

Antonio Gilson Barbosa Azevedo
Josimere Serrão Gonçalves
Rafael Barreto Lima
(Orgs.)

TERRITÓRIOS IDENTIDADES e EDUCAÇÃO

TENSÕES E INTERCONEXÕES



O PPGCITI compreende território como um espaço-tempo vivido, implicado em questões culturais e simbólicas que constituem a territorialidade (HAESBAERT, 2004). Neste sentido, a cultura, significados e símbolos, promove a diversidade, marcando e complexificando o território. Desse modo, território e cultura estão em permanente conexão e tensão, em um encontro atravessado por relações de poder. As identidades constituídas em certo território podem ser analisadas tanto na dimensão coletiva quanto na individual, o que demanda aportes teóricos diferenciados. Sobre as identidades, apesar de Hall (1999) apresentar três noções esclarecedoras, nosso interesse no programa é a identidade sociológica e a identidade pós-moderna. O sujeito sociológico alinha cultura e estrutura, de modo que se mantém colado ao lugar que ocupa no mundo social. Em certa medida, para Hall, o sujeito permanece estabilizado ou unificado ao mundo habitado. Por seu turno, o sujeito pós-moderno é descentrado ou deslocado, ou seja, assume identidades múltiplas e voláteis, o que pode ser explicado por razões sócio-culturais como o contexto e o conflituoso processo de reconhecimento dos grupos sociais que tem ocupado a cena social, e/ou razões subjetivas como experiências, memórias, valores, crenças, emoções, entre outras. Neste segundo aspecto, a mirada se volta para o lugar, palco do jogo das identidades.



Territórios, identidades e educação

Territórios, identidades e educação

Tensões e interconexões

Organizadores

Antonio Gilson Barbosa Azevedo

Josimere Serrão Gonçalves

Rafael Barreto Lima



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.conceptualeditora.com/>

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

AZEVEDO, Antonio Gilson Barbosa; GONÇALVES, Josimere Serrão; LIMA, Rafael Barreto (Orgs.)

Territórios, identidades e educação: tensões e interconexões [recurso eletrônico] / Antonio Gilson Barbosa Azevedo; Josimere Serrão Gonçalves; Rafael Barreto Lima (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

203 p.

ISBN - 978-65-5917-227-6

DOI - 10.22350/9786559172276

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação; 2. Identidades; 3. Territórios; 4. Estado; 5. Brasil; I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Sumário

Apresentação **9**

Antonio Gilson Barbosa Azevedo
Josimere Serrão Gonçalves
Rafael Barreto Lima

Prólogo **11**

Joyce Otânia Seixas Ribeiro

1 **14**

Os desafios dos professores na era da Educação 4.0 em meio a pandemia

Márcio Valério de Oliveira Favacho
Vivian da Silva Lobato

2 **41**

Pesquisas sobre gênero, raça e educação na UFPa: ausência de abordagens interseccionais

Josimere Serrão Gonçalves
Joyce Otânia Seixas Ribeiro

3 **66**

O assédio sexual na escola: tramas da pesquisa e a tarefa educativa

Mauriceia Rodrigues Barbosa
Joyce Otânia Seixas Ribeiro

4 **85**

Aprendizagem experiencial e território-lugar: um estudo de caso do artesanato do brinquedo de Miriti em Abaetetuba, Pará

Ricardo Costa Amaral
Yvens Ely Martins Cordeiro

5 **106**

Desdobramentos do ensino personalizado nas práticas pedagógicas de professores da EJA

Alef Farias da Silva
Orlando Nobre Bezerra de Souza

6

128

Educação e identidades em assentamentos rurais: um estudo em contínuas descobertas

Antonio Gilson Barbosa Azevedo
Lívio Sérgio Dias Claudino

7

142

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na constituição da cultura e da identidade surda

Rafael Barreto Lima
Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa

8

159

Identidades, homossexualidades e educação: atravessamentos no território escolar

Lorena de Nazaré Silva de Sousa
Vilma Nonato de Brício

9

180

Formação de professores: os desafios no currículo de literatura do ensino médio

Rosilêia Batista Braga
Vívian da Silva Lobato

Autores e Autoras

200

Apresentação

*Antonio Gilson Barbosa Azevedo
Josimere Serrão Gonçalves
Rafael Barreto Lima*

A ideia deste livro surgiu durante a disciplina Educação e cultura local iniciada no mês de março de 2020, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Joyce O.S. Ribeiro. Naquela ocasião a referida professora comentou sobre o livro *Múltiplos Olhares sobre Educação*, organizado pela Profa. Dra. Vivian Lobato, o qual contou com a participação dos alunos e alunas da turma. Parabenizando pela iniciativa, a Profa. Joyce Ribeiro perguntou sobre a possibilidade de continuarmos essa dinâmica de publicação. A turma ponderou sobre a viabilidade de organizarmos um livro desta natureza, porém, ao final, nos comprometemos com a publicação. No entanto, na segunda quinzena deste mês de março, o início da crise sanitária nos obrigou a suspender as atividades presenciais na UFPA e o projeto de publicação ficou momentaneamente em suspenso.

Ao retomarmos as atividades da disciplina em setembro de 2020 por meio do Ensino Remoto Emergencial, retomamos a discussão sobre a organização do livro, até porque a avaliação da disciplina consistia na elaboração e apresentação de um artigo relacionado as nossas pesquisas em desenvolvimento. A turma reafirmou seu compromisso com a organização da coletânea em formato de e-book. Contudo, como a turma era relativamente pequena, ficamos inseguros quanto a real possibilidade de concretização desse grande e ousado projeto que, para nós uma experiência nova. Assim, decidimos estender o convite aos colegas da

turma da Profa. Dra. Vilma Nonato de Brício, e ficamos felizes com o pronto aceite. Sem essa contribuição este livro não teria sido possível.

Queremos agradecer a todas as alunas e alunos das duas linhas de pesquisa do PPGCITI que, mesmo com as adversidades vividas no momento, não mediram esforços para materializar este livro. Estes alunos e alunas são: Márcio Valério de Oliveira Favacho, Josimere Serrão Gonçalves, Mauriceia Rodrigues Barbosa, Alef Farias da Silva, Ricardo Costa Amaral, Antonio Gilson Barbosa Azevedo, Rafael Barreto Lima, Lorenna de Nazaré Silva de Sousa e Rosiléia Batista Braga.

Agradecemos também a equipe docente formada pelos professores/as Joyce Otânia Seixas Ribeiro, Vilma Nonato de Brício, Yvens Eli Martins Cordeiro, Livio Sérgio Dias Claudino, Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa, Orlando Nobre Bezerra de Souza e Vivian da Silva Lobato, por dedicar seu tempo a orientação e a revisão dos artigos, garantindo a qualidade da publicação.

Com este livro esperamos contribuir com a compreensão dos problemas sociais e culturais da região tocantina e da Amazônia, bem como com a qualidade de vida dos homens e das mulheres que aqui vivem. Boa leitura!

Abaetetuba, maio de 2021.

Equipe organizadora.

Prólogo

Joyce Otânia Seixas Ribeiro

O Programa de Pós-Graduação em Cidades: territórios e identidades está situado na área de concentração Estudos Sociais e suas Humanidades, e se organiza em duas linhas de pesquisa que são: *Políticas públicas, movimentos sociais e territórios* e *Identidades: linguagens, práticas e representações*. Nossos interesses de pesquisa estão situados em um vasto mapa epistemológico que se estende dos estudos que buscam identificar os conflitos que constituem as cidades e os territórios, até a análise dos fenômenos políticos, sociológicos, antropológicos, geográficos e educacionais. Outro foco de interesse é o estudo das identidades materializadas na linguagem, na arte e na educação, na perspectiva das representações, das relações de poder, da memória, da história individual e/ou coletiva.

O programa compreende território como um espaço-tempo vivido, implicado em questões culturais e simbólicas que constituem a territorialidade (HAESBAERT, 2004)¹. Neste sentido, a cultura, significados e símbolos, promove a diversidade, marcando e complexificando o território. Desse modo, território e cultura estão em permanente conexão e tensão, em um encontro atravessado por relações de poder. As identidades constituídas em certo território podem ser analisadas tanto na dimensão coletiva quanto na individual, o que demanda aportes teóricos diferenciados. Sobre as identidades, apesar de Hall (1999)² apresentar três noções esclarecedoras, nosso interesse no programa é na identidade sociológica e

¹ HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

² HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

na identidade pós-moderna. O sujeito sociológico alinha cultura e estrutura, de modo que se mantém colado ao lugar que ocupa no mundo social. Em certa medida, para o autor, o sujeito permanece estabilizado ou unificado ao mundo habitado. Por seu turno, o sujeito pós-moderno é descentrado ou deslocado, ou seja, assume identidades múltiplas e voláteis, o que pode ser explicado por razões sócio-culturais como o contexto e o conflituoso processo de reconhecimento dos grupos sociais que tem ocupado a cena social, e/ou razões subjetivas, como experiências, memórias, valores, crenças, emoções, entre outras. Neste segundo aspecto, a mirada se volta para o lugar, palco do jogo das identidades.

O PPGCITI é um programa interdisciplinar, porém, ainda estamos Tateantes no processo de diluição das pesadas fronteiras erigidas entre os campos de saber existentes, de modo a enfrentar o poder da ciência hegemônica ao definir o conhecimento verdadeiro sobre os fenômenos sociais. Precisamos resistir e desobedecer a essa histórica e sedimentada *violência epistêmica* que impõe o conhecimento único (MIGNOLO, 2008)³, por meio do diálogo inventivo, pois só assim seremos capazes de expressar não apenas as dimensões macro e micro sociais que compõem o real, mas o vasto aporte teórico-metodológico disponível para compreendê-lo.

Considerando isso, os capítulos aqui reunidos expressam diferentes modos de ver-sentir-fazer sobre a interrelação entre os territórios, a educação e as identidades. Assim, intencionando socializar e divulgar as pesquisas em desenvolvimento pelas alunas e alunos do PPGCITI, organizamos o livro com nove capítulos, sendo: *Os desafios dos professores na era da educação 4.0 em meio a pandemia* de autoria de Márcio Valério de Oliveira Favacho e Vivian da Silva Lobato; Pesquisas

³ MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Revista Gragoatá*, Rio de Janeiro, Trad. Ângela Lopes Norte, n. 22, p. 11-41, jan/jun., 2008.

sobre gênero, raça e educação na UFPA: ausência de abordagens interseccionais de Josimere Serrão Gonçalves e Joyce Otânia Seixas Ribeiro; *O assédio sexual na escola: tramas da pesquisa e a tarefa da escola* de Mauriceia Rodrigues Barbosa e Joyce Otânia Seixas Ribeiro; *Aprendizagem experiencial e território-lugar: um estudo de caso do artesanato do brinquedo de miriti em Abaetetuba, Pará*, com autoria de Ricardo Costa Amaral e Yvens Ely Martins Cordeiro; *Desdobramentos do ensino personalizado nas práticas pedagógicas de professores da EJA* de Alef Farias da Silva e Orlando Nobre Bezerra de Souza; *Educação e identidades em assentamentos rurais: um estudo em contínuas descobertas* de Antonio Gilson Barbosa de Azevedo e Lívio Sérgio Dias Claudino; *As tecnologias de informação e comunicação (TIC) na constituição da cultural e da identidade surda* de Rafael Barreto Lima e Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa; *Identidades, homossexualidades e educação: atravessamentos no território escolar* de Lorena de Nazaré Silva de Sousa e Vilma Nonato de Brício; fecha o livro, o capítulo intitulado *Formação de professores: os desafios no currículo de Literatura do Ensino Médio* de Rosileia Batista Braga e Vivian da Silva Lobato.

Este livro está marcado pelas intempéries impostas pela crise sanitária, o que afetou sobremaneira nossas pesquisas, impondo a alteração de rotas metodológicas e teóricas. Ainda assim, os desafios estão sendo enfrentados e aos poucos superados. Queremos convidar os leitores e leitoras a conhecerem o território acadêmico do PPGCITI, as identidades de seus pesquisadores e pesquisadoras, seus objetos e os diferentes modos de pensar-fazer.

Abaetetuba/Pará, maio de 2021.

Os desafios dos professores na era da Educação 4.0 em meio a pandemia

*Márcio Valério de Oliveira Favacho
Vivian da Silva Lobato*

Os desafios atuais da educação 4.0

Os desafios Atuais da docência são enormes, pois estamos vivenciando um cenário pandêmico em escala mundial, e lógico que a educação foi afetada drasticamente, onde a escola, o corpo técnico, os professores e principalmente os alunos tiveram que adaptar-se a esta transformação no ato de ensinar e conseqüentemente no processo de ensino aprendizagem. Diante disso esse artigo originou-se como um questionamento dentro do componente curricular desafios atuais da docência do programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades ofertado pelo campus de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará como requisito final de avaliação, porém articulado com o objeto de estudo, cuja a finalidade é buscar, através de pesquisas bibliográficas, conceitos e conhecimentos sobre a formação continuada de professores dentro desse novo cenário. Além de nos fazer refletir sobre quais as contribuições que as tecnologias da informação e comunicação trazem como alternativa de continuidade do processo de ensino aprendizagem para ambos os lados Professor X Aluno.

Sabemos que as dificuldades são inúmeras tais como: professores com pouca ou nenhuma aptidão no uso das TIC's, alunos conectados através da rede, porém com pouca ou quase nenhum sinal para essa conectividade, introdução do conceito de ensino remoto mediante as aulas

síncronas e assíncronas, além de políticas de inclusão digital que não respeitem as diversidades de cada cidade ou território do nosso imenso país. Dessa forma o projeto de dissertação se baseia nessa ideia, onde discorreremos alguns pontos dentro do presente artigo.

