulheres, conselhos dos direitos das mulheres, outros conselhos de controle social; núcleos de enfrentamento ao tráfico de mulheres, etc.); serviços/ programas voltados para a responsabilização dos agressores; universidades; órgãos federais, estaduais e municipais responsáveis pela garantia de direitos (habitação, educação, trabalho, seguridade social, cultura) e serviços especializados e não-especializados de atendimento às mulheres em situação de violência (BRASIL, 2011, pp. 14-15).

especializados e não-especializados no atendimento às vítimas. Estes serviços são:

Serviços especializados de atendimento à mulher – aqueles que atendem exclusivamente a mulheres e que possuem expertise no tema da violência contra as mulheres.
Serviços não-especializados de atendimento à mulher – que, em geral, constituem a porta de entrada da mulher na rede (a saber, hospitais gerais, serviços de atenção básica, programa saúde da família, delegacias comuns, polícia militar, polícia federal, Centros de Referência de Assistência Social/CRAS, Centros de Referência Especializados de Assistência Social/CREAS, Ministério Público, defensorias públicas) (BRASIL, 2011, p. 15).

Apresentamos um olhar para os aspectos *histórico-culturais*: o patriarcado e a naturalização da opressão por parte do homem (BRUMER, 2004; BORGES & LUCCHESI, 2015), reforçados, muitas vezes, pela religião (GEBARA, 2000); *geográficos*: contextos adversos de vida e exclusão social, inacessibilidade a serviços que situam-se em áreas urbanas (BUENO; LOPES, 2018); e *econômicos*: ausência de um merecido reconhecimento, considerando suas funções na produção apenas como se fossem uma extensão das atividades domésticas (LEITE, *et al*, 2016), ficando, muitas vezes, o marido com o dinheiro adquirido por meio do trabalho da mulher e filhos. Além disso, a pobreza e a ausência de serviços públicos que chegam a estas populações reduzem potencialmente o exercício da cidadania e de luta pelos seus direitos (BUENO; LOPES, 2018).

Se estas não vêm até os serviços e, por diferentes razões, não encontram condições, sejam emocional ou financeira, não tendo forças, coragem ou espaço para denunciar o problema e expor a sua dor, continuam na invisibilidade. As que conseguem chegar até estes serviços, muitas vezes, são atendidas por profissionais despreparados(as), os quais acabam por contribuir para que estas não se sintam à vontade para expor a sua situação.

Nesse sentido, se no espaço urbano o fenômeno da violência doméstica ainda assusta, no campo ele pode assumir dimensões ainda mais graves. O atual contexto da história do país tem agravado, ainda mais, o problema, devido aos retrocessos evidenciados, seja pelo corte

de verbas destinadas à Secretaria Especial da Mulher, seja pela inadequação das ações propostas para este público.

Além disso, investimentos na educação formal e não-formal seriam fundamentais para mudar essa realidade. Entretanto, o que vem acontecendo é um movimento de setores conservadores da sociedade, que lutam das mais diversas formas para tirar dos currículos escolares as possibilidades dos trabalhos com temas que poderiam contribuir para a formação de sujeitos mais críticos em relação à problemática e mais comprometidos com a mudança de posturas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou identificar desafios e estratégias que contribuam para o enfrentamento à violência contra a mulher camponesa. A partir dos estudos realizados, é possível destacar alguns elementos pertinentes:

- Historicamente, o Movimento Feminista vem desempenhando um importante protagonismo na luta e conquista de direitos para as mulheres. Desde a sua fundação, as mulheres começaram a reivindicar um trato específico para causas como: questões étnico-raciais, de classes sociais, sexualidade, trabalho, etc, o que se consolidou a partir da *terceira onda feminista*, por meio da afirmação da interseccionalidade e das pautas identitárias. É nesse contexto que surge o Movimento de Mulheres Camponesas do Brasil, formado a partir da articulação com diferentes movimentos sociais do campo.
- A articulação entre poder público e sociedade civil, especialmente no período de 2003 a 2015, assegurou conquistas importantes no âmbito das políticas públicas, nos níveis federal, estadual e municipal: eventos diversos, secretarias da mulher, legislação específica, redes de enfrentamento e atendimento a mulheres vítimas de violência, entre outros.
- Por outro lado, a análise de pesquisas comprova que aspectos histórico-culturais (machismo, patriarcado, etc), geográficos (distâncias, mobilidade espacial, etc), econômicos (pobreza, dependência financeira, etc), podem fortalecer a violência contra a mulher camponesa, uma vez que os obstáculos vivenciados constituem um desafio ainda maior que em áreas urbanas,

devido ao isolamento geográfico, agravado pela inexistência/ineficácia de uma rede de proteção que chegue até elas.

Dessa forma, verifica-se que a superação do problema requer um esforço permanente, efetivo e coletivo, por meio da articulação entre poder público e sociedade civil, reunindo órgãos públicos de diferentes instâncias, organizações populares que possam dar visibilidade a questão e tratamento adequado às vítimas. O que, por outro lado, requer preparo e formação específica para todos(as) os(as) profissionais que fazem parte da rede. Lidar com pessoas, emocionalmente fragilizadas, exige um olhar humano e acolhedor, que possa conquistar a confiança da vítima, já tão fragilizada pelas violências sofridas cotidianamente, de quem deveria cuidar, amar e proteger.

Outro aspecto importante é o papel da educação formal e não-formal, uma vez que estas constituem-se em importantes instrumentos de acesso à informação e formação de qualidade, que possibilitem a aquisição de conhecimentos diversos, capazes de favorecer reflexões, esclarecimentos, reconhecimentos, empoderamentos e mudanças de posturas, contribuindo com o possível rompimento do ciclo de violência, submissão e opressão ao qual, grande parte das mulheres, tem sido submetidas.

Nesse sentido, o presente trabalho aponta como perspectivas de pesquisas futuras: a) análises que apontam como a Educação do Campo (formal e não-formal) vem desempenhando o seu papel em relação ao debate sobre gênero e enfrentamento a violência contra a mulher; b) De que forma tem sido a atuação de instituições que compõem a Rede de Atendimento às Mulheres em Situação de Violência, especificamente, no âmbito campestre, no município de Arcoverde.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. A. **Mulheres espancadas**: a violência denunciada. São Paulo: Cortez, 1985.

BORGES, C. M. R. LUCCHESI, G. B. O machismo no banco dos réus: uma análise feminista crítica da política criminal brasileira de combate à violência contra a mulher. *In: Revista da Faculdade de Direito* – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, v. 60, n. 3, set./dez. 2015.

BRASIL, Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília-DF, 2005.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria

mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília-DF, 2006.

BRASIL, Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília-DF, 2008.