O significado do substantivo “Educação” é o ato ou processo de educar, de instruir ou ainda dependendo do contexto, ser definido como ação pelo qual implica-se na formação dos sujeitos críticos e reflexivos, pois a educação vai além de aplicações de métodos, para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano. No seu sentido mais amplo, educação visa assegurar, pois estes são transferidos de uma geração para a geração seguinte. Segundo Vieira (2005, p. 98), “o contexto histórico e as circunstâncias sociais fizeram com que a sociedade humana desenvolvesse tecnologias para a promoção do desenvolvimento e do progresso, as mesmas vêm mudando significativamente o modo de viver e de ser dos indivíduos”, e, portanto, estão presentes em todos os setores. Com isso vem os desafios de implementar esses métodos em pleno século XXI, onde não só temos uma sociedade dita “normal” com seus valores morais e éticos regidos por normas e leis, assim como a introdução do conceito de uma sociedade “digital” ou da “informação”, onde este novo conceito está ligado a uma transição de uma sociedade industrial para uma sociedade pós-moderna ou da informação propriamente dita e a partir da informação, o ser humano cria conhecimento, dissemina e absorve, gerando um o novo conjunto de conhecimento.

Agora diante desse novo cenário social, digital ou informacional quais são os desafios a serem buscados para a implementação dessa nova educação digital? O aparecimento de novos modelos para o ensino e a aprendizagem requer do educador novas práticas pedagógicas interativas, metodologias inovadoras e ativas, o sensato domínio das tecnologias da

informação e comunicação educacionais onde com elas possa reinventar sua prática pedagógica de forma a contribuir na organização de um ambiente colaborativo de aprendizagem. Para Kenski (2007, p. 21): “A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos [...] não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social”.

Sendo assim, temos uma definição muito mais ampla do que essas tecnologias de fato são e representam em um contexto não apenas técnico ou teórico, mas determinante e indissociavelmente social.

Inovar o uso das tecnologias digitais na educação implica em organizar e estruturar, organizar uma ciberarquitetura¹ do espaço educacional e redimensionar as práticas pedagógicas para que o educador e os estudantes possam navegar na internet; trabalhar com as ferramentas office; utilizar recursos audiovisuais na aprendizagem; aplicar a multimídia; hipermídia; edição de sons, movimentos e imagens; usar softwares educativos; aprender em ambientes virtuais de aprendizagem; integrar no currículo a robótica educacional; a inteligência artificial; a computação visual e a realidade virtual e outros (FUHR, 2019).

Klaus Schwab (2016), autor do livro *A Quarta Revolução Industrial*, argumenta que em futuro próximo as pessoas irão prestar serviços e realizar projetos para diferentes empresas e empregados, pois crescer na carreira exigirá maior flexibilidade dos indivíduos e uma reorganização da estrutura acadêmica das instituições de ensino, onde os jovens tenderão a priorizar o investimento em uma série de cursos de curta duração que constituam um portfólio de habilidades e competências requeridas por um mundo que será impactado pelas mudanças da Quarta Revolução

¹ A Ciberarquitetura é um conceito integrado às soluções da Educação 4.0 que contribui para o estudo e a concepção de ambientes inovadores dedicados à educação (LEVY, 2010).

Industrial. A inteligência artificial e a robótica, o uso contínuo de algoritmos, plataformas integradas de conhecimento e aprendizagem, e a oferta de produtos e serviços por meios digitais são alicerces das mudanças em andamento, tornando imperativo equacionar os desafios da educação superior, para que possam manter a competitividade e a sustentabilidade das instituições acadêmicas, com adoção de modelos inovadores e mais eficazes para a formação e capacitação dos futuros profissionais, em destaque aos ligados ao processo educacional (SCHAWAB, 2016).

Quando se trata do Brasil, é certo que quase todos os setores produtivos do país revelam baixo índice de investimento em inovação, o que os afasta da chamada fronteira tecnológica da Quarta Revolução Industrial. A cultura ao estímulo a inovação e ao desenvolvimento das habilidades analíticas é indispensável para que as informações geradas pelas máquinas possam acelerar o processo de tomada de decisão e beneficiar o país. A urgência de realizarmos a incorporação desses valores, pois, do contrário, seremos uma potência totalmente distanciada do processo de transformação tecnológica. As instituições de ensino deverão se transformar, ou se adequar de forma a desenvolver centros de convivência favorecendo trabalhos *coworking*² é formar aprendizes ao longo da vida tornando a educação e a formação continuada acessível a todos, como resultado dos *novos valores éticos inseridos pelas tecnologias*. Atualmente o mundo dispõe de muitas inovações tecnológicas para se utilizar em sala de aula, o que condiz com uma sociedade pautada na informação e no conhecimento, pois através desses meios temos a possibilidade virtual de ter acesso a todo tipo de informação independente do lugar em que nos encontramos e do momento, esse desenvolvimento

² Na realidade, não existe um significado de *coworking* literal. Porém, ela tem como definição o compartilhamento de espaços e recursos voltados ao trabalho.

tecnológico trouxe enormes benefícios em termos de avanço científico, educacional, comunicação, lazer, processamento de dados e conhecimento. Usar tecnologia implica no aumento da atividade humana em todas as esferas, principalmente na produtiva, pois, “a tecnologia revela o modo de proceder do homem para com a natureza, o processo imediato de produção de sua vida social e as concepções mentais que delas decorrem” (MARX, 1988, 425).

Com toda essa disponibilidade é preciso formar cidadãos capazes de selecionar o que há de essencial nos milhões de informações contidas na rede, de forma a enriquecer o conhecimento e as habilidades humanas. Pois segundo Marchessou (1997):

[...] excesso nas mídias, onde as performances tecnológicas e o consumo de informação submergem, “anestesiaram” a capacidade de análise dessa informação e de reflexão tanto individual quanto social. Saturação e superabundância ameaçam o navegador da internet que, como certas pesquisas mostram, não tira partido das riquezas de informação pertinente, não estando formado para ir diretamente ao essencial. (1997, p. 15).

Antes de introduzir as novas mídias interativas nas aulas expositivas é preciso entender suas funcionalidades e as consequências de seu uso nas relações sociais, pois somente a partir desse momento é possível utilizá-las de forma a transformar as aulas em eventos de discussão onde ocorra de maneira efetiva à participação de todos os indivíduos, bem como professores, alunos e pesquisadores, propiciando assim a comunicação que só é possível a partir do momento que todas as partes se envolvem.

A incorporação das TICs deve ajudar gestores, professores, alunos, pais e funcionários a transformar a escola em um lugar democrático e ético, promotor de ações educativas que ultrapassem os limites da sala de aula, instigando o educando a enxergar o mundo muito além dos muros

da escola, respeitando sempre os pensamentos e ideais do outro. O professor deve ser capaz de reconhecer os diferentes modos de pensar e as curiosidades do aluno sem que aja a imposição do seu ponto de vista, pois com lembra Freire:

Não haveria exercício ético-democrático, nem sequer se poderia falar em respeito do educador ao pensamento diferente do educando se a educação fosse neutra – vale dizer, se não houvesse ideologias, política, classes sociais. Falaríamos apenas de equívocos, de erros, de inadequações, de “obstáculos epistemológicos” no processo de conhecimento, que envolve ensinar e aprender. A dimensão ética se restringiria apenas à competência do educador ou da educadora, à sua formação, ao cumprimento de seus deveres docentes, que se estenderia ao respeito à pessoa humana dos educandos. (2001, p. 38-39).

As escolas são locais onde ocorre a emancipação do estudante, desde cedo já se molda cidadãos conscientes de suas responsabilidades socioambientais, formar-se indivíduos empreendedores do conhecimento e lapidam-se vocações. Portanto a necessidade de que os ambientes educativos se tornem lugares onde crianças e jovens tenham habilidades de interferir no conhecimento estabelecido, desenvolver novas soluções e aplicá-las de forma responsável para o bem-estar da sociedade. Como Piaget (2002) enunciou: “A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram”.

Dentre elas destaca-se as habilidades que são e serão essenciais para o advento da Quarta Revolução Industrial, onde estão concentradas em diversas áreas do conhecimento humano como: a ciência, a tecnologia, a engenharia e a matemática. Todos amplamente desenvolvidos, despertado pela criatividade e pelo pensamento crítico e sistêmico. A educação investida pelas novas tecnologias procura descaracterizar a influência das

crenças do individualismo propondo a coadaptação e a coprodução, diante dessa transformação digital, todas as instituições de ensino ou não, organizações políticas e sociais precisam criar novas abordagens para governar as tecnologias de maneira que possam servir ao interesse público, suprir as necessidades humanas e fazer com que todos se sintam parte de uma verdadeira civilização global, sem exclusão, incorporando-as aos valores humanos.

Para uma Educação 4.0, precisamos de educadores conhecedores da *tecnopedagogia*, termo este que supõe a *melhoria* das práticas pedagógicas, fazendo o uso dos mais variados recursos tecnológicos em busca de uma melhora no desenvolvimento humano cognitivo e na busca pelo conhecimento. De acordo com Fuhr (2019, p. 87)³,

[...]. Nesse sentido, a tecnopedagogia no frenesi da educação 4.0 vem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem que se encontra num contexto de mudança. Com a integração das novas tecnologias da informação e comunicação na organização do currículo escolar e na prática pedagógica, os educadores e gestores necessitam passar por um novo processo de alfabetização que podemos chamar de “alfadigital” [...].

Essa reconfiguração do processo educativo apresenta características específicas, como a inserção de conceitos hora poucos trabalhados e inseridos propriamente ditos dentro do cenário educacional tais como: a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, as tecnologias da informação e comunicação, a interatividade digital, a cultura *maker*⁴, a robótica, uma aprendizagem autônoma, um currículo contextualizado,

³ A tecnopedagogia na esteira da educação 4.0: Aprender a aprender na cultura digital. No livro Educação no Século XXI, v. 31, Tecnologias.

⁴ A cultura *maker* se baseia na ideia de que as pessoas devem ser capazes de fabricar, construir, reparar e alterar objetos dos mais variados tipos e funções com as próprias mãos, baseando-se num ambiente de colaboração e transmissão de informações entre grupos e pessoas.

flexível e integrado, o ensino híbrido, ambientes colaborativos, materiais didáticos (e-books) ou livros-bases, e pôr fim a internet das coisas através de pensamento computacional. Portanto:

[...] podemos afirmar que a Educação 4.0 requer instituições ciberarquitetônicas e democráticas com espaços colaborativos, um novo modo de organizar seu tempo, espaço, lógica e causalidade, tendo em vista a preparação do profissional para o Mercado 4.0 [...].(FUHR, 2019, p. 87).

Os princípios e práticas de inovação propostos pela Educação 4.0 (CARVALHO NETO, 2018) contemplam com bastante atenção as questões relacionadas ao espaço, tanto no âmbito físico quanto no digital, buscando integrar soluções que favoreçam as boas práticas de ensino-aprendizagem. Atualmente as pessoas não somente recebem e enviam informações a partir de um ambiente estritamente físico, mas realizam processos de comunicação por meio de seus dispositivos digitais (smartphones, tablets, computadores etc.) em qualquer lugar em que se encontrem. Na prática isso significa que a comunicação não está mais restrita a um espaço físico localizado, mas pode ser realizada a partir de qualquer ponto de um hiperespaço de interações. A esta característica se chama ubiquidade. Ubiquidade significa estar presente ao mesmo tempo em todos os lugares. Quando o ambiente a ser considerado é o escolar o assunto da Ciberarquitetura ganha dimensões ainda mais importantes, pois se deve levar em conta os processos de ensino-aprendizagem que acontecerão entre os participantes de um evento educacional.

O fator isolado mais importante para que as aulas sejam frequentemente de caráter expositivo e menos interativo está justamente na configuração clássica da sala de aula, onde carteiras são dispostas de tal modo que dificultam a comunicação entre pares e estão voltadas rigidamente em direção a uma lousa. Esta configuração induz à realização

de eventos em formato de palestras em que o professor ocupa o lugar central da comunicação, deixando a interação e a cooperação entre os estudantes em segundo plano.

Em 2019 o mundo foi surpreendido com rumores de uma doença gravíssima que estava matando milhares de chineses e em 2020 foi anunciado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) a Pandemia da COVID-19 pelo novo coronavírus, uma doença grave e mortal que obrigou milhões de pessoas a seguirem, por medida de segurança, orientações que incluíram isolamento e distanciamento social (BRASIL, 2020).

A educação no Brasil sofreu uma reformulação urgente, o ensino se reinventou através de estratégias das instituições para que os alunos não perdessem o ano letivo e pudessem ter acesso a formação planejada para o ano de 2020 após os decretos estaduais e municipais de suspensão das aulas presenciais em todo o país (CARDOSO, FERREIRA, BARBOSA, 2020; CUNHA, SILVA, 2020).

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de Pandemia da COVID-19, para instituição de educação superior de ensino em março de 2020 por meio das Portarias nº 343 e nº 345 e em junho de 2020, pela Portaria nº544 (BRASIL, 2020a, 2020b, 2020c).

A partir do parecer nº 05 do Conselho Nacional de Educação (CNE), permitiu-se a substituição da realização das atividades práticas dos estágios de forma presencial para não presencial com uso de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação (TIDIC) podendo estar, inclusive, associadas, às atividades de extensão das instituições e dos cursos de licenciatura e formação de professores (SOUZA, FERREIRA, 2020; VALENTE, MORAIS, SOUSA, SANCHEZ, PACHECO, 2020).

É nesse contexto que segundo Alves (2020) surgiram como medidas de emergência, várias estratégias organizadas pelas universidades frente ao impacto da pandemia no calendário letivo, entre elas o ensino remoto, um formato de ensino síncrono e assíncrono com utilização de ferramentas digitais: as plataformas de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como *Teams (Microsoft)*, *google class* e de videoconferência como *google meet* e *Zoom* que possibilitam contato à distância entre professores e alunos.

Corroborando com o que afirmam Souza & Ferreira (2020), com a autorização das autoridades federais brasileiras para realização de atividades de ensino à distância, se tornou um desafio para os professores do ensino superior replanejar, de forma emergente, as aulas tanto teóricas como práticas para a modalidade de ensino à distância ou “remota” utilizando metodologias que poderiam alcançar todos os alunos sem prejudicar seu aprendizado.

Diante desse desafio, uma possibilidade era evidente: a utilização em massa das TICs para aproximar as instituições de ensino e os alunos e tornar possível o desenvolvimento de metodologias ativas e avaliação de aprendizado nesses ambientes virtuais.

Assim se apresentou a todos o ensino remoto emergencial, uma modalidade de ensino totalmente nova aos atuantes na educação e que possui como característica principal o uso de tecnologias para mediação de ensino aprendizagem dos alunos que devem permanecer em seus domicílios. De cara nos debatemos que iríamos simplesmente migrar para a modalidade de Educação à Distância (EAD), mas longe disso. Segundo Alves (2011), “a educação a distância possui características próprias que são muito diferentes da nossa realidade atual nas escolas brasileiras”. A EAD pressupõe o apoio de tutores de forma atemporal, com carga horária

diluída em diferentes recursos midiáticos e atividades síncronas e assíncronas. Quando se fala em adaptação, é importante considerar que se tratam de dois polos/ações diferentes ocorrendo simultaneamente: no primeiro é em relação aos alunos, que se veem isolados e sozinhos, distantes dos seus grupos sociais, tendo que desenvolver habilidades como: autonomia de estudo, domínio de tecnologias e autodisciplina. Por outro lado, professores que necessitam reaprender a planejar, dentro de uma nova realidade, já que não se trata apenas de inserir as tecnologias no planejamento, mas reformular completamente as suas práticas e metodologias, considerando a distância, o tempo, os recursos e, inclusive, a carga emocional implicada no contexto. Desaprender e reaprender serão habilidades fundamentais neste novo cenário, marcado pela constante aceleração das transformações científicas e tecnológicas.

Neste contexto, as chamadas metodologias ativas ganham mais visibilidade, e esse é um ponto positivo da mudança, pois cria a necessidade de uma preparação diferenciada das aulas, voltando-se cada vez mais para as conhecidas metodologias ativas. A cultura escolar (ou os hábitos e costumes herdados das gerações de professores com as quais nos relacionamos ao ingressar na docência) foi profundamente impactada pela necessidade de se considerar fatores como o distanciamento social. As antigas estratégias como: a aula expositiva, o questionário e a repetitividade como preparação para o momento da prova, chamada por Paulo Freire de educação ‘bancária’, dão lugar à estratégias diferenciadas como a sala de aula invertida (com foco no aluno, que primeiro internaliza os conceitos antes da aula e depois, no coletivo, discute os conhecimentos adquiridos e tira dúvidas), a gamificação (uso de dinâmicas baseadas em jogos para engajar pessoas e resolver desafios) e a aprendizagem baseada em problemas ou projetos. Estas novas ferramentas e técnicas adquiridas, somadas ao conhecimento pedagógico e conceitual que o professor traz de

sua formação acadêmica, resultam na criação de um novo tipo de conhecimento: o conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo (ou TPACKs, na sigla em inglês para Technological Pedagogical Content Knowledge), um novo campo de estudos que é fundamental para compreendermos o cenário atual.

No entanto, não devemos considerar que esta reinvenção das práticas pedagógicas seja decorrente apenas da pandemia. Afinal, os professores de todos os níveis já vinham de um longo processo de adaptação às intensas mudanças na ciência e na tecnologia, que refletiam diretamente nas práticas pedagógicas, como o rápido desenvolvimento e popularização dos meios de comunicação digitais. Esta reinvenção pode ter sido acelerada pela pandemia, mas não é graças a ela que ocorreu; já vinha se fazendo desde pelo menos o final da década de 1990, com a chegada dos primeiros computadores às escolas.

É claro que atualmente nesse contexto pandêmico todos estão precisando se readaptar em muitos aspectos, além da sua própria vida cotidiana que passou a ter de encarar diversos problemas, porém isso não valida discursos que colocam em cheque a educação e o trabalho dos professores, pelo fato das famílias estarem sendo, de certa forma, obrigadas a participar e acompanhar a educação escolar dos filhos. Outro ponto a ser observado é o acesso à internet, segundo a UNESCO (2019) em pesquisa de abrangência nacional durante os anos de 2018 e 2019, apenas 39% da população brasileira tinha acesso a computador com internet, 3% apenas ao computador, 28% tem acesso à internet através de celulares/smartphones e 30% não tem acesso algum a internet, ou por questão de pobreza ou por estarem em lugares sem nenhuma conectividade. Sendo que as classes A e B em média superam os 95% de acesso a esses recursos, enquanto as classes C (76%) e D/E apresentam 40% de acesso. Assim, a realidade da rede privada acaba sendo bem

diferente das escolas públicas, enquanto para uns a internet é necessidade para outros é um luxo supérfluo em relação a colocar comida na mesa da sua família. A grande maioria dos alunos da rede privada já possuíam os materiais que estão sendo utilizados durante os estudos domiciliares, pelo menos no nosso contexto, poucos tiveram que comprar ou adaptar algo para se adequar à nova realidade. (RUSCHEL; TREVISAN; PERREIRA, 2020).

Isso não significa que não houveram mudanças bruscas na rotina que necessitam de apropriação e entendimento. Para os professores essa mudança foi muito significativa, mesmo que alguns já utilizassem tecnologias de ensino no seu fazer pedagógico, a migração total para a realidade online exige dedicação, tempo e saúde mental, pois também estamos suscetíveis a pressão que uma pandemia impõe a toda população.

Segundo Bacich e Moran (2018) as metodologias ativas são desenvolvidas por meio de métodos ativos e criativos centrados na atividade do aluno com a intenção de proporcionar aprendizagem, concepção esta que surgiu durante o movimento chamado de Escola Nova, em que era defendida uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência e integradas com as TIDIC.

Educação 4.0 na pandemia: ensino a distância nesse novo cenário

As inovações tecnológicas alteraram a educação à distância, desde os moldes antigos, com cursos por correspondência que permitia uma interação muito limitada entre professores e alunos até uma progressão imensurável dos dias atuais, onde temos uma interação em tempo real, multimídia (vídeos, fórum, Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA, etc.), porém ainda permeiam as dúvidas e discussões sobre o grau de aprendizagem. E ao mesmo tempo fazemos o seguinte questionamento, a tecnologia propicia ganho de espaço físico e de tempo, em relação a

aprendizagem? Desse modo, a ideia de que os alunos pudessem receber instrução de forma mais eficiente estudando individualmente, por meio de materiais e meios de ensino, desenvolvidos a partir do que se convencionou chamar de “tecnologia de informação”, fez com que muitos pesquisadores estudassem esse fenômeno (IKEDA; CAVALHEIRO, 2005, p. 55-75).

Ainda tem muita confusão em relação à terminologia ‘educação à distância’, “ensino à distância”, “aprendizagem à distância”, “educação online”, “educação pela web” e outros são usados de forma indistinta. Keegan (2002, p. 17) *apud* Bryant, Kahle e Schafer (2005) explica as diferenças. Ele afirma que educação à distância compreende dois elementos igualmente importantes: (1) ensino à distância e (2) aprendizagem à distância. O ensino à distância foca na transmissão da instrução para o aprendiz enquanto a aprendizagem foca a maximização da cognição do aprendiz. Termos como “educação pela web”, “online” foca mais estreitamente o meio pelo qual a instrução é transmitida em vez da aprendizagem. Há ainda o termo *e-learning*⁵ que significa educação via internet.

A educação encontra-se inserida numa sociedade rodeada por tecnologia causando grandes impactos na vida das pessoas e no ambiente que as rodeia, havendo cada vez mais a necessidade de articulações transparentes entre os valores éticos, padrões normativos e modelos educacionais e de governança. Segundo Klaus Schwab (2018, p.89) “[...] o mundo está enfrentando tendências transformadoras simultâneas: urbanização, climáticas e tecnológicas cada vez mais emergentes e destrutivas ...”, e o impacto das novas tecnologias na distribuição do acesso a elas, tem

⁵ O e-learning ou ensino eletrônico corresponde a um modelo de ensino não presencial apoiado em Tecnologia de Informação e Comunicação. Atualmente, o modelo de ensino/aprendizagem eletrônico assenta no ambiente online, aproveitando as capacidades da Internet para comunicação e distribuição de conteúdo.

cada vez mais revelado uma insatisfação com os nossos sistemas políticos, econômicos e principalmente educacional, uma vez que todos nós não estávamos preparados para esse tsunami chamada de revolução tecnológica, no cenário educacional o mesmo apresenta suas particularidades para poder corresponder as exigências do mundo globalizado. Essas particularidades trazem rupturas para podermos enfrentar de maneira significativa nossa inteligência. Tais como dentro da inteligência *Contextual (a mente)* – maneira como pensamos e integramos, *Emocional (o coração)* – forma como processamos e integramos nossos pensamentos e sentimentos, bem como o modo como nos relacionamos com os outros e com nós mesmos, *Inspirada (a alma)* – maneira como usamos o sentimento de individualidade e de propósito compartilhado, a confiança e outras virtudes para efetuar a mudança e agir para o bem comum, *Física (o corpo)* – A forma como cultivamos e mantemos nossa saúde e bem estar pessoal e daqueles ao nosso entorno. (SCHWAB, 2016, p.107).

Assim, a educação, nesse contexto, está vivenciando uma transição espantosa que está desestabilizando muitos professores que não são mais centro do processo de ensino e aprendizagem. Agora seu papel consiste na organização de conteúdo, na construção do material didático, na elaboração e disponibilização de objetos de aprendizagem, na orientação, na motivação, na mediação, na gestão, na provocação e no tutorial virtual junto ao estudante. Mercado, afirma que:

O professor nesse contexto não é um profissional “acabado”, que possui todas as habilidades e conhecimentos para exercer sua profissão, ao contrário, é um profissional em constante construção, buscando sempre seu aperfeiçoamento e uma formação continuada que lhe dê segurança e habilidade para lidar com a utilização das TIC. Essas características são essenciais na promoção de uma educação voltada para a inclusão digital de seus alunos (MERCADO, 2008, p. 56).

O processo de ensino e aprendizagem tornou-se coletivo ou colaborativo, através das comunidades do conhecimento em que ocorrem as produções mútuas e a troca recíproca de informações. Então a criação de comunidades de conhecimento, a utilização da inteligência coletiva, requerem conhecimento das metodologias ativas, de ferramentas digitais e/ou analógicas de sala de aula e instituições de ensino que repensem seus processos de ensino e aprendizagem, para possamos ter ao final um futuro profissional com condições educativas de poder passar pelas inteligências contextuais, emocionais, inspiradoras e físicas (FUHR, 2019).

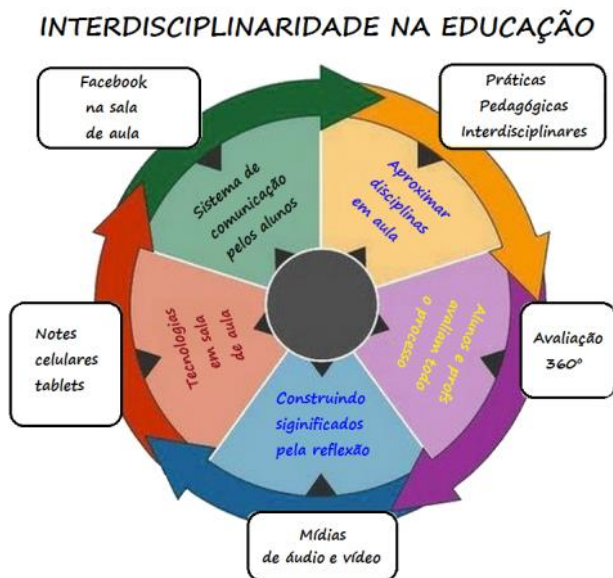
Nesse novo cenário de aprendizagem, as comunidades de pesquisadores citam algumas características específicas e necessárias para o seu funcionamento, corrobora nesse sentido o autor Catela (2009):

- ✓ Construção social do conhecimento: entender a aprendizagem como um processo que se desenvolve do social para o individual por meio de processos colaborativos.
- ✓ Ênfase na participação das pessoas: valorização da criatividade, imaginação e a capacidade intelectual dos participantes.
- ✓ Ambiente enriquecedor: promoção da cooperação e da colaboração, o crescimento pessoal e a energia de esforços cada vez mais.
- ✓ Avaliação constante: a partir de um feedback contínuo do professor sobre as atividades desenvolvidas e planejamentos, os alunos aprendem a se autoavaliar, com o objetivo de analisar o andamento do processo de ensino aprendizagem.