BRASIL, Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013-2015**. Brasília-DF, 2013.

BRUMER, A. Gênero e agricultura: a situação da mulher na agricultura do Rio Grande do Sul. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, Jan-Abr/2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v12n1/21699.pdf>. Acesso em: 15 Mai. 2021.

BUENO, A. L. M. LOPES, M. J. M. Mulheres rurais e violências: Leituras de uma realidade que flerta com a ficção. **Revista Ambiente & Sociedade**. São Paulo. 2018. Vol. 21.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FRANCHINI, B. S. O que são as ondas do feminismo? *In: Revista QG Feminista*. 2017. Disponível em: <https://medium.com/qg-feminista/o-que-s%C3%A3o-as-ondas-do-feminismoeeed092dae3a>. Acesso em: 22 mai. 2021.

GEBARA, I. **Rompendo o silêncio**. Petrópolis: Vozes, 2000. (Tradução de Lúcia Mathilde E. Orth).

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LEITE, J. F. *et al.* Pobreza, participação política e autonomia de mulheres no meio rural brasileiro. *In: XIMENES, V. M. NEPOMUCENO, B. B. CIDADE, E. C. MOURA JÚNIOR, J. F. Implicações psicossociais da pobreza: diversidades e resistências.* Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016. (pp. 45-63).

MORGADO, R. **Mulheres/mães e o abuso sexual incestuoso**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2012.

MOVIMENTO DE MULHERES CAMPONESAS DO BRASIL - MMC Brasil. **História:** A afirmação de muitas histórias. Disponível em: <https://www.mmcbrazil.com.br/site/node/44> Acesso em: 15 mai. 2021.

NARVAZ, M. G. KOLLER, S. H. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. *In: Psicol. Soc.* v.18, n.1. Porto Alegre. jan/ abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v18n1/a07v18n1.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2021.

PATEMAN, C. **O contrato sexual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classes:** mitos e realidade. Rio de Janeiro: Rocco, 1979.

SAFFIOTI, H. I. B. A síndrome do pequeno poder. *In: AZEVEDO, M. A. GUERRA, V. N. (Org). Crianças Vitimizadas: A síndrome do pequeno poder.* São Paulo: Iglu, 2007.

SANTOS, D. F. dos. ZIMMERMANN, S. A. O movimento de mulheres camponesas na construção do feminismo camponês popular. **Revista NORUS**. Vol. 7, nº 11, p. 269-299. Jan-Jul/2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, S. G. da. Preconceito e discriminação: as bases da violência contra a mulher. **Revista Psicol. Cienc. Prof.** Brasília, v. 30, n. 3, pág. 556-571, Set. de 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000300009&lng=en&nrm=iso Acesso em: 01 mai. 2021.

THORPE, C. *et al.* **O livro da Sociologia**. São Paulo: GloboLivros, 2016.

WELTER, N. **Mulheres camponesas**: organização, lutas e esperanças. 2019. Disponível em: <https://observatoriosc.org.br/mulheres-campone-sas-organizacao-lutas-e-esperancas/> Acesso em: 22 mai. 2021.

ZILBEL, I. **Ondas do Feminismo**. Disponível em: <https://www.blogs.uni-camp.br/mulheresnafilosofia/ondas-do-feminismo/> Acesso em: 15 mai. 2021.

MINICURSO LITERATURA EM PRÁTICA: AÇÕES AFIRMATIVAS PARA O CONSTRUTO DIALÓGICO DE SABERES

Josemar dos Santos Ferreira
Alexandro Cardoso Tenório
Giselle Nanes

1 INTRODUÇÃO

O alcance de ações afirmativas na elaboração, aplicação e continuidade de um projeto socioeducativo remete à indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, a fim de que se estimule o resgate e a construção de saberes entre as pessoas envolvidas. Especialmente, entre grupos historicamente discriminados, tais como as minorias étnicas e raciais, entre outros grupos, que exigem reparações para transformar o passado e acelerar oportunidades de equidade social (PIOVESAN, 2007).

A pesquisa-ação é tomada como condição premente para melhoria da prática educativa, ao considerar que a investigação-ação engloba o ciclo: PLANEJAR a melhora da prática [AÇÃO] – AGIR para implantar a melhora da prática – Monitorar e DESCRERER a melhora da ação [INVESTIGAÇÃO] – AVALIAR os resultados da ação (TRIPP, 2005). Assim, é possível monitorar o que muda quando estamos desenvolvendo as práticas, bem como compreendê-las e identificar aspectos relacionados à forma como essas práticas são desenvolvidas, a participação das pessoas envolvidas e, por conseguinte, a necessidade de mudanças que as práticas requerem.

Neste artigo, pensar numa pesquisa-ação, socialmente crítica, proporciona levar em consideração “que o modo de ver e agir ‘dominante’ do sistema, dado como certo relativamente a tais coisas, é realmente injusto de várias maneiras e precisa ser mudado” (TRIPP, 2005, p. 458). Relacionamos o exposto com o cumprimento da Lei n.º 10.639/2003, que altera a Lei n.º 9.394/1996, a qual determina as diretrizes e bases da educação nacional, passando a vigorar acrescida dos artigos 26-A, 79-A e 79-B. (Cf. BRASIL, 2003, Art. 1), tornando obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas.

Ao tomar como “dominante” o modo pelo qual a sociedade brasileira incorporou as influências do eurocentrismo, emerge a necessidade de se discutir e de se refletir acerca de ações libertadoras, por meio da afrocentralidade, em construtos decoloniais. Reis, Silva e Almeida (2020, p.134), amparados em Asante, aclaram que “a teoria da afrocetricidade privilegia, em contraponto ao eurocentrismo, o pensamento e todo sistema cultural africano como centralidade histórica” e, também, base para que pessoas africanas e da diáspora produzam conhecimentos e valorizem sua ancestralidade.

A forma que encontramos para corroborar nossas práticas com o projeto **Minicurso Literatura em Prática**, está atrelada ao (re)conhecimento da Lei n.º 10.639/2003. A exemplo, mencionamos o resgate à memória cultural afro-brasileira com as tessituras de Conceição Evaristo, que cunhou uma nomeação à sua escrita como “escrevivências” (FERREIRA, 2019), uma vez que compreendemos a falta de aproximação dos estudantes de escolas públicas (espaços determinantes à oferta do Minicurso) para com a cultura afro-brasileira. Promovemos, também, a interseccionalidade das questões étnico-raciais e de gênero, posto que, na obra de Evaristo, “um dos aspectos que se cruzam é a denúncia de sofrimentos por atos de violências praticados pelo homem, quase sempre por aquele escolhido para a partilha do dia a dia. São atos que advém, sobretudo, do machismo” (FERREIRA, 2020, p. 9).