Para uma Educação 4.0, precisamos de educadores conhecedores da tecnopedagogia que os possibilite contribuir na formação de profissionais para o mercado de trabalho que os dias atuais nos impuseram. Essa reconfiguração da educação apresenta características específicas e tão importantes, que, porém, pouco sabem o que realmente são, tais como: a

interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, novas tecnologias da informação e comunicação, chamadas de TIC's, a interatividade digital, a cultura *maker*, inteligência artificial (robótica), aprendizagem autônoma, currículo flexibilizado e contextualizado, ensino híbrido, ensino remoto, ambiente colaborativo, materiais didáticos digitais (MDD), a Internet das Coisas (IoT) da aprendizagem e pensamento computacional.

Figura-01: Interdisciplinaridade na educação do século XXI



Fonte: <https://www.ourbox.com/books/cinco-propostas-arrebatadoras-para-a-educacao-seculo-xxi/>

Diante desse novo cenário e contexto, o que se espera das instituições de ensino do Brasil para esse século XXI, é que sem dúvida nenhuma, quebrem suas barreiras contra o novo, contra o que é inovador, buscando atualizar-se! Saindo de suas “caixinhas” moldadas no modelo tradicional de ensino e passem a exercer a profissão de maneira e forma inteligente, buscando assim adequar-se à realidade do seu educador e educando no cenário pandêmico.

O docente quando inserido no contexto educacional das novas tecnologias deixará de ser um “lecionador”, para ser um “organizador” e “mediador do conhecimento e da aprendizagem”, “um construtor de sentidos”, “um cooperador”, pois com essas definições o mesmo saberá orientar seus educandos sobre onde escolher a informação, como tratá-la e utilizá-la de forma a mediar o conhecimento. Assim, a autora Regina Cândida Führ (2019), destaca sete características/atores fundamentais para uma Instituição de Ensino Inteligente: O professor, o estudante, a disposição da sala, as atividades, os recursos pedagógicos, o tempo e principalmente o currículo como o grande sucesso das instituições inteligente, onde na análise contextual do mundo pós pandemia será as instituições que tiverem internalizado esses conceitos.

Diante desse contexto uma Educação 4.0 deve ter informações de como utilizar, manipular, planejar, orientar o processo de ensino e da aprendizagem e além de integrar os quatros pilares da educação da educação em consonância com as tecnologias defendidas por Jacques Delores em sua obra “Educação a Descobrir”, (2016) na VI Conferência Internacional sobre Educação para século XXI, que diz:

Aprender a Conhecer - combinar Cultura com a possibilidade de trabalhar em profundidade, para o benefício das oportunidades ofertadas pela educação ao longo da vida;

Aprender a fazer – a finalidade é adquirir a competência para resoluções de situações e o trabalho em equipe;

Aprender a viver juntos – desenvolver a compreensão do outro, além da percepção das independências, o preparo para gerir conflitos;

Aprender a ser – desenvolvimento da capacidade autônoma em relação as potencialidades de cada indivíduo como: memória, raciocínio, capacidade física, aptidão para comunicar-se.

Nessa perspectiva de conhecimento colaborativo do conhecimento, o educando não mais exerce apenas o papel de executor de tarefas, mas sim um co-pesquisador, responsável pela, riqueza, qualidade e tratamento das informações, por outro lado o docente deve estar atento à resolução problemas. Para Pierre Levy (2010) afirma:

[...] que a humanidade está diante de uma tecnologia intelectual que modifica a percepção e o pensamento do ser humano que se encontra imerso numa sociedade em constante mutação, e, com ele, todas as relações sociais sofrem mudanças significativas, pois trata-se de uma sociedade em rede. [...].

Sendo assim, percebe-se a necessidades da inclusão do uso das tecnologias da informação e comunicação – TIC's como uma ferramenta mediadora do processo de ensino-aprendizagem entre os novos contextos nos quais as TIC's estão diretamente ligadas/ relacionadas ao *tempo* e ao *lugar*. Diante disso a aprendizagem, do educando e o educador podem desenvolver habilidades acadêmicas e competências profissionais significativas e importantes para sua vida profissional.

Essa nova abordagem no conceito da competência apresenta outra *epistemologia*⁶ da compreensão e ação de maneira inovadora, afirmando a indissolúvel interdependência dos conteúdos, disciplinas, processos, métodos e habilidades. Com a ausência de habilidades, os educandos se entregam ao ato de decorar ou memorizar ou simplesmente a reprodução dos fatos, dados e informações, resultando numa experiência educacional passiva. Para que não tenhamos esse tipo de ato constantemente, os estudantes se envolvem cada vez mais atividades individuais ou em grupos de trabalho para solução de problemas. Por outro lado, o docente precisa contribuir para que o educando desenvolva as competências, numa inter-

⁶ Epistemologia: é a ciência da ciência. Filosofia da ciência. É o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências. É a teoria do conhecimento (FERREIRA, 2010).

relação inseparável de conhecimentos (conteúdos) e habilidades para investigar a natureza complexa dos fenômenos do contexto da era digital. As grandes mudanças do mundo contemporâneo, as instituições de ensino devem propor um currículo flexível e *maker* para que os estudantes se tornem autores de suas próprias vidas, pesquisadores éticos com rigor científicos, comunicadores eficazes, cidadãos solidários e comprometidos com a construção de uma sociedade humana, justa e igualitária.

Cibercultura e as novas comunidades virtuais

No primeiro momento foi exposto o “impacto” das novas tecnologias na sociedade e suas influências culturais e sociais, conceituando o ciberespaço. Esse ciberespaço foi construído por uma cibercultura que, por sua vez, apresenta a tendência de “criar um sistema, a tensão rumo ao universal” (LÉVY, 2011, p. 114). Ficou claro que, quanto mais o digital se desenvolve enquanto meio de comunicação e colaboração, mais ele se universaliza e marca a história da informática. Documentos podem circular de uma empresa à outra tanto quanto um usuário comunica-se com outro computador em qualquer lugar do planeta. Segundo Lévy (2011) pode-se prever que todos os elementos do ciberespaço continuarão se desenvolvendo em direção à interconexão, integração e estabelecimento de sistemas interdependentes e universais. Assim, o ciberespaço se constitui em uma infraestrutura universal a serviço de outros fenômenos técnico-sociais em âmbito mundial: finanças, comércio, pesquisa científica, mídias, transportes, indústria e outros. Isso significa que a cibercultura é a universalidade; ela tende à interconexão das informações, das máquinas e dos homens. Um dos principais símbolos do ciberespaço, a internet, é um dos maiores exemplos de um movimento que iniciou timidamente e que, na atualidade, contribui para a evolução da humanidade.

Os ambientes de construção da aprendizagem devem oferecer aos estudantes ambientes de pesquisas ciberarquitetônicas e colaborativos, conectados na rede mundial para que possamos gerenciar as informações criticamente, elaborar, planejar, compartilhar e atuar em grupos para uma ressignificação do conhecimento, a partir da cultura *maker*. Nessa era digital, o aprender a aprender requer desenvolver uma mente crítica que envolve enfatizar o sentido, a dimensão ética e responsável sobre o rigor e a orientação da busca e da aplicação, combinando eficiência no sentido de questionar as prioridades e estratégias para avaliar os rendimentos. No ciberespaço, circula a cibercultura de forma democrática por intermédio das múltiplas tecnologias da informação e comunicação, em que se constroem os espaços do aprender a aprender de forma holística, flexível e adaptável, rompendo com as “grades” ou barreiras educacionais que ultrapassem o tempo, deixando as marcas da produção em série, da memorização e da estagnação do conteúdo.

A realidade educacional do século XXI, desprovida de políticas públicas e sucateada na sua infraestrutura e com educadores que ainda olham para o retrovisor, lembrando-se de um passado “saudosista” que os torna incapazes de visualizar o mundo 4.0 com seus desafios que impactam na vida do ser humano, e precisa ser redimensionada. Enquanto as tecnologias digitais estão inseridas no cotidiano da vida dos educandos, educadores, e muitas vezes analógicos, confrontam-se apenas diante de um quadro verde ou branco para desenvolver seu projeto de aprendizagem. Esse educador, com uma formação defasada, encontra dificuldades de inserir as tecnologias digitais móveis, que estão ao alcance dos educandos, como recurso pedagógico em sala de aula ou nos processos de ensino-aprendizagem, desta forma a instituição de ensino desencanta o educando, deixando-o desmotivado e, conseqüentemente, resulta no fracasso da aprendizagem.

Qualquer reflexão a respeito da educação e da cibercultura deve ser analisada por meio da relação com o saber. Em primeiro lugar essa relação diz respeito a velocidade em que se produz o saber. A humanidade, diante disso, fica obsoleta em relação às suas atividades laborais em se comparando o início e o fim de sua carreira. Em segundo lugar, totalmente ligado ao primeiro, está a nova natureza do trabalho, que significa aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos. E, por fim, o ciberespaço proporciona tecnologias intelectuais que modificam as funções cognitivas humanas. Tais tecnologias intelectuais irão favorecer as novas formas de acesso à informação e os novos estilos de raciocínio e de conhecimentos (LÉVY, 2011).

Como essas tecnologias intelectuais são em forma de documentos ou programas digitais, podem ser compartilhadas por quantas pessoas quiserem aumentando, conseqüentemente, o potencial de inteligência coletiva. Toda essa transação de conhecimentos afeta diretamente a educação, levando a necessidade de construção de novos espaços de conhecimento que substitua o ensino com pré-requisitos estruturados em níveis.

Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em “níveis”, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes “superiores”, a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva (LÉVY, 2011, p. 160).

Lévy (2011) propõe algumas reformas para o conhecimento. Primeiro é necessário incluir o Ensino Aberto e a Distância (EAD) ao dia a dia da educação, pois ele é capaz de incluir as hipermídias, as redes de

comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura, favorecendo aprendizagens personalizadas e coletivas em rede. Nesse sentido, o professor incentiva a inteligência coletiva no lugar de transmitir diretamente o conhecimento.

Conclusão

A Educação 4.0 em tempos de pandemia ficou explícito que o uso da internet, e outras ferramentas, quando conectadas geram grandes possibilidades digitais permitindo o acesso a bancos de informação que se proliferam geometricamente no ciberespaço. Nesse contexto, os professores devem assumir posturas novas e diferenciadas, ensinando, mediando e levando o educando a aprendizagem de forma colaborativa, na investigação e na pesquisa as informações existentes na rede.

A nova abordagem pedagógica da Educação 4.0, em relação a aprendizagem colaborativa e a distância vem ganhando força cada vez maior, constituindo-se na modalidade educacional apropriada, para atividades coletivas em redes de produção de conhecimento nos meios digitais de comunicação, como a Internet. Como conhecimento é visto como uma construção social, o processo educativo via ciberespaço é favorecido pela participação social em um ambiente que propicia a colaboração, a avaliação e o acesso a infinitos saberes universais, não totalizáveis e ricos em possibilidades que propiciam uma visão mais ampla do objeto de estudo, amplificando, assim, a aprendizagem individual de cada membro do grupo.

O aprendizado colaborativo, mediado pelas tecnologias interativas de informação e comunicação, vem de encontro à sociedade da informação como possibilidade no atendimento às demandas advindas das novas relações e percepções da realidade e produção de conhecimento. Os desafios, as ameaças e as possibilidades características da

contemporaneidade exigirão, cada vez mais, o desenvolvimento de abordagens pedagógicas capazes de desenvolver competências e habilidades e, conseqüentemente, resoluções de problemas.

Atualmente, as demandas educacionais não estão sendo atendidas a contento pela relação da prática didático-pedagógica tradicional com as novas formas de comunicação. Todos no sistema escolar devem estar preparados para dominar os meios técnicos e incorpora-los a uma prática pedagógica transformadora, cujo principal objetivo é formar um cidadão autônomo e participativo com capacidade crítica e criadora diante dos desafios que se apresentam a cada dia, de forma mais dinâmica e veloz. Devemos pensar em uma formação docente que considere a existência do ciberespaço e sua influência na disseminação de informações. Partindo dessa formação, a reflexão dos novos contornos que a escola vem adquirindo e o papel do educador diante desta realidade. Acredita-se que esse tema deve ser refletido pelos educadores, uma vez que a inserção das tecnologias na sociedade contemporânea já é uma realidade imposta e que vai além das formas tradicionais e estáticas de produção de conhecimento.

Referências

- ALMEIDA, E.G.; LEITE, K.L.F.; FERREIRA, L.S.; FARIAS, M.S. Ensino remoto e tecnologia: uma nova postura docente na educação pós-pandemia. **Anais do Congresso Nacional de Educação**, Maceió/AL, Brasil, 7, out., 2020. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/educacao/detalhes/anais-vii-conedu---educacao-online.pdf>.
- ALVES, L. Educação remota: Entre a ilusão e a realidade. **Revista Interfaces Científicas (Educação)**, 8(3), p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251.doi:10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365.pdf>.
- Brasil. Ministério da Saúde. Agência Saúde. **Sobre a Declaração da OMS sobre Pandemia pelo Coronavírus**, 2020. <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/legislativo-deve-liberar-ate-r-5-bilhoes-para-combate-ao-coronavirus>.

Brasil. Ministério da Educação. Gabinete do ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário oficial da união/DF, p.1, 2020a

Brasil. Ministério da Educação. Gabinete do ministro. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020 que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus -COVID-19. Diário oficial da união, DF, 2020b.

Brasil. Ministério da Educação. **Portaria nº 544 de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus-Covid-19 e revoga as Portarias MEC nº343 de 17 de março de 2020 e nº345, de 19 de março de 2020 e nº473 de 12 de maio de 2020, 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>.

BACICH, L.; MORAN, J.. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CATELA, M. Novos espaços de partilha dos saberes: comunidades de aprendizagem. **VI Conferência Internacional da TIC na Educação**, Braga, 2009.