Para a ampliação das discussões étnico-raciais, utilizamos o texto “Coração Favela”, de JF Libertino. Assim, os estudantes puderam ter acesso à diversidade de produção escrita de autoria afro-brasileira, em valorização a sua trajetória de superação e de resistência com a escrita. Além do mais, entendemos que a vivência em outros espaços

educativos já faz parte do repertório dos estudantes, o que deve ser valorizado, pois a “escola como uma instituição social, é um espaço que deve oportunizar conhecimentos sobre a diversidade, rompendo com a ideologia homogeneizadora, que exclui a diversidade [...]” (SILVA; TAVARES, 2018, p. 4).

Em perspectiva qualitativa, este artigo promove reflexões sobre o processo metodológico desenvolvido até chegarmos às produções textuais dos estudantes participantes do projeto Minicurso Literatura em Prática, desenvolvido pelo Grupo PET Conexões de Saberes Políticas Públicas, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, em parceria com escola pública do estado de Pernambuco, localizada em uma área especial de interesse social, em função das condições de vulnerabilidade. O Minicurso foi ofertado, presencialmente, seguindo os protocolos de segurança sanitária para a contenção da COVID-19, entre os meses de maio e junho de 2021.

Dentre as referências, contribuem os trabalhos de Freire (1997), no que diz respeito a uma educação crítica e, ao mesmo tempo, transformadora; de Tripp (2005), pela importância de se pensar no processo de práticas através da pesquisa-ação; e de Botelho (2016), no tocante ao entrelaçamento de questões étnico-raciais no espaço escolar e além dele.

O artigo está dividido em quatro seções. Na primeira, apresentamos, metodologicamente, como a interlocução do Minicurso foi pensada; em seguida, analisamos as duas primeiras oficinas, com destaque para a dimensão do *ensino*; na terceira seção, compartilhamos as produções feitas pelos estudantes e abarcamos o aspecto *extensivista*; na quarta seção, avaliamos as respostas de um questionário, e evidenciamos a dimensão da *pesquisa*.

Destacamos: 1) as produções textuais dos estudantes através da abordagem da *intertextualidade*; 2) as respostas a um questionário avaliativo, no qual constatamos predileções por leituras e conhecimentos desenvolvidos no Minicurso, de forma a retroalimentar o planejamento pedagógico; e 3) a complementação e ampliação de conteúdos pautados na cultura e na história afro-brasileira e africana, reafirmando o nosso compromisso com a Lei n.º 10.639/2003. Percebemos, portanto, o quão faz-se necessária a aproximação entre professores e estudantes, no sentido de juntos colaborarem para uma educação promissora em continuidade, com igualdade racial nas escolas, consolidando

esperança, luta e união. Ainda mais, em um contexto social tão afetado pela pandemia de COVID-19.

2 O MINICURSO LITERATURA EM PRÁTICA

O Minicurso Literatura em Prática foi ofertado na modalidade presencial, com todos os protocolos de segurança sanitária, por conta da COVID-19. Compuseram o grupo estudantes dos terceiros anos do ensino médio, de uma escola da rede estadual de Pernambuco, localizada em um bairro da zona norte do Recife - PE. A princípio, planejamos o Minicurso para ser ofertado de acordo com a melhor opção de modalidade (presencial ou remota) acordada com a escola. Diante do retorno gradual das turmas do ensino médio das escolas estaduais, em Pernambuco, houve a possibilidade de o Minicurso ser realizado *in loco*. Sua sistematização foi feita em 04 (quatro) oficinas, com carga horária de 08 (oito) horas, que ocorreram, semanalmente, nos meses de maio e junho de 2021.

Priorizamos a divulgação e o compartilhamento de poemas e contos que tematizam questões de desigualdades sociais, de gênero e étnico-raciais, com destaque para as obras **Olhos D'Água**, de Conceição Evaristo, e **Moscas de Estimação**, do poeta JF Libertino, e contribuimos para a ampliação da produção de textos literários em ambientes escolares, a partir dos seguintes conteúdos programáticos: Oficina I - Mapeamento prévio das experiências literárias; Quando é literatura e quando não?; Oficina II - Conceitos auxiliares na compreensão da poesia; O *fazer* e a *forma* do poema e da poesia; Aspectos poéticos na leitura e interpretação do conto "Maria"; Oficina III - Identificação de aspectos que levam ao entendimento da poesia do poema produzido; Introdução ao Conceito de intertextualidade; e Oficina IV - Diálogos sobre Intertextualidade.

As produções pedagógicas do projeto, elencaram: a) disponibilização de exemplares do livro **Moscas de Estimação**, com dedicatória do autor, para ser entregue aos estudantes participantes; b) produção de textos poéticos pelos estudantes, em consonância com as contribuições do Minicurso; c) publicação no perfil do *Instagram* do Grupo PET (@petpoliticaspúblicas) de um vídeo, organizado pelos responsáveis do Minicurso, com a leitura dos textos produzidos pelos próprios estudantes.

Nas próximas seções, analisaremos o desdobramento de cada uma das oficinas, e as estratégias que tomamos para a oportunidade de saberes, que levaram os estudantes a contribuírem de forma participativa.

3 O ENSINO NO MINICURSO LITERATURA EM PRÁTICA

Diante das precauções necessárias para se evitar uma nova onda de contágio do novo coronavírus SARS-CoV-2, em 2021, as escolas da rede pública estadual de Pernambuco começaram a retomar, aos poucos, suas atividades, com o máximo de 20 (vinte) estudantes em cada sala de aula. Houve, assim, a inscrição de 18 (dezoito) estudantes, sendo 17 (dezessete) o quantitativo de frequência. Através das oficinas, diversificamos o contato com a literatura, e fomentamos a compreensão de seus aspectos elementares, permitindo, assim, uma produção de escrita poética. O cronograma do Minicurso, apresentado na Tabela 01, servirá para analisarmos o processo de ensino:

Tabela 01: Planejamento pedagógico do Minicurso Literatura em Prática

DATAS	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS
Oficina I	<ul style="list-style-type: none"> a) Mapeamento das experiências literárias; b) Quando é literatura e quando não ?; c) Recitação do poema “Folclocá”, de Josemar Ferreira, em ritmo de coco (acompanhamento com pandeiro). 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentações Roda de Diálogos – experiências literárias; Conceitualização sobre Literatura com as contribuições dos estudantes.
Oficina II	<ul style="list-style-type: none"> a) Diferenças entre <i>Poema</i> e <i>Poesia</i>; b) Conceitos auxiliares na compreensão da poesia; c) O <i>fazer</i> e a <i>forma</i> do poema e da poesia. 	<ul style="list-style-type: none"> Produção coletiva Leitura e interpretação do conto “Maria”, do livro <i>Olhos D’Água</i>, de Conceição Evaristo. Produção de um verso por estudante para ser entregue na Oficina III.
Oficina III	<ul style="list-style-type: none"> a) Identificação de aspectos da poesia e do poema produzido; b) Conceito de Intertextualidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Composição de um poema com os versos individuais dos estudantes.

DATAS	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS
Oficina IV	a) Diálogos sobre Intertextualidade.	<p>Intertextualidade com o poema “Coração Favela”, do livro <i>Moscas de Estimação</i>, de JF Libertino;</p> <p>Produção de textos poéticos pelos estudantes;</p> <p>Sorteio de exemplares do livro de JF Libertino;</p> <p>Avaliação coletiva do Minicurso.</p>

Resgatar conhecimentos acerca do conteúdo que se propõe a estudos, a partir da sala de aula, é uma ação para além do que se espera com as possíveis respostas dos estudantes. Respostas próximas à condução do conteúdo são boas para que possamos alimentá-las com fundamentos teóricos. Já, as respostas distantes são ótimas para uma condução progressiva que alcançará o que logo será desvelado pela fundamentação teórica, são respostas que não devem jamais ser desconsideradas. Ao anularmos tais respostas, anulamos os conhecimentos de quem as conjecturou. Justamente, aí está uma problemática à oportunidade de saberes. Não basta conduzir os estudos com base nas respostas assertivas e rechaçar aquelas outras que, com certeza, acertaram ou acertariam compreensões fundantes de algum outro conteúdo sabido ou advindo de vivências. Ao início da Oficina I, não obtivemos resposta alguma dos estudantes sobre o que é literatura para eles, a permanecer seu silêncio diante das perguntas a) qual a importância da literatura? e b) por que estudar literatura? Partimos, pois, para o material impresso, com um texto literário (poema) e outro não literário (matéria de jornal).

A leitura realizada pelos estudantes, na tentativa de identificar o que se manifestava como diferença entre os dois textos, levou-os a apontar para a estrutura: um texto estava escrito em versos e se caracterizava enquanto um poema e o outro, em “linhas corridas”, informando acerca de um acontecimento que havia ocorrido na data especificada pelo texto. E dos dois textos, sinalizaram o poema como sendo exemplo de literatura. Escrevemos no quadro as contribuições dos estudantes até chegarmos a uma formulação da caracterização de um texto literário e não literário, o que nos levou à conceituação da literatura. O ensino do conteúdo sobre literatura não é algo que se estabelece rapidamente. O objetivo do Minicurso não foi ensinar literatura, mas promover o

resgate e a ampliação dos conhecimentos dos estudantes envolvidos, considerando a dialogicidade freiriana entre ensinar e aprender:

O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior – o do conhecer – fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo -relativo. Quem ensina, ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno (FREIRE, 1997, p. 56).

Como primeiro contato, notamos o quanto se faz oportuno abordar a literatura, a partir do próprio texto literário em comparação, se possível, com outro que não o seja. É dessa comparação concatenar ideias e conduzir novos entendimentos. Assim, pudemos romper *silêncios!*

Ao final da oficina, recitamos o poema; pedimos para que os estudantes batessem palmas, embasado pelo ritmo musical do coco de roda, e *cantamos* os versos do poema, com um pandeiro, tocado pelo mediador do Minicurso e autor do presente trabalho. O coco é uma brincadeira que está presente na jurema sagrada (AYALA; SILVA, 2000) e que também fundamenta a cultura pernambucana. Evidenciá-lo como aspecto de acompanhamento rítmico e musical para estudantes do ensino básico de escolas públicas, em Pernambuco é, portanto, evidenciar sua própria cultura, bem como uma das riquezas indígenas que se mesclou à cultura afro-brasileira. Na ênfase do *ritmo* e da *musicalidade*, reafirmamos o que aponta Botelho (2016, p.151): “Como a maioria das crianças e jovens gostam de sonoridade, pode-se utilizar os princípios dos antigos *griots*, das cantigas religiosas, da rima política do rap, a cadência do jongo... oferecer o conteúdo e ressaltar aspectos da cultura africana e afro-brasileira”.

Nessa primeira oficina, identificamos certo distanciamento dos estudantes do terceiro ano do ensino médio, ao conhecimento do que diz respeito à literatura. Concluímos que havia uma problemática instaurada pelo contexto pandêmico que os limitou o acesso às aulas remotas. E, assim, vimos o quanto o ensino remoto para esses estudantes acentuou a falta de oportunização de saberes, seja por alguns não terem acesso à internet, seja pela má qualidade desta e/ou, ainda, pelos ruídos que dificultam a concentração em se estudar no ambiente doméstico. Por isso, ao percebermos a possibilidade de iniciar o Minicurso de modo presencial, assim o fizemos.

Se sistematizamos ou não o ensino sobre literatura, no decorrer das oficinas, e mesmo não pretendendo ensiná-la e sim experimentá-la, o ensino acabou por ocorrer, mesmo que em um sentido de “revisão”.

Mas de um conteúdo advém outro, e nada melhor que unir os “pontos”. E, de ponto em ponto, confeccionar um tecido, ou vários tecidos, reparar um conhecimento ou vários conhecimentos, pela oportunidade de saberes. Ao fazer-se clara a conclusão de um ciclo e, ao dar-se início ao próximo, instaura-se a sistematização.

A Oficina I foi fundamental para a continuidade, com a Oficina II, na qual lemos e interpretamos, com os estudantes, o conto “Maria”, de Conceição Evaristo. Discutimos questões no que diz respeito à vulnerabilidade da mulher negra, periférica, numa sociedade que ainda tem muito por se libertar da violência contra elas. Inclusive, os estudantes trouxeram alguns relatos de fatos que conheciam sobre o tema e refletimos em torno de questões de gênero. Levar os estudantes a terem contato com o texto de Evaristo foi uma iniciativa para que eles tivessem acesso à literatura afro-brasileira e, sobretudo, de autoria feminina, pois:

É evidente que o sistema nacional de educação não oferece aos alunos e alunas negros elementos propícios à formação de uma identidade positiva; ao contrário, vincula cada vez mais estereótipos étnicos, raciais e de gênero, entre outros, através de livros didáticos e paradidáticos [...] (BOTELHO, 2016, p. 149).

Contra esse posicionamento que compromete o sistema nacional de educação no Brasil, sobrepõem-se duas estratégias: 1 - a abordagem de textos de autoria afro-brasileira para ampliar a discussão da temática étnico-racial, e visibilizar textos que o cânone, ao se propor, acaba por marginalizar; e 2 - o contato da cultura musical proveniente da mescla cultural entre o povo negro e o povo indígena.