CARDOSO, C.A.; FERREIRA, V.A.; BARBOSA, F.C.G. (Des) igualdade de acesso à educação em tempo de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, 7(3), p. 38-46, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929.pdf>.

CORTELAZZO, A.L.; FIALA, D.A. de S., PIVA JÚNIOR, D.; PANISSON, M.R.J.; RODRIGUES, B. **Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem: para refinar seu cardápio metodológico**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

CUNHA, L.F.F.; SILVA, A.S.; SILVA, A.P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais Do Distrito Federal**, 7(3), p. 27-37, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924.pdf>.

FUHR, R. C.. **Educação 4.0 nos impactos da quarta revolução industrial**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2019.

FURTADO, R.G.; BELÉM B. C. A pandemia da covid-19 e o ensino remoto no ensino superior. **Anais do Congresso Nacional Universidade**, EAD E Software Livre, 2 (11), nov., 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/17631.pdf>.

KEEGAN, D.. Definition of distance education. *In*: FOSTER, L.; BOWER, B.; WATSON, L. (Eds.). **Distance Education: Teaching and Learning in Higher Education**, Boston, MA: Pearson Custom Publishing, 2002.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2011.

MERCADO, L. P. L. (Org.). **Práticas de formação de professores na Educação a Distância**. Maceió: UFAL, 2008.

MARCHESSOU, F.. Estratégias, Contextos, Instrumentos, Fórmulas: a contribuição da tecnologia ao ensino aberto e à distância. **Revista Tecnologia Educacional**, v. 25 (139), nov./dez., p. 6-15, 1997.

MARX, K.. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro I, v. I, 1988.

PEREIRA, A. S.; SHITSUKA, D. M.; PARREIRA, F.J.; SHITSUKA, R. **Metodologia da pesquisa científica**. UAB/NTE/UFSM, 2018. Disponível em: https://repositório.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1.

PINTO, Á. V. **O conceito de tecnologia**. 2. v. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

RUSCHEL, G.; TREVISAN, M.; PEREIRA, J.. Ensino Remoto no Contexto de uma Instituição Privada. **Observatório Socioeconômico da COVID-19**, 2020. Publicado em 01 de outubro de 2020.

SCHWAB, K.. **A Quarta Revolução Industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

SCHWAB, K.. **Aplicando a Quarta Revolução Industrial**. São Paulo: Edipro, 2018.

VALENTE, G. S. C.; MORAES, É. B. de; SANCHEZ, M. C. O.; SOUZA, D. F. de; PACHECO, M. C. M. D. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, 9 (9), 2020. e843998153. doi: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.8153>.

YUAN, E.. **Vídeoconferências, Conferências na web, webinars, compartilhamento de tela- Zoom**, 2011. Disponível em: <https://zoom.us>.

Pesquisas sobre gênero, raça e educação na UFPA: ausência de abordagens interseccionais

*Josimere Serrão Gonçalves
Joyce Otânia Seixas Ribeiro*

Introdução

A década de 70 em nosso país foi marcada pela ditadura militar. Neste período as organizações sociais como os movimentos negros e os movimentos feministas foram importantes na luta pela redemocratização, pela volta da cidadania e também pelas lutas que buscavam o fim das desigualdades sociais tão acirradas no Brasil. As mulheres ficaram em segundo plano no movimento negro unificado (MNU), e no movimento feminista as mulheres negras e suas pautas não foram consideradas fundamentais. O que se observa nesta perspectiva, que os movimentos ora citados também produziram opressões internas, que silenciaram racismo e sexismo em uma articulação que posicionou mulheres negras em um campo desfavorável.

Diante de tais fatos, conflitos, tensões e rupturas fizeram parte destes movimentos nas décadas de 70 e 80, o que permitiu que mulheres negras colocassem em xeque a suposta igualdade e imprimissem suas especificidades nas pautas de lutas dos movimentos negros e feministas.

Já em relação a produção teórica, neste período já se anunciavam pesquisas e produções voltadas para o estudo acerca do movimento feminista brasileiro, porém, o ponto de debate e de investigação girava em torno das relações de gênero, da identidade feminina e de suas experiências em diferentes gerações, sem contudo, abordar a categoria de

raça. Somente com a constatação da invisibilidade de estudos com esta categoria, algumas mulheres negras pertencentes ao movimento de mulheres começaram a questionar as razões de tal exclusão. Suely Carneiro (2003), no texto “Mulheres em movimento” retrata um pouco deste contexto e destaca a necessidade de enegrecer o feminismo.

Enegrecendo o feminismo é a expressão que vimos utilizando para designar a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista brasileiro. Buscamos assinalar, com ela, a identidade branca e ocidental da formulação clássica feminista, de um lado; e, de outro, revelar a insuficiência teórica e prática política para integrar as diferentes expressões do feminino construídos em sociedades multirraciais e pluriculturais. Com essas iniciativas, pôde-se engendrar uma agenda específica que combateu, simultaneamente, as desigualdades de gênero e intragênero; afirmamos e visibilizamos uma perspectiva feminista negra que emerge da condição específica do ser mulher, negra e, em geral, pobre, delineamos, por fim, o papel que essa perspectiva tem na luta anti-racista no Brasil (CARNEIRO, 2003, p.02).

O contexto anunciado afirmou novos sujeitos políticos e demonstrou que no movimento negro o sexismo era uma marca constante e no movimento feminista as pautas precisavam ser enegrecidas. Assim, mulheres negras, munidas de suas agendas exigiam que as diferenças e as desigualdades pudessem ser reconhecidas para que as políticas públicas por exemplo, ao levar em consideração o pensamento articulado entre as questões de gênero e raça, não somente identificassem as discriminações sociais, mas apontassem as desigualdades ocasionadas pelo sexismo e o racismo para, desta forma, implementar ações para a cidadania e combate as exclusões.

É importante destacar que ambos - movimento negro e movimento feminista - foram de certa forma colocados em xeque pelas mulheres negras e isto provocou rupturas. Ao mesmo tempo, possibilitou outras

linhas de entendimento, na qual gênero e raça pudessem ser categorias de lutas, pautas de reivindicações, elementos de análises e objetos de investigações, como destaca Rodrigues.

Reverendo a biografia sobre gênero e raça no Brasil, com especial atenção aos movimentos sociais, vemos se repetirem em dezenas de artigos publicados nas décadas de 1980 e 1990 os nomes de Luiza Barros, Beatriz Nascimento, Leila Gonzales, Sueli Carneiro, Edna Roland, Jurema Werneck, Nilza Iraci e Matilde Ribeiro, entre outras. Essas e outras tantas mulheres negras estiveram presentes e foram participantes fundamentais na formatação dos movimentos Negro e Feminista, contribuindo para o aprofundamento dos debates internos sobre a importância de se pensar gênero articulado ao pertencimento racial, apontando que racismo e sexismo devem ser trabalhados juntos [...] (RODRIGUES, 2003, p.02).

Embora a historicidade aponte que para se compreender a permanência das desigualdades e exclusões se faz necessário a análise das articulações entre as categorias de raça e gênero e outros marcadores sociais, observa-se que muitas análises ainda são efetuadas sem levar em consideração as interconexões existentes e as relações de poder. Então, urge análises em uma perspectiva interseccional afim de analisar estas opressões.

Considerando estes aspectos, o presente artigo tem como objetivo realizar um levantamento das produções científico-acadêmicas sobre as seguintes descritores: gênero, raça e educação. Neste escopo, foi realizado um parcial estado da arte, a partir das produções de teses e dissertações elaboradas no período de 2010 à 2020 em 02 (dois) Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA): o Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED/ICED/Campus José Silveira Netto, e o Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura/PPGEDUC/Campus Universitário do Tocantins/Cametá e assim

analisá-las de acordo com as suas dimensões temporais, metodológicas e teóricas.

O mapeamento de produções acadêmicas no âmbito de determinados marcadores possibilita visualizar os estudos efetivados e ter a compreensão do estado de conhecimento produzidos pela sociedade em áreas específicas do saber. Deste modo, o referido trabalho está estruturado em três partes. Na primeira, apresentamos o método de investigação utilizado para mapear as produções científicas. Na segunda parte, trazemos o mapeamento realizado acerca das produções acadêmicas, destacando as temporalidades, conceitos, temática/problema, perspectivas teóricas e metodológicas. Finalizaremos com um diálogo sobre a relevância do conceito de interseccionalidade para a pesquisa sobre gênero, raça e educação.

As produções científicas no campo de gênero, raça e educação: o método utilizado

A produção do conhecimento parte de uma área de interesse, no entanto, é considerada um produto da coletividade, já que “[...] é concebida como prática social, como construção coletiva, como produto social” (COSTA, 2007. p. 14). Como construção coletiva a produção do conhecimento requer a seleção de abordagens teórico-metodológicas que mediante determinados problemas buscam contrastar, contrapor, perceber consensos, controvérsias e lacunas presentes nessas produções, como argumenta Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 180).

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. A formulação de um problema de pesquisa relevante exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do

conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas.

O presente estudo de natureza qualitativa, buscou mapear as produções discentes em dois programas de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Pará elaboradas no período de 2010 à 2020. É um estudo do estado de conhecimento que para Marosini e Fernandes (2014, p. 155) constitui “[...] a identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. O *locus* de pesquisa foram as plataformas digitais que comportam o banco de teses e dissertações dos seguintes programas: Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/ICED¹ e o Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura - PPGEDUC/Campus Universitário do Tocantins/Cametá².

O primeiro momento constou do exame dos “estados da arte” que “[...] serve fundamentalmente para situar o pesquisador/a, dando-lhe um panorama geral da área e lhe permitindo identificar aquelas pesquisas que parecem mais relevantes para a questão de seu interesse” (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p. 181). Desta forma, optamos pelo levantamento documental com o intuito de localizar as dissertações e teses que tratassem das temáticas gênero, raça e educação nos dois programas selecionados.

¹ Em 1993 o Instituto de Ciências da Educação ofertou o curso de mestrado em educação e políticas públicas *stricto sensu*. Foi o primeiro curso de pós-graduação em educação ofertado no Estado do Pará e o 2º da região norte. Ver: UFPA. Plano de Desenvolvimento do ICED - 2017-2021, dez., 2017.

² O Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, em nível de Mestrado Acadêmico, do Campus Universitário do Tocantins/Cametá da Universidade Federal do Pará, foi aprovado pela Resolução nº 4.515, de 20 de maio de 2014. Ver: <http://www.campuscameta.ufpa.br/index.php/pos-graduacao> < Acesso em: Fev., 2021.

Na Universidade Federal do Pará há também o Programa de Pós-Graduação em currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB³, entretanto, a escolha pelo PPGED/ICED deve-se ao fato deste programa ter mais tempo de existência e estar na capital, e o PPGEDUC pelo fato de ser um programa em educação inserido no interior, região do Baixo Tocantins⁴.

O passo seguinte tratou do mapeamento das teses e dissertações a partir dos descritores raça, gênero e educação; leitura dos resumos para identificar a temporalidade, a metodologia e os campos teóricos que os referidos descritores compunham, assim como os entrelaçamentos presentes nestas abordagens. Com a análise de categorias, conceitos, problemáticas, perspectivas teórico-metodológica, foi possível identificar o itinerário, ou seja, os caminhos investigativos percorridos por cada pesquisa selecionada. Na próxima seção apresentaremos as pesquisas acadêmicas que permeiam os marcadores sociais de gênero, raça e educação presentes nas produções dos referidos programas.

Gênero, raça e educação em dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação na UFPA

O levantamento de teses e dissertações no banco de dados virtuais (BDTD) dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFPA - Campus de Belém (Campus José Silveira Netto) e Campus de Cametá, considerou o período de 2010-2020 e as palavras-chave que representassem o objetivo temático da pesquisa isto é, a interseccionalidade e os descritores gênero, raça e educação. A partir deste

³ O Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) iniciou suas atividades em junho de 2015, nos termos da Resolução Nº 4.720/2015, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação (ICED/UFPA). Ver: <<http://ppeb.propesp.ufpa.br/index.php/br/programa/apresentacao> > Acesso em: Fev., 2021.

⁴ O Baixo Tocantins, esta localizado no Estado do Pará e abrange uma área de 36.024,20 Km², sendo composta por 11 municípios: Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia. Ver: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do BaixoTocantins (PTDRS). Brasília: MDA/SDT, 2011. Disponível em: <http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_qua_territorio130.pdf > Acesso em: fev., 2021.

refinamento e da posterior análise dos resumos analíticos das produções foram formulados alguns quadros que melhor sistematizam esta investigação. O primeiro quadro (Quadro 1) apresenta as teses e dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) bem como o ano e a quantidade de produções.

Quadro 1- Teses e Dissertações que abordam as categorias analíticas gênero, raça e educação UFPA-ICED/PPGED distribuídas por ano de publicação.

Ano de publicação	Total de Teses e Dissertações Catalogadas no Banco de Dados da UFPA- ICED PPGED	Dissertações que abordam os descritores: gênero, raça e educação	
		Dissertações	Teses
2010	24	04	-
2011	30	03	-
2012	37	02	-
2013	40	-	01
2014	45	02	02
2015	42	-	
2016	52	02	01
2017	73	-	-
2018	35	-	01
2019	39	-	-
Total	417	13	05

Fonte: Elaborado por Gonçalves (2021).

De acordo com o Quadro 1, no que tange o período de 2010 a 2019 foram encontradas no banco de dados do PPGED, um total de 417 (quatrocentas e dezessete) produções discentes. Destes, 13 (treze) são dissertações de mestrado e 05 (cinco) são teses de doutorado que somam um total de 18 (dezoito) produções que abordam os descritores citados

acima. No PPGEDUC, embora seja um programa relativamente recente, encontramos um número considerável de produções sobre a temática em questão, como demonstra o quadro 2.

Quadro 2 - Teses e Dissertações que abordam as categorias analíticas gênero, raça e educação no PPGEDUC/UFPA, distribuídos por ano de publicação.

Ano de Publicação	Total de Dissertações Catalogadas no Banco de Dados da UFPA/PPGEDUC	Dissertações que abordam os descritores: gênero, raça e educação
2015	01	-
2016	10	02
2017	21	03
2018	27	02
2019	29	-
2020	11	01
Total	99	08

Fonte: Elaborado por Gonçalves, 2021.

Conforme o Quadro 2, no período de 2015 a 2020 o PPGEDUC inseriu em seu banco de dados digital 99 (noventa e nove) dissertações de mestrado e destas, 08 (oito) produções focalizaram as categorias analíticas investigada neste mapeamento. Este programa não oferta curso de doutorado, por isso, não há teses disponíveis.

Os quadros 3 e 4 a seguir, evidenciaram o total de 26 (vinte e seis) produções discentes encontradas a partir dos descritores alvo desta pesquisa.

Quadro 3 - Teses e Dissertações distribuídas de acordo com categorias analíticas analisadas encontradas no PPGED/UFPA, por ano de publicação.

Palavras Conceitos- Produções ICED	2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019		2020	
	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T
Gênero e educação	03		01		02			01					02	01								
Raça e educação	01		01						02	02							01					
Gênero, raça e educação			01																			
Total	04		03		02			01	02	02			02	01			01					

Fonte: Elaborado por Gonçalves (2021).

A partir do levantamento efetuado, foram encontrados no Programa de Pós-graduação em Educação/ICED, 08 dissertações e 02 tese que abordam os conceitos *gênero e educação são eles*: Brício (2010); Pinheiro (2010); Matos (2010); Conceição (2011); Santos (2012), Conceição (2012); Ribeiro (2013); Almeida (2016); Sefarty (2016) e Lima (2016). No que diz respeito as categorias *raça e educação* detectamos 05 dissertações e 02 teses que tratam sobre as categorias em questão vejamos: Soares (2010); Melo (2011); Santos (2014); Padinha (2014); Thijm (2014); Sousa (2014); Brito (2018). No que diz respeito as junções das 03 categorias como elementos de pesquisa *gênero, raça e educação* encontramos apenas em 01 dissertação: Rodrigues (2011).

Agora vejamos como ocorre a presença das categorias supracitadas no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura/PPGEDUC/Cametá a partir do Quadro 4.

Quadro 4 - Teses e Dissertações distribuídas de acordo com categorias analíticas utilizadas encontradas no PPGEDUC/UFGA-Cameté, por ano de publicação.

Palavras	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Conceitos-Produções PPGEDUC	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
Gênero e educação							01	02	01		01
Raça e educação							01		01		
Gênero, raça e educação								01			
Total							02	03	02		01

Fonte: Elaborado por Gonçalves, 2021.

No PPGEDUC/Cameté, sobre os conceitos *gênero e educação* foram encontradas 05 dissertações: Andrade (2016), Ribeiro (2017); Costa (2017); Santos (2018); Igreja (2020). A respeito dos conceitos *raça e educação* detectamos apenas 02 trabalhos de Ranieri (2016) e Medeiros (2018). Já com a articulação ou conexão das categorias *gênero, raça e educação* encontramos apenas 01 dissertação de mestrado a saber, Silva (2017).

As produções sobre *gênero e educação* problematizam a construção, a produção e os discursos acerca das questões de gênero (BRICIO, 2010; CONCEIÇÃO, 2012); interpretam as práticas de reinvenção da tradição arquitetural, do uniforme de normalista e dos eventos cepeceanos, promovidas por alunos e alunas, considerando os atravessamentos de geração, gênero e sexualidade (RIBEIRO, 2013); o papel da mulher, sua atuação em grupos, associação e espaços educativos formais e não formais (CONCEIÇÃO, 2011; RIBEIRO, 2017; PINHEIRO, 2010; MATOS, 2010), tratam da violência doméstica ocorrida com professoras (SERFATY, 2016; SANTOS, 2012) e debatem sobre a presença feminina em cursos como os

de engenharia e área de exatas (ALMEIDA, 2016). Outro elemento também destacado nas produções estão relacionados ao processo de empoderamento e liderança das mulheres que culminam no seu exercício com acentuado protagonismo político na organização social em diferentes esferas (FERREIRA, 2012; LIMA, 2016; ANDRADE, 2016).

Em relação as produções discentes sobre *raça e educação*, os trabalhos versam a respeito das representações de alunos negros no espaço escolar (SOARES, 2010), política de cotas na educação superior (MELO, 2011), política curricular e relações raciais (SANTOS, 2014), educação e relações raciais nos programas de pós-graduação (PADINHA, 2014), relação entre raça e educação na América Latina (MELO, 2011), formação de professores e relações étnico-raciais nas produções científicas (BRITO, 2018), educação e resistência quilombola (RANIERI, 2016), liderança negra e prática de resistência como fator educativo em comunidades quilombolas (MEDEIROS, 2018)).

No que tange aos trabalhos que envolveram as categorias *gênero, raça e educação*, estes buscaram investigar sobre a trajetória acadêmica da pesquisadora Florentina da Silva Souza, para compreender como os estudos desenvolvidos por intelectuais negros repercutem na luta contra a discriminação racial no Brasil (RODRIGUES, 2011) e a respeito das experiências de resistências sociais, políticas e pedagógicas no movimento capoeira mulher na área urbana de Belém (SILVA, 2017).

A respeito da tipologia de pesquisa o quadro abaixo demonstrara quais tipos de pesquisas foram desenvolvidas nas produções científicas mapeadas nos dois programas investigados.

Quadro 5 - Tipologia de pesquisa sobre gênero, raça e educação - período de 2010-2020 PPGED/UFPA - Belém e PPGEDUC/UFPA/Campus de Cameté.

Tipologia de Pesquisa	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
Análise do Discurso	01		01				01					03
Estudo Historiográfico	01	01					01	01	01			05
Análise do Conteúdo	01	01	01						01			04
Estudo de Caso		02										02
Análise teórico-sociológico-histórico e dialógico					01							01
Estado da Arte					02							02
Estudo Comparado						01	01	01				03
Estudo Etnográfico	01			01			01	01				04
Estudo Cartográfico									01		01	02

Fonte: Elaborado por Gonçalves, 2021.

Quanto aos caminhos teóricos-metodológicos utilizados nas produções, 03 trabalhos utilizaram a análise do discurso, o estudo historiográfico apareceram em 05 investigações, análise de conteúdo configuraram em 04 pesquisas, estudo de caso foram encontrados em 02 trabalho, 01 valeu-se do estudo sócio-histórico-dialógico, 02 produções realizaram a tipologia estado da arte, 03 estudos comparados, 04 pesquisa recorreram ao estudo etnográfico e 02 optaram pela pesquisa cartográfica.

A análise do discurso empregada nas pesquisas aqui mapeadas estava inserida na perspectiva pós-estruturalista (SILVA, 2011). Buscaram levantar e problematizar a partir dos operadores teórico-metodológicos foucaultianos os discursos de gênero e sexualidade produzidos em um componente curricular em uma referida escola (BRICIO, 2010), analisar as práticas discursivas sobre a sexualidade produzidas por professores

homossexuais que atuam na docência em anos iniciais do ensino fundamental (CONCEIÇÃO, 2012) e, por último, buscaram analisar a construção discursiva de gênero relacionadas a presença de mulheres em cursos de engenharia civil, elétrica e mecânica (ALMEIDA, 2016).

No que tange aos estudos historiográficos as pesquisas abordaram a inserção do gênero feminino na docência da Licenciatura em Física na UFPA no período de 1970 a 2005 (MATOS, 2010), as dificuldades e barreiras vivenciadas pelas docentes no contexto acadêmico e a trajetória acadêmica da professora Florentina da Silva Souza (RODRIGUES, 2011), buscando, a partir da trajetória da pesquisadora, compreender como os estudos desenvolvidos por intelectuais negros repercutem na luta contra a discriminação racial no Brasil; o processo de empoderamento e liderança da mulher na comunidade quilombola de Cravo (ANDRADE, 2016), protagonismo de mulheres negras na organização política e social em comunidades quilombolas (COSTA, 2017), lideranças negras e prática de resistência em comunidades quilombolas (MEDEIROS, 2018).

Sobre a análise do conteúdo as pesquisas foram a respeito das relações sociais que alunos negros estabelecem dentro da escola a partir de suas representações (SOARES, 2010), políticas de cotas na educação superior (MELO, 2011), a violência doméstica contra professoras registradas em inquérito policiais (SANTOS, 2012), mapeamento da produção acadêmica sobre formação de professores e relações étnico-raciais (BRITO, 2018). A pesquisa com base na teoria sócio-histórico-dialógico de Bakhtin buscou analisar os enunciados discursivos do ciclo de políticas curricular do Estado do Pará sobre relações-raciais (SANTOS, 2014).

O Estado da Arte foi efetuado para levantar as produções acadêmicas elaboradas nos programas de pós-graduação em educação e também analisar o que essas pesquisas dizem sobre educação e relações raciais

(PADINHA, 2014; THIJM, 2014). O estudo comparado foi utilizado para comparar de que forma o pensamento de José Veríssimo e José Ingenieros articulam a relação entre raça e educação na América Latina no final do século XIX e início do século XX (SOUSA, 2014). Outro estudo buscou analisar a concepção de educação para mulheres em inscritos de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper, com o intuito de perceber o processo de descolonização na América Latina (LIMA, 2016).

As pesquisas que recorreram aos estudos etnográficos investigaram a construção do gênero feminino na criança por meio da internalização de valores mediatizados por canções cantadas na educação infantil (PINHEIRO, 2010), as práticas de reinvenção da tradição arquitetural, do uniforme de normalista e dos eventos cepeceanos, promovidas por alunos e alunas, considerando os atravessamentos de geração, gênero e sexualidade (RIBEIRO, 2013), comunidades quilombolas (RANIERI, 2016) e grupos de mulheres (SILVA, 2017), buscando perceber as experiências de resistências presentes nestes espaços e como a partir deles é possível repensar epistemologias outras para a educação local.

Já nos estudos cartográficos, as produções seguiram pistas cartográficas no sentido de perceber as linhas de fuga empreendidas pelos grupos LGBT do município de Igarapé-Miri, no sentido de uma micropolítica da diferença (SANTOS, 2018). Outra produção ainda recorrendo a cartografia como método de pesquisa realizou o atravessamento do pensamento filosófico da diferença com os estudos de gênero a partir da abordagem filosófico-literária nos interstícios da arte clariceana (IGREJA, 2020) e desta forma efetuou fabulações para pensar devires e sentidos múltiplos da educação.

As produções dos dois programas de pós-graduação investigados utilizam um variado arcabouço metodológico para a elaboração de suas pesquisas, elemento significativo para o desenvolvimento de trabalhos que

envolvam discussões em torno de sujeitos da diferença, sujeitos estes afetados pelas discriminações de gênero e raça. Entretanto, a pesquisa dentro de um olhar interseccional (AKOTIRENE, 2019), poderá contribuir para a compreensão das relações de poder que operam e que muitas vezes não são percebidos quando tais categorias são analisadas de maneira isolada/fragmentada. É o que acompanharemos no item a seguir.

A potencialidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa de gênero e raça e educação

Neste levantamento foi possível identificar que as produções científicas dos discentes dos programas de pós-graduação investigados realizaram estudos sobre os conceitos de gênero⁵, raça e educação ainda que de maneira fragmentada, pois há apenas 02 produções contemplando as três categorias mencionadas, mas não de maneira interseccional. Vejamos abaixo o Quadro 6, com as descrições, contendo autoria, título, objeto e procedimentos metodológicos destas duas produções.

Quadro 6 - Produções que contemplam as categorias gênero, raça e educação em suas investigações.

Autoria	Título	objeto	Procedimentos de pesquisa
RODRIGUES, Édina do Socorro Gomes (2011)	Um estudo sobre intelectuais negros na academia entre 1970 e 1990: trajetória acadêmica de Florentina da Silva Souza	Trajectoria acadêmica da professora Florentina da Silva Souza,	Estudos historiográficos- levantamento de biografia
SILVA, Maria Zeneide Gomes da (2017)	Movimento capoeira mulher: Saberes ancestrais e a práxis feminista no século XXI em Belém do Pará	Movimento capoeira mulher	Etnografia

Fonte: Elaborado por Gonçalves (2021).

⁵ Maués constatou que grupos de pesquisas da UFPA, ainda com menos expressão quantitativa em relação ao cenário nacional, são de grande relevância para a fertilização dos estudos de gênero na região Norte. Ver MAUÉS, Marilene Silva. A temática gênero nas produções provenientes dos grupos de pesquisa da Universidade Federal do Pará. 2007. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Belém, 2007. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/1638>>.

As duas investigações utilizam os descritores de gênero, raça e educação. Em Rodrigues (2011) para contar a trajetória acadêmica da intelectual negra Florentina da Silva, e assim compreender como os estudos desenvolvidos por intelectuais negros repercutem na luta contra a discriminação racial no Brasil, identificando algumas dificuldades encontradas pelos negros no espaço acadêmico. Em Silva (2017), para estudar sobre o Movimento Capoeira mulher, e desta forma levantar as experiências de resistência sociais, políticas e pedagógicas, que as mulheres utilizam para construção de suas identidades em movimentos, como nas periferias urbanas da grande Belém, ao partilharem uma prática cultural comum, a capoeira, e como seus saberes e experiências podem contribuir para repensar outras epistemologias para a educação na Amazônia Paraense. Entretanto, as pesquisas não acionam o conceito de interseccionalidade para analisar as opressões nestes espaços de atuação.