Confeccionar tecidos, em prol de conhecimentos, de maneira sistêmica ou não, cabe a alcançar o engajamento daqueles que se pretende envolver. Ancorados pelos conhecimentos da Oficina I, os estudantes sinalizaram *a necessidade de reflexão para entender o que estava escrito*, como semelhança, e *a estrutura dos textos*, como diferença, ao relacionarem o texto de Evaristo. Conceituar poesia é também uma tarefa difícil. Mas quando se ultrapassa o silêncio e os estudantes

se veem construtores de conhecimento(s), o próximo conteúdo se torna mais “palpável”.

A poesia, conteúdo estudado na Oficina II, pode ser percebida em analogias, com exemplos de outras expressões artísticas, como pintura, dança, teatro, entre outras, no tocante ao que têm em comum. Assim, os estudantes compreenderam a poesia como *a promoção de sentimentos*. Logo, avançamos para saber se no texto de Evaristo haveria elementos que remetessem à poesia. Os estudantes apontaram a frase “faca a laser corta até a vida” (EVARISTO, 2016, p. 40) como elemento poético no texto, bem como a promoção de sentimentos.

Quando se avançam os conteúdos em um minicurso, chega-se à etapa de uma outra construção e outras oportunidades de conhecimentos. Em nosso caso, solicitamos que os estudantes produzissem um verso, a partir do conto “Maria”, para compormos um poema coletivo no encontro seguinte. O objetivo seria que eles identificassem se no poema produzido haveria elementos poéticos que permitissem perceber a poesia no poema. Na próxima seção, analisaremos como se desenrolou essa atividade, a ponto de refletirmos e modificarmos, estrategicamente, o nosso planejamento.

4 A EXTENSÃO NO MINICURSO LITERATURA EM PRÁTICA

Encarar as dificuldades, em tempos como o que estamos a vivenciar e lançar um olhar de esperança ao construto dialógico de saberes, nos colocou diante da necessidade de ações que valorizassem o processo de resgate e construção desses saberes de forma crítica e, ao mesmo tempo, transformadora.

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. [...] enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (FREIRE, 1997, p. 5).

Os saberes e os fazeres, no andamento extensionista do Minicurso, se “concretizaram” nas produções escritas pelos estudantes. As participações individual e coletiva materializaram a capacidade reconhecida por eles, em sua escrita de textos poéticos.

As dimensões de uma prática pela qual se respeita os obstáculos e os percebe não como incapacidade ou impossibilidade em se avançar, mas como algo a ser reelaborado, garante um posicionamento humanitário e estimula a aproximação de quem conduz os conteúdos com o grupo e vice-versa.

A primeira produção dos estudantes foi algo que nos projetou a um novo desafio. Pois solicitamos a produção de um verso para ser entregue na Oficina III, no entanto, apenas 02 (dois) estudantes realizaram a atividade.

Estar frente à impossibilidade de concluir um conteúdo, por falta de cumprimento de alguma atividade não realizada, reflete em algo desanimador. Mas, nem por isso se abraça um motivo para se desesperançar. Uma boa saída é a de se propor uma nova data para sua realização àqueles que se aguarda, explicando-se novamente o que foi solicitado e avançar. Avançar sem deixar de lado, claro, a importância que a atividade, por si mesma, guarda para aquilo que se aprende. Com a postergação de uma nova data altera-se, por conseguinte, o planejamento metodológico.

Avançamos, ao introduzirmos o conteúdo sobre *intertextualidade* (conforme Tabela 01), amparado no livro **Ler e Compreender**: os sentidos do texto, de Ingedore Koch e Vanda Elias (2010), com discussão sobre intertextualidade, de forma didática, com textos contextualizados à realidade de leituras que ocorrem no dia a dia. O material educativo utilizado continha textos no gênero tira e algumas citações, de modo que, fundamentados na leitura e na compreensão do suporte teórico, pudéssemos, com a participação coletiva do grupo, chegar a uma definição do que é intertextualidade.

No intervalo de tempo entre as oficinas III e IV, refletimos sobre mudanças para o que pretendíamos com o recebimento dos versos. Ao invés de compormos um poema e identificarmos se nele haveria ou não poesia, sugerimos a confecção de um *cartaz coletivo*. A mudança no planejamento metodológico trouxe mais robustez e melhoramento na tentativa de enfatizar o trabalho individual dos estudantes que resultaria em uma construção cooperativa.

A participação dos estudantes, nessa atividade, nos faz perceber algo importante sobre a capacidade de mudança de perspectiva, pois se viram capazes de escrever um verso. O que nos leva a entender um pouco mais do que Freire (1997, p.47) nos fala acerca de uma mudança pautada na relação entre sonho e esperança:

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no **sonho** também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança.

Os estudantes passaram a ser, portanto, seres da inserção no seu próprio aprendizado. Dessa primeira etapa de produção textual foi produzido, com nosso auxílio, o seguinte texto, reescrito do original da Figura 01:

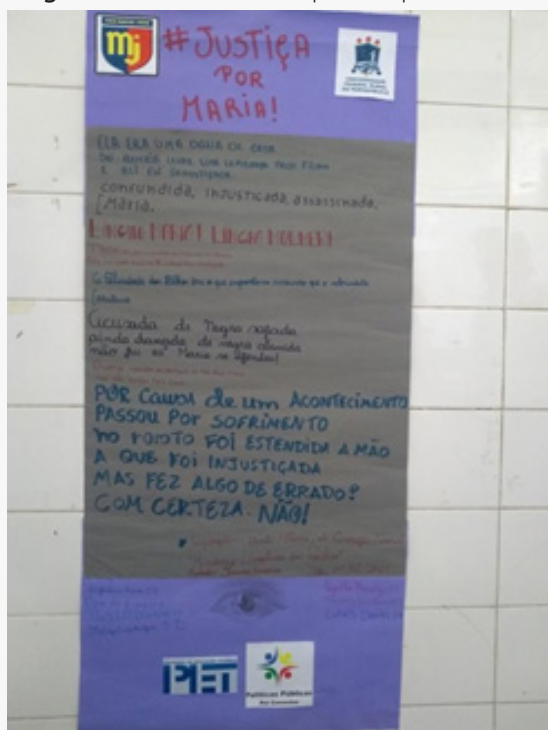
#Justiça por Maria!⁴⁶

Ela era uma dona de casa
Só queria levar uma lembrança pros filhos
E ali foi injustiçada.
Confundida, injustiçada, assassinada, Maria.
LINCHA MARIA! LINCHA MULHER!
Trabalho, na luta para sustentar os filhos.
Mais um corpo feminino dilacerado pela violência.
A felicidade dos filhos era o que importava
[mesmo que o sofrimento existisse
Acusada de negra safada
ainda chamada de negra atrevida
“não fui eu” Maria se defendeu!
Queria mandar um abraço do pai pros filhos
Mas não voltou para casa
Por causa de um acontecimento
passou por sofrimento

46 A escolha por diferentes fontes na reescrita do poema atribui-se à escrita de cada um dos estudantes.

no rosto foi estendida a mão
a que foi injustiçada
mas fez algo de errado?
Com certeza NÃO!