O conceito de interseccionalidade poderá contribuir para efetuar análises e assim compreendermos as relações de poder existentes nas categorias de gênero, raça, classe, por exemplo, presentes nos contextos tanto individuais quanto coletivos. O termo interseccionalidade foi elaborado pela feminista negra Kimberle Crenshaw em meados de 1980, por acreditar que a partir de suas investigações e análises diferentes tipos de discriminação estão interconectados e interagem entre si. Para exemplificar, a autora utiliza uma explicação metafórica de como ocorre esta intersecção.

Utilizando uma metáfora de intersecção, faremos inicialmente uma analogia em que os vários eixos de poder, isto é, raça, etnia, gênero e classe constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. É através delas que as dinâmicas do desempoderamento se movem. Essas vias são por vezes definidas como eixos de poder distintos e mutuamente excludentes; o racismo, por exemplo, é distinto do patriarcalismo, que por sua

vez é diferente da opressão de classe. Na verdade, tais sistemas, frequentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam (CRENSHAW, 2002, p. 177).

A partir desta linha de pensamento interseccional evidencia-se que determinadas mulheres podem ser mais afetadas por múltiplas opressões que outras, por estarem em desvantagens e em contextos de vulnerabilidades.

As mulheres racializadas frequentemente estão posicionadas em um espaço onde o racismo ou a xenofobia, a classe e o gênero se encontram. Por consequência, estão sujeitas a serem atingidas pelo intenso fluxo de tráfego em todas essas vias. As mulheres racializadas e outros grupos marcados por múltiplas opressões, posicionados nessas intersecções em virtude de suas identidades específicas, devem negociar o tráfego que flui através dos cruzamentos. Esta se torna uma tarefa bastante perigosa quando o fluxo vem simultaneamente de várias direções. Por vezes, os danos são causados quando o impacto vindo de uma direção lança vítimas no caminho de outro fluxo contrário; em outras situações os danos resultam de colisões simultâneas. Esses são os contextos em que os danos interseccionais ocorrem e as desvantagens interagem com vulnerabilidades preexistentes, produzindo uma dimensão diferente do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

As influências das perspectivas interseccionais originadas no feminismo negro americano, também aportaram nos movimentos negros e nos movimentos feministas negros do Brasil, pois, as pautas das mulheres negras não estavam sendo consideradas dentro no interior de ambos. Ao fazerem uso do conceito de interseccionalidade, saíram das interpretações reducionistas e/ou essencialistas, e começaram a entender os diferentes feminismos presentes dentro do movimento de mulheres negras brasileiro (BAIRROS, 1991).

É neste sentido que a interseccionalidade pode constituir-se em uma ferramenta importante não somente para ativistas, mas também para os que desenvolvem pensamentos teóricos feministas que buscam desvelar as relações de poder que circundam as categorias de classe, gênero e raça nos diversos contextos individuais, coletivos, institucionais, culturais e educativos⁶. Assim, “[...] a interseccionalidade diz respeito à tentativa de enfocar em que medida raça, gênero e classe social interagem com a realidade sócio material da vida de mulheres na re(produção) e transformação de relações de poder” (RODRIGUES, 2013, p. 07).

A interseccionalidade visa dar instrumentabilidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado-produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça, e classe, modernos aparatos coloniais (AKOTIRENE, 2019, p. 19).

A perspectiva interseccional colabora para tecer caminhos investigativos desconstrucionistas e pós-estruturalistas, abrindo novas possibilidades de pesquisa e de intervenção, haja vista que estas não apenas revelam os marcadores das profundas desigualdades no que diz respeito a classe, gênero, raça, educação, cultura e epistemes, mas abre espaços para que a teorização feminista também se ancore em especificidades locais.

Considerações finais

Mapear pesquisas a partir da realização do estado do conhecimento sobre determinado assunto, conceito ou área não configura uma tarefa

⁶ Ver MADSEN, N. A construção da agenda de gênero no sistema Educacional Brasileiro (1996-2007). Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008. A autora constata a ausência da “intersecção das perspectivas de gênero, raça/etnia e classe nas formulações críticas sobre educação” (MADSEM, 2008, p. 19).

simples. Trata-se de um potencial recurso que nos aproxima dos conhecimentos produzidos em uma dada sociedade.

O empreendimento aqui concretizado possibilitou o contato com produções científicas de dois programas de pós-graduação da Universidade Federal do Pará, um localizado na capital, o PPGED, e outro no interior, o PPGEDUC. Ambos com produções voltadas para as questões relacionadas as diferenças.

No início deste percurso, nossa intenção centrava-se na busca de produções que envolvessem as categorias de *gênero, raça e educação* de forma articulada, interseccionalizada. Portanto, com esta pauta identificamos que as produções traziam esses descritores, contudo, as análises ocorriam de forma isolada, ora com foco em gênero e educação, ora raça e educação, e apenas em 02 pesquisas as três categorias foram contempladas.

A presença de produções que problematizem e discutam sobre categorias da diferença ou culturas negadas representa um dado significativo para a abertura do diálogo sobre/com sujeitos *outros*, que por longos períodos foram invisibilizados ou negados no contexto acadêmico-científico. Convém ressaltar que este diálogo já é operado nos dois programas de educação investigados, pois trazem produções que, por sua vez, investigam/problematizam sobre as questões de gênero e raça no âmbito da educação seja formal ou não formal, levando em consideração os contextos locais.

Mas é preciso acentuar que em nenhuma produção o conceito interseccionalidade foi utilizado. Isto demonstra que as análises referentes as categorias de gênero, raça e outros marcadores sociais ainda são analisados de maneira isolada, talvez seguindo resquício de um modelo de ciência que ainda analisa suas categorias de forma compartimentalizada. A pesquisa referente a gênero, raça e outros marcadores sociais vista em

uma perspectiva interseccional, nos permite perceber o cruzamento de diferentes discriminações, que operadas em conjunto, podem tornar a mulher negra afetada por múltiplas opressões, deixando-a em posição de desvantagem. A interseccionalidade nos ajuda a perceber os sistemas de opressões interligados, assim como a necessidade de problematizarmos as relações de poder existentes e ao mesmo tempo promover uma rede de novas intersecções e novas possibilidades de diálogo.

Referências

ALMEIDA, E. de S.. Relações de gênero e seus efeitos discursivos na constituição de subjetividades nos cursos de Engenharia do Campus Universitário de Tucuruí - CAMTUC/UFPA. 136 f. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2016.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F.. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 179-188.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.. Revisão da Bibliografia. *In*: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 179-188.

ANDRADE, A. L. M. de. Mulheres quilombolas Movimento, Lideranças e Identidade. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal do Pará. Campus Universitário do Tocantins. Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura. Cametá, 2016.

AKOTIRENE, C.. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polem, 2019.

BAIROS, L. Mulher negra: o reforço da subordinação. *In*: LOVERLL, P. (Org.). **Desigualdade racial no Brasil contemporâneo**. Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 1991.

- BRÍCIO, V. N. de. Entre o laico e o religioso: as injunções do discurso sobre gênero e sexualidade em um dispositivo curricular de normalização para aspectos da vida cidadã. 156 f. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2010.
- CARNEIRO, S.. Mulheres em Movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, set./dez., 2003.
- CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n.1. p. 171-188, jan., 2002.
- CONCEIÇÃO, T. A. de O. da. Práticas de gênero e sexualidade: a produção discursiva sobre o/a professor/a homossexual na docência primária. 129 f. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2012.
- CONCEIÇÃO, H. H. M. B.. Mulheres e educação: um estudo sobre o grupo de mulheres brasileiras (GMB) do Bairro do Benguí - Belém - Pará. 2011. 108 f. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2011.
- COSTA, M. V. (Org.). Introdução. **Caminhos investigativos I: Novos olhares na pesquisa em educação**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.
- COSTA, J. P. A.. Gênero, Saberes e Poder: O Protagonismo de Mulheres Negras na Organização Política e Social da Comunidade Remanescentes de quilombolas São José de Icatu-Mocajuba/Pará. **Dissertação** (Mestrado), Universidade Federal do Pará. Campus Universitário do Tocantins. Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura. Cametá, 2017.
- FERREIRA, L. M. da S.. Mulheres e docência: histórias de vida e experiências na Amazônia ribeirinha. 118 f. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2012.

IGREJA, F. de F.. Fabulações clariceanas: Devir-mulher entre sentidos de uma educação múltipla. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal do Pará. Campus Universitário do Tocantins. Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura. Cametá, 2020.

LIMA, A. R. S. de. Educação para mulheres e processos de descolonização da América Latina no século XIX: Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper. 260 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2016.

MADSEN, N. A construção da agenda de gênero no sistema Educacional Brasileiro (1996-2007). **Dissertação** (Mestrado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MATOS, M. da C. G. de. A docência no curso de licenciatura em física da UFPA: história e gênero. 167 f. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2010.

MAUÉS, M. S. A temática gênero nas produções provenientes dos grupos de pesquisa da Universidade Federal do Pará. 2007. 170 f. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Belém, 2007. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/1638>>

MEDEIROS, O. da S. Educação quilombola :Constituição de Lideranças e Práticas de Resistências na Comunidade Quilombola de Umarizal Beira, Baião-Pará. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal do Pará. Campus Universitário do Tocantins. Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura. Cametá, 2018.

MELO, N. B. de. Reserva de vagas no ensino superior: o processo de implementação das cotas raciais nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará. 131 f. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2011.

PADINHA, M. do S. R. P.. Relações raciais: a pesquisa na pós-graduação em educação no Brasil (2005 - 2010). 352 f. **Tese** (Doutorado) - Universidade Federal do Pará,

Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2014.

PARÁ. **Plano de Desenvolvimento do ICED/2017-2021**. Belém: UFPA, 2017.

PINHEIRO, S. R. P. A internalização de gênero feminino na criança a partir das canções cantadas na educação infantil. 112 f. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2010.

RANIERI, C. C. Q.. Educação e resistência na comunidade do Baixo Itacuruçá em Abaetetuba no Pará: memória de luta na afirmação e valorização da identidade quilombola. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal do Pará. Campus Universitário do Tocantins. Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura. Cametá, 2016.

RIBEIRO, J. O. S.. A tradução da tradição em práticas curriculares no colégio estadual Paes de Carvalho. 2013. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2013.

RIBEIRO, B. de N. P.. Mahíra e os saberes femininos: gênero, educação e religiosidade na comunidade indígena Assurini do Trocará, município de Tucuruí/PA. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal do Pará. Campus Universitário do Tocantins. Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura. Cametá, 2017.

RODRIGUES, C.. A atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista no Brasil. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 10** (anais eletrônicos). Florianópolis, 2013.

RODRIGUES, É. do S. G.. Um estudo sobre intelectuais negros na academia entre 1970 e 1990: trajetória acadêmica de Florentina da Silva Souza. 114 f. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2011.

SANTOS, E. do S. L. dos. Micropolíticas e educação para as relações de gênero: Pistas cartográficas do Grupo LGBT de Igarapé-Miri/Pa. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará. Campus Universitário do Tocantins. Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura. Cametá, 2018

SANTOS, R. A. dos. Ciclo de política curricular do estado do Pará (2008-2012): a enunciação discursiva sobre relações “raciais”. 272 f. **Tese** (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2014.

SANTOS, S. S. dos. Entre Aracne e Atena: professoras em situação de violência doméstica. 2012. 108 f. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2012.

SEFARTY, P. G.. Relações de gênero, direito e educação: o caso do processo judicial de defloramento de Joanna Bentes da Silva, em Belém/Pará (1890 -1905). 2016. 170 f. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2016.

SEVERINO. A. J.. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico].1.ed. SãoPaulo: Cortez, 2013. Disponível em:< https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf . Acesso em: 02 de fev. ,2021.

SILVA, M. Z. G. da. Movimento capoeira mulher: Saberes ancestrais e a práxis feminista no século XXI em Belém do Pará. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal do Pará. Campus Universitário do Tocantins. Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura. Cametá, 2017

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidades:** uma introdução às teorias do Currículo. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUSA, M. do S. A. de. Raça e educação na América Latina: um estudo comparado do pensamento de José Veríssimo (Brasil/1857-1916) e José Ingenieros (Argentina/1877-

1925). 131 f. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2014.

SOARES, N. J. B.. Relações sociais na escola: representações de alunos negros sobre as relações que estabelecem no espaço escolar. 181 f. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2010.

THIJM, F. E. A.. O que dizem teses e dissertações sobre relações raciais em educação (2004-2013). 160 f. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2014.

UFPA. Universidade Federal do Pará. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPA (BDTD)**. Sistema Eletrônico de Teses e Dissertações (TEDE). Projeto BDTD/UFPA e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/>> Acesso em: fev., 2021.

UFPA. Universidade Federal do Pará. **Teses-e-dissertações**. Campus Universitário de Cametá/ Programa de Pós Graduação em Educação e Cultura Disponível em: <<http://ppgeduc.propesp.ufpa.br/>> Acesso em: fev., 2021.

O assédio sexual na escola: tramas da pesquisa e a tarefa educativa

*Mauriceia Rodrigues Barbosa
Joyce Otânia Seixas Ribeiro*

Introdução

Este trabalho tematiza relações de gênero, tendo como objeto de estudo o assédio sexual. Um dos objetivos é analisar o assédio sexual sofrido por jovens alunas do ensino médio de uma escola pública do município de Abaetetuba, no estado do Pará, considerando relações de poder, gênero e sexualidade. Utilizaremos como aporte teórico Dayrell (2009), Altman (2003), Alves (2018), Louro (2003), entre outros. Estamos desenvolvendo a pesquisa por meio do estudo de caso, privilegiando o dar voz aos sujeitos da pesquisa, ouvindo-os e observando atentamente os eventos, para posterior análise criteriosa do caso.

O assédio sexual é uma realidade e consiste em constranger alguém com intuito de obter vantagens ou favorecimento sexual, prática na qual o autor/a se prevalece de sua posição social de superioridade. É possível a existência do assédio sexual cuja a vítima seja o homem, porém, na sociedade patriarcal contemporânea prevalece a hierarquia e o controle sobre o corpo da mulher, ainda tratada como objeto sexual. Toda essa violência afetas as instituições, entre as quais, a escola, que deveria ser um local seguro, porém, tem sido cenário de assédio sexual contra jovens alunas, o que viola o território da intimidade feminina, ou seja, seu corpo.

Sendo assim, o artigo está organizado em três tópicos. No primeiro, faremos a apresentação da composição metodológica tanto da perspectiva

conceitual quanto dos procedimentos para a execução da pesquisa; no segundo, descreveremos de modo breve um caso de assédio sexual sofrido por uma jovem aluna na escola, estabelecendo sua relação com os problemas de gênero; encerraremos com uma reflexão sobre a tarefa da escola no combate do assédio sexual.

As tramas da pesquisa: o estudo de caso

As questões metodológicas precisam mobilizar o pensamento ao longo da pesquisa. Não se pode fazer pesquisa no campo pós-crítico a partir de um viés tradicional, sem considerar o protagonismo dos sujeitos investigados. Segundo Paraíso (2012), as teorias pós-críticas não possuem um método pronto, uma receita a ser seguida, sem flexibilidade ou possibilidade de alterações, o que exige certo esforço na construção da rota metodológica.

Paraíso (2012), ressalta que as correntes filosóficas, de genealogia e a arqueologia, que Foucault tomou de Nietzsche para fazer suas análises históricas, como a cartografia ou esquizoanálise, usadas por Gilles Deleuze e Félix Guattari, contribuíram com a maneira de fazer pesquisa na contemporaneidade. A desconstrução usada por Jacques Derrida, apesar de sua insistência em ressaltar que não se trata de um método, também nos oferece modos de problematizar os textos e as estratégias para desconstruí-los e analisá-los, considerando que nenhum desses filósofos quis apresentar um método, mas todos contribuem no desenho das pesquisas pós-críticas. Portanto, é possível pesquisar em educação a partir de uma composição metodológica alternativa.

Assim, ousamos iniciar esta pesquisa, ainda em construção, e aqui apresentamos um breve ensaio das tramas discursivas no caminho investigativo, considerando algumas premissas, a começar pelas significativas mudanças na educação de nosso tempo. Nesses tempos

sombrios de pandemia da COVID19 que o país atravessa, as pesquisas *online* foram potencializadas. A necessidade de conexões virtuais entre as pessoas, trouxe implicações para a condução das pesquisas desde a elaboração de roteiros até as entrevistas de modo geral, assim como a maneira como ouvimos e observamos, a partir de um novo olhar investigativo do mundo.

Essa possibilidade de perpassar por vários lugares no campo virtual ao mesmo tempo, sem sequer sair do lugar físico no qual se está, trouxe muitas possibilidades e inúmeros desafios. Com o isolamento social foi necessário construir e inventar novas rotas de pesquisas, o que se constitui um desafio dado o contexto sombrio e inseguro que atravessamos. Assim, foi preciso serenidade, distanciamento, entrega à pesquisa e, sobretudo, muito controle emocional. Estamos pesquisando e construindo os procedimentos metodológicos em um tempo diferente, de modo que as teorias, os conceitos e as categorias que podem explicar as mudanças na vida, na educação e nas relações estabelecidas, são outras. Portanto, a teorização cultural e social, bem como os movimentos sociais, a pedagogia e a educação não podem ser mais as mesmas.

A verdade é uma invenção, uma criação. Não existe uma única verdade pronta e finalizada, mas, sim, verdades, isto é, discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros. Uma outra premissa é que a construção das metodologias de pesquisas com o pressuposto de que o discurso tem uma função produtiva, coloca a necessidade de criar estratégias de descrição e análise que nos possibilitem trabalhar com o próprio discurso para mostrar os enunciados e as relações que o discurso coloca em funcionamento, uma vez que o sujeito é um efeito da linguagem (PARAÍSO, 2012).

Para a autora, Foucault foi um dos pensadores de importância central na problematização do sujeito, tendo se dedicado a estudar não apenas

como se deu a construção de certa noção de sujeito, mas a mostrar as maneiras pelas quais nos constituímos. Nesse sentido, o sujeito é como um artifício da linguagem, uma produção discursiva, um efeito das relações de poder saber. O sujeito passa a ser, aquilo que dele se diz, nas formas pelas quais as práticas vividas constituem e medeiam certas relações da pessoa consigo mesma, sua subjetivação. Nessa perspectiva, a subjetivação divide, separa, categoriza, hierarquiza, normaliza, governa e, conseqüentemente, produz sujeitos de determinados tipos. Nas diferentes instituições e espaços, nas escolas, nos currículos e nos mais diferentes artefatos, estão presentes relações de poder, de classe, gênero, sexualidade, raça, etnia, geração, sendo necessário mapear, descrever e desconstruí-las, afim de mostrar seu funcionamento. Por fim, um outro pressuposto que tem sido de grande importância nas investigações pós-críticas para Paraíso (2012), é o de que a diferença é prioridade, logo, devemos fazê-la proliferar em nossas pesquisas. Inspirada no trabalho de Gilles Deleuze - filósofo da multiplicidade que pensou a diferença e o acontecimento - a autora busca exaltar a diferença e a multiplicidade ao invés de identidade e/ou diversidade.

Na organização dos procedimentos metodológicos, estamos traçando uma trajetória de pesquisa buscando inspiração em diferentes *fazer*s, críticos e pós-críticos, procurando sempre estabelecer o objeto a partir de certas interrogações, articulando teorias e eventos, inventando outro modo de pesquisar. Desse modo, aceitamos experimentar, fazer as bricolagens, transformar aquilo que recebemos, nos permitindo trabalhar com o que sentimos, mesmo em um tempo desafiador, traçando novos trajetos investigativos virtuais. Estamos fazendo a bricolagem que, segundo Paraíso (2012), é um momento de total desterritorialização, que exige a invenção de outros territórios para articular saberes e brincar metodologias apoiadas em diferentes deslocamentos, explosões e

desconstruções feitas pelas teorias pós-críticas. Assim, pretendemos a fazer uma composição de modo ressignificado pelo efeito da colagem.

No momento, estamos juntando as informações disponíveis sobre o objeto em uma trajetória orientada pelo estudo de caso que, como sabemos, é um fazer que tem contribuído significativamente com as pesquisas científicas ao longo dos anos. Assim, seu objetivo inicial era realçar as características e atributos da vida social. Tanto na medicina, quanto na psicanálise, na psicologia e no serviço social, os estudos de caso tinham inicialmente uma finalidade clínica: diagnosticar um problema apresentado por um sujeito e acompanhar o seu tratamento. Em algumas áreas como o direito, a administração e a medicina, o estudo de caso foi e ainda é muito utilizado como recurso didático, seja com a finalidade de ilustrar o uso de um procedimento, seja para estimular em situação de ensino, o debate de um tema. Muito popular atualmente é o estudo de caso na área de administração, que visa mostrar, por meio de um caso exemplar, como uma empresa ou organização pode estruturar-se, resolver problemas e vencer.

No campo educacional, o estudo de caso aparece em manuais de metodologia de pesquisa na década de 1960 e 1970, porém, limitado apenas ao estudo descritivo de uma unidade escolar, de um professor ou de um grupo de alunos. A princípio, esses estudos foram considerados menos científicos por se tratar de estudos não experimentais, se comparado a outras áreas como a Psicologia. Por isso, esse “estudo descritivo de uma unidade” que surgiu no contexto das abordagens quantitativas, sempre esteve entrelaçado por alguns equívocos e muitas críticas.

No contexto qualitativo, André (2013), ressalta que é a partir dos anos 1980 que o estudo de caso reaparece na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente, focalizando um fenômeno particular,

considerando seu contexto e suas múltiplas dimensões. Dessa forma, houve a valorização do aspecto unitário, porém, com a necessidade da análise situada e em profundidade. Isto se deu devido, para André (2013), as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentarem numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos em suas interações cotidianas, nas experiências vivenciadas em grupo, seja na família, no ambiente de trabalho ou na escola. A partir das impressões impressas no contexto, é possível transformar e também ser transformado por meio da linguagem, das produções culturais e das diferentes formas de interação social. Dessa forma, é imprescindível o contato e a aproximação do pesquisador com o grupo pesquisado, pois a visão da realidade é construída nas interações sociais, de modo que o pesquisador precisa estar lá, junto a seu grupo, compartilhando, observando e escutando.

É preciso considerar três pressupostos básicos ao se optar pelo uso do estudo de caso: primeiro, que o conhecimento está em constante processo de construção, o que implica uma atitude aberta e flexível por parte do pesquisador, que se apoia em um referencial teórico, mas não se fixa rigidamente nele, pois fica atento a aspectos novos, relevantes, que podem surgir no decorrer do trabalho. O segundo, que o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; esse pressuposto requer que o pesquisador procure utilizar uma variedade de fontes de dados, de instrumentos e procedimentos de coleta, para contemplar as múltiplas dimensões do fenômeno investigado e evitar interpretações unilaterais ou superficiais. O terceiro pressuposto se refere a realidade que pode ser compreendida sob diversas óticas, o que exige uma postura ética do pesquisador, que deve fornecer ao leitor as evidências que utilizou para fazer suas análises, ou seja, que descreva de forma acurada os eventos, pessoas e situações observadas, transcreva depoimentos, extratos de documentos e opiniões

dos sujeitos/participantes, busque intencionalmente fontes com opiniões divergentes. Com esses elementos, o leitor pode confirmar ou não as interpretações do pesquisador, além de empreender generalizações e interpretações próprias. O desenvolvimento do estudo de caso segue pelo menos três fases, que são: a fase exploratória ou definição do foco de estudos, a coleta de dados ou delimitação do estudo, e a fase de análise sistemática. A primeira fase, a exploratória, é o momento de definição das unidades de análise, o caso a ser trabalhado, as questões da problemática, enfim, delimitar o foco de investigação. Estamos na fase de condução da pesquisa, coletando informações documentais e também junto aos sujeitos, portanto, a análise ainda é preliminar.

Nessa pesquisa, como mencionamos antes, o foco é o assédio sexual sofrido por jovens alunas do ensino médio em uma escola pública. Selecionamos um único caso, pois avaliamos sua potencialidade analítica.

Dessa maneira, a pesquisa tem se desdobrado em etapas: a primeira consistiu em um mapeamento do *lócus* a ser pesquisado, e já foi realizado parcialmente na Escola Estadual Antônio Vilaça (nome fictício), localizada no município de Abaetetuba/PA; a segunda etapa consistiu no levantamento de literatura pertinente; a terceira no agendamento e realização de entrevistas; a quarta, no processo de sistematização dos dados coletados. Assim, reunimos material como textos, livros, dissertações, matérias em portais de notícias, portal de dissertações da UFPA, Google acadêmico, *WhatsApp*, *faceboock* e *e-mails*.

Temos observado, escutado e registrado tudo o que seja possível, questionando e interrogando a partir de várias pesquisas sobre a temática, nos ocupando daquilo que já foi dito e produzido sobre certo objeto de estudo (PARAÍSO, 2012), por meio de E-mails, e redes sociais como *WhatsApp*, com chamadas de vídeo, gravações de áudio e mensagens escritas.

Traçando novas rotas investigativas para além dos percalços, a observação em campo concentrou-se na escola selecionada. No primeiro momento se deu de modo presencial, mas, com o agravamento da pandemia passamos a modalidade virtual. Iniciei assim um trajeto de pesquisa netnográfica com conversações diretas com os sujeitos de pesquisa: uma aluna, três professores (duas professoras e um professor) e funcionários da escola. Quanto as alunas, quatro jovens maiores de 18 anos que sofreram assédio sexual dentro da escola aceitaram participar da pesquisa. Com elas estabeleci contato pautado na confiança e no sigilo da pesquisa. Para o andamento da pesquisa, as conversações tanto virtuais como presenciais, as observações que foram feitas no ambiente antes da pandemia, e as análises de um documento, um Boletim de Ocorrência registrado no ano em que o assédio sexual ocorreu, foram fundamentais.

Há três grandes instrumentos de coleta de dados nos estudos de caso, que são: fazer perguntas e dar voz aos interlocutores da pesquisa, ouvindo-os atentamente; observar os eventos, a atmosfera do lugar; e ler certos documentos. Desse modo, a entrevista se põe como uma das vias principais, e precisa ser bem elaborada a partir de um roteiro, a fim de atingir seu objetivo. É preciso pré-testar a entrevista em uma situação similar à real, tomar notas para refazer os relatos, fazer a transcrição e tradução destas. O pesquisador precisa estar atento e transcrever o relato da entrevista o mais breve possível para não incorrer no esquecimento dos detalhes importantes, a fim de registrar as impressões, relações e sujeitos no diário de campo, sempre atento