Figura 01: Cartaz com o poema produzido.⁴⁷



Fonte: Autoria própria (2021).

Notamos o alcance da proposta advinda da potencialização da capacidade de criação dos estudantes e da cooperação para o trabalho em equipe. Além disso, oportunizamos saberes, e isso é, sobretudo, um ato democrático (FERREIRA; TENÓRIO; NANES, 2021, p. 4). Ademais, “é importante lembrar que ações afirmativas são importantes para a garantia de uma sociedade democrática” (BOTELHO, 2016, p. 145).

47 Por questões de não visualizarmos, no cartaz, o texto por completo, resolvemos transcrevê-lo. Mas sobretudo mostrar também o cartaz, pela importância de ter sido afixado na escola para divulgação dos estudantes aos colegas.

Compartilhamos, também, uma segunda produção, conforme estratégia pedagógica (ver Tabela 01) para a Oficina IV. Fundamentados na leitura e na interpretação do poema “Coração Favela”, do livro **Moscas de Estimação**, do poeta recifense JF Libertino. Seguem as produções individuais dos estudantes:

Texto 1: Menino da Favela

Na mesma tradição
o povo falava que
eu não ia dar pra nada não
Era só um menino
da favela, que não ia sair dela
De menino a moço
aprendi na favela
e agora posso viver sem ela

Texto 2: Coração Favela⁴⁸

uma favela, uma comunidade, um abrigo, e quem mora nela teme o perigo, mas, apesar disso, é marcada por uma infância onde se jogava bola e cortava os pés nos vidros, mas a brincadeira não tinha fim, a criançada brincava até quando não estava a fim, soltava pipa e ia pra escola contando as horas para sair e jogar bola.

Texto 3: sem título

Favela, paz e amor só se encontra nela.
Subindo o morro, entro no barraco
e agradeço a Deus por ela.

Essas produções individuais nos remetem a apreender experiências que os estudantes vivenciam, sejam em sua relação com a “favela”, sejam em suas leituras a partir dela e/ou sobre ela. Para compor a produção pedagógica do Minicurso, os textos escritos individualmente foram lidos pelos estudantes. Gravamos o áudio dessa leitura para

48 O estudante escolheu como título o mesmo que o texto de base.

produzimos um vídeo, contextualizando as condições sociais da comunidade escolar e seu entorno⁴⁹.

A atenção às muitas possibilidades que se mostram viáveis é um diferencial ao alcance dos objetivos pretendidos em qualquer projeto socioeducativo. Com isso, não queremos diminuir os esforços aplicados para a ultrapassagem dos inúmeros desafios que a prática docente nos faz observar, mas apontar caminhos que podem ser adaptados.

5 A PESQUISA NO MINICURSO LITERATURA EM PRÁTICA

Na última oficina, aplicamos um questionário avaliativo, ao considerarmos o ciclo da pesquisa-ação socialmente crítica, respaldado pela importância de se buscar melhorar a ação pedagógica que já se faz, almejando tornar o *mundo* um lugar melhor em termos de ampliar a justiça social (TRIPP, 2005).

A composição das perguntas do questionário elencaram: 1) O que você mais gosta de ler?⁵⁰; 2) O que você achou de ter participado do Minicurso “Literatura em Prática”?; 3) O que você aprendeu com as oficinas do Minicurso?; 4) O material de apoio (textos) foi de fácil compreensão?; 5) Havendo uma nova turma, você indicaria o Minicurso para algum colega? 6) Como você avalia o mediador do Minicurso?; e 7) Sugestões | Elogios | Críticas.

Das questões enumeradas, destacamos para análise as respostas das questões 1, 3 e 4. Os estudantes sinalizam, entre suas preferências de leitura, as histórias em quadrinho, um gênero textual que se aproxima da tira. Isso mostra que acertamos em também trazer esse gênero textual para as oficinas. Mas para que possamos repensar o planejamento em direção às novas ofertas do Minicurso, observamos

49 Na elaboração do vídeo, pretendemos visibilizar essas produções, correlacionando com os impactos do isolamento social, advindos das políticas de controle da pandemia da COVID-19, com graves repercussões em bairros populares com predominância de pessoas negras e pardas, que privou esses estudantes de se relacionarem presencialmente com escola e até mesmo com as ruas onde residem.

50 Pergunta com opções fechadas e uma aberta: () Mensagens nas redes sociais (ZAP, Instagram, Facebook), () Livros das matérias da escola, () Livros Literários, () Jornais, () Sites/Blogs da Internet, () Revistas, () Histórias em Quadrinhos, () Não gosto de ler; () outros, descreva _____

a opção unânime por preferência de leituras, através de sites/blogs da internet e redes sociais.

No tocante ao aprendizado proveniente da participação no projeto, os estudantes ressaltaram aspectos que contemplaram o conteúdo programático do Minicurso, com uma forte evidência de que houve uma construção coletiva dos saberes. Seguem as respostas:

Respostas dos Estudantes

"Fazer poesias, interpretar textos, localizar a informação implícita";

"O que é poema e poesia, intertextualidade explícita e implícita, e posso dizer que aperfeiçoei a minha leitura";

"A diferença da intertextualidade, onde e como usá-las, a construir um texto usando outro de referência";

"Sobre intertextualidade";

"Prosa, poesia, identificar textos implícitos e explícitos";
"Aprendi sobre textos implícitos e explícitos";

"Aprendi sobre a diferença de poema e poesia, sobre intertextualidade, sobre versos, rima, figura de linguagem, sobre algo que me chamou a atenção sobre o espaço da poesia que o professor trouxe".

Os participantes fazem menção ao que aprenderam com a intertextualidade, e sinalizam, também, outros conhecimentos desenvolvidos no Minicurso, como alguns aspectos que diferenciam poema de poesia. Inclusive, as próprias produções feitas por eles foram: um poema escrito individualmente e outro escrito em grupo. Ambos os textos foram escritos a partir de dois outros, de forma que entrelaçamos os conteúdos programáticos na prática.

Na avaliação sobre o material de apoio disponibilizado para uma melhor mediação dos saberes, as respostas sinalizam uma linguagem de fácil compreensão somada às explicações do mediador. Com base numa pesquisa-ação, socialmente crítica, Tripp (2005, p. 458) esclarece sobre a base de seu entendimento por:

aumento de igualdade e oportunidade, melhor atendimento às necessidades das pessoas, tolerância e compreensão para com os outros, cooperação maior e mais eficiente, maior valorização das pessoas (de si mesmo

e dos outros) e assim por diante. Essas são as “grandes ideias” de uma sociedade democrática.

Os esforços para nos aproximarmos dos estudantes também geraram resultados, aproximando-os, no sentido de se sentirem acolhidos. Além do mais, fortalecemos o viés das ações afirmativas, através da igualdade e do empoderamento de novos saberes na construção coletiva do projeto socioeducativo. No âmbito de um grupo PET Conexões de Saberes, voltado à avaliação de políticas públicas em ações afirmativas para a juventude, compartilhamos da mesma visão atual, sobre tais ações, conforme ressalta Gomes e Silva (2007, p. 94):

[...] as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

Dessa forma, as respostas dos estudantes permitem avaliar os impactos em proporcionarmos a construção coletiva de conhecimentos, e levarmos sempre em consideração os saberes individuais e conhecimentos já desenvolvidos. Podemos avaliar, também, que uma relação de aproximação entre professor e estudante, e vice-versa, no que diz respeito à comunicação, à atenção, ao cuidado em oportunizar saberes, às estratégias metodológicas que podem simplesmente requerer mudanças, estão imbricados para um resultado construtivo da prática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo diante dos desafios impostos pelo contexto da pandemia da COVID-19, a qual ainda estamos enfrentando, houve a oferta do Minicurso Literatura em Prática no ambiente escolar, repetindo a todos os protocolos sanitários. Não abrimos mão, entretanto, de perceber a importância e os impactos para com a urgência de políticas

educacionais que o ensino remoto impõe! A realidade dos estudantes de escolas públicas, oriundos de classes populares, com o ensino remoto, é bastante comprometida por diversos fatores, advindos de vulnerabilidades sociais.

Com relação ao retorno dos estudantes, mediante respostas ao questionário, no que diz respeito a uma perspectiva dialógica de educação (que permite ampliação, readequação, transformações das práticas pedagógicas), pretendemos acrescentar outros gêneros textuais aos conteúdos programáticos, os quais serão compartilhados com os próximos grupos de estudantes, considerando adicionar textos de *blogs* e *redes sociais*. Há previsão, também, para acrescentar outros conteúdos linguísticos à sequência didática do Minicurso, como a *variação linguística*. Assim, poderemos pensar na *linguagem* manifestada oralmente em nosso dia a dia, e relacioná-la com aquela utilizada nas redes sociais, podendo ser trabalhada a reescrita de textos.

Outra questão importante é a de mantermos o desenvolvimento do Minicurso fundamentado na escrita literária de autoria afro-brasileira, e focarmos na questão da ancestralidade africana, abordando, inclusive, outros textos do livro **Olhos D'água**, o qual nos expõe a vida de mulheres esperançosas por proporcionar uma realidade diferente aos seus filhos. O livro mostra “realidades que entrecruzam histórias e experiências a partir do contexto social em que as personagens estão inseridas, mas sem deixar de lado sua comunhão com a ancestralidade, uma característica de toda a obra [...]” (FERREIRA, 2020, p. 8).

Salientamos, pois, o nosso compromisso com a Lei n.º 10.639/2003, e relembramos o seu tempo de existência que já dura mais de uma década. Uma lei que “alterou a principal legislação educacional brasileira - a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, para que a educação escolar fosse contemplada com o conhecimento sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana [...]” (BOTELHO, 2016, p. 137).

Concluimos, portanto, o quão faz-se necessária a aproximação entre professores e estudantes, no sentido de juntos colaborarem para uma educação promissora em continuidade, com igualdade racial nas escolas, consolidando esperança, luta e união. Ainda mais em um contexto social tão afetado pela pandemia de COVID-19.

REFERÊNCIAS

AYLA, Maria I. Novais; SILVA, Marinaldo José da. Da brincadeira do coco à jurema sagrada: os cocos de roda e de gira. In:_____. (Org.). **Coco**: alegria e devoção. Natal: EDUFRN, 2000, p. 190-220.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 9 de jan. de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 18 ago. 2021.

BOTELHO, Denise. Educar para a igualdade racial nas escolas. In:_____. (Org.). **Educar para a igualdade racial nas escolas**. 1.ed. Recife: MXM, 2016, p. 133-155.

ELIAS, Vanda M; KOCH, Ingedore V. Texto e intertextualidade. In:_____. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2010, p. 75-100.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FERREIRA, Josemar dos Santos. A representação do corpo da mulher negra no livro *insubmissas lágrimas de mulheres*. I CONGRESSO NACIONAL EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA LINGUAGEM. **Anais eletrônicos...** Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72079>>. Acesso em: 18 ago. 2021.

_____. **Relatório Final do Plano de Trabalho Individual "Literatura de Autoria Feminina: memória e imaginário nas tessituras de Conceição Evaristo"**. Projeto "LITERATURA DE AUTORIA FEMININA: memória e imaginário nas tessituras de Conceição Evaristo, Odailta Alves, Clarice Lispector e Ezer Liú". Coordenação do Prof. Iêdo de Oliveira Paes. PIBIC | UFRPE, 2020.

FERREIRA, Josemar dos Santos; NANES, Giselle; TENÓRIO, Alexandre Cardoso. Intertextualidade no minicurso literatura em prática: oportunidade de saberes em tempos da Covid-19. In: Anais do **XX Encontro Nordestino dos Grupos do Programa de Educação Tutorial: "Democracia para Quem? Autonomia Universitária em Tempos Ultraneoliberais"** [no prelo]. p. 1-5. 2021.

GOMES, Joaquim B. Barbosa; SILVA, Fernanda D. L. Lucas da. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS MINORIAS E O DIREITO, 2003, Brasília. **Anais eletrônicos...** Brasília: Série Cadernos do CEJ, 2003. Disponível em: <<http://www.cjf.gov.br/revista/seriecadernos/vol24/artigo04.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2021.

LIBERTINO, JF (ed.). **Moscas de estimação**. Recife: CEPE, 2013.

REIS, Maria Conceição; SILVA, Joel Severino; ALMEIDA, Gabriel S. Sales. Afrocentralidade e pensamento decolonial: perspectivas epistemológicas para pesquisas sobre relações étnico-raciais. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 131-143, jul./set. 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/49419>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SILVA, Luíza K. dos Santos; TAVARES, Cíntia B. Barros. Desafios e possibilidades para a discussão étnico racial na escola. In: V CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Anais eletrônicos...** Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46910>>. Acesso em: 23 ago. 2021.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/jj/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 19ago. 2021.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Edição eletrônica. Brasília: SECAD/MEC: UNESCO, 2007. 394 p. ISBN 978-85- 60731-10-7

AUTORES/AS

ALEXANDRO CARDOSO TENÓRIO: Professor Associado III lotado no Departamento de Educação da UFRPE e do Programa Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF), polo Recife. A partir de 2021, passou a integrar o corpo docente da Especialização em Ensino de Astronomia e Ciências Afins (EaDTec/UFRPE). Graduado, mestre e doutor em Física pela UFPE.

AVACI DUDA XAVIER: Graduado em História pela UPE (2004), Educação Física pela UFPE (2016) e Pedagogia pela UNOPAR (2020). Mestre em Sociologia (2020) pela Fundaj/Universidade Federal do Ceará e em Educação pela Universidad Del Salvador - AR (2016). Especialista em: História das Artes e das Religiões (UFRPE 2005), Fundamentos da Educação Práticas Pedagógicas Interdisciplinares (UEPB 2014), Direitos Humanos (UFPE 2015), Gestão e Coordenação Pedagógica (UPE 2018).

CIBELE MARIA LIMA RODRIGUES: Pesquisadora Titular da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) e professora do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI), programa associado Fundaj/UFRPE. Professora no Programa em Rede de Ensino de Sociologia (PROFSOCIO) da Fundaj. Graduada em Ciências Sociais, com mestrado e doutorado em Sociologia pela UFPE. Co-Coordenadora do Grupo de Trabalho do CLACSO: Políticas educativas y derecho a la educación (2016-2019; 2019-2022).

DAIANY DE OLIVEIRA SANTOS – Graduada em Pedagogia - Centro Universitário UNIFACOL (2021). Pós graduanda em Neuropsicopedagogia e Docência do ensino superior e metodologias ativas de aprendizagem.

DÉBORA AMORIM GOMES DA COSTA-MACIEL: Doutora em Educação pela UFPE. É Professora Adjunto no Curso de Pedagogia e atua como Professora Permanente e vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE) da Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Mata Norte. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE). Coordena o Grupo de Pesquisa em Ensino, Letramento, Oralidade e Alfabetização (ELOA).

GISELLE MARIA NANES CORREIA DOS SANTOS: Docente da UFRPE, do Departamento de Educação. Coordenadora do Núcleo de Formação em Educação e Relações de Gênero da UFRPE (NUFERGE/UFRPE), vinculado a Secretaria da Mulher do Estado de Pernambuco. Doutora e mestre em Antropologia (UFPE). Graduada em Formação de Psicólogo (UFPE).

ISAIAS DA SILVA – Doutorando e Mestre em Educação Contemporânea, PPGEduC-UFPE/CAA. Especialista em Ensino de Culturas Africanas, da Diáspora, e dos Povos Indígenas/UPE. Especialista em Educação Especial e em Libras - Faculdade Futura. Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar- FAVAPI. Graduado em Pedagogia pela UFPE/CAA. Professor do Curso de Pedagogia no Centro Universitário Facol-UNIFACOL. Supervisor Escolar da rede municipal de Vitória de Santo Antão-PE e Professor da rede municipal de Barra de Guabiraba-PE.

JOBSON JORGE DA SILVA: Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UPE. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua e Literatura do Português/Inglês pela Faculdade Futura. Graduado em Licenciatura Plena em Letras Português e Inglês pela UPE. Graduado em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Venda Nova do Imigrante.

JOSEMAR DOS SANTOS FERREIRA: Discente do Curso de Licenciatura em Letras (Português e Espanhol) da UFRPE. Voluntário do Programa de Educação Tutorial (PET - Conexões de Saberes) - Grupo PET Avaliação de Políticas Públicas em Ações

Afirmativas para a Juventude. Professor-monitor do Curso de Espanhol do Núcleo de Idiomas (NID-UFRPE).

KARLA MICHELLY DOS SANTOS FABRÍCIO: Possui graduação em Letras e especialização em Língua e Literaturas de Língua Inglesa pela UPE, especialização em Ensino da Língua Portuguesa, mestrado em Letras pela UFPE. Professora do Ensino Médio do Governo do Estado de Pernambuco.

LIS PAIVA DE MEDEIROS: Doutora e Mestre em Educação pela UFPE, vinculada ao Núcleo de Educação e Espiritualidade. Especialista em saúde da Família pela Residência Multiprofissional em Saúde da Família pela UFPE. Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

MARIA SANDRA MONTENEGRO SILVA LEÃO: Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestrado em Educação pela UFPE, Mestrado em Psicologia Clínica pela UNICAP. Professora Associado I da UFPE. Leciona no curso de Pedagogia e demais licenciaturas no Centro de Educação da UFPE. Professora e Pesquisadora do Mestrado em Direitos Humanos da UFPE e do Programa de Pós-Graduação em Educação.

MAURICIO ANTUNES TAVARES: Doutor em Sociologia, Pesquisador Titular do Centro de Estudos em Cultura, Identidade e Memória da Fundaj e docente do Programa Associado de Pós Graduação em Educação, Cultura e Identidades (Fundaj / UFRPE) - Linhas de Pesquisa (1) Movimentos Sociais, Práticas Educativo-Culturais e Identidades, e (2) Desenvolvimento e Processos Educacionais e Culturais da Infância e da Juventude.

PEDRO PAULO SOUZA RIOS: Doutorado e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) - Universidade do Estado da Bahia (UFBA). Pós-graduado em Gênero e Sexualidade na Educação pela UFBA; Educação Ambiental (FACINTER); e Filosofia Contemporânea - Faculdade

São Bento; Especialização em Educação de Jovens e Adultos, pela Universidade Cândido Mendes; Licenciado em Pedagogia - UNEB; Filosofia - FBB; Bacharel em Teologia Faculdade Católica do Ceará.

SILUANNA MARIA GOMES DE ARAÚJO: Graduanda de Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Arcoverde (CESA).

SIMONE SALVADOR DE CARVALHO: Doutoranda e Mestre em Educação Contemporânea pela UFPE (2015). Licenciatura em Geografia pela Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada - FAFOPST (2001). Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER (2017). Especialista em Programação do Ensino de Geografia pela UPE (2003) e em Educação Profissional pelo ITEP (2007). Coordenadora de Pesquisa e Extensão e Professora do Centro de Ensino Superior de Arcoverde (CESA).

VALDÊNIA SABRINA FRAGOSO DE BRITO: Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (FCE) e graduada pelo curso de Pedagogia da UFRPE. Aluna do Mestrado Profissional em Educação pela UPE. Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino, Letramento, Oralidade e Alfabetização (ELOA). Professora da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino do Cabo de Santo Agostinho e da Cidade do Recife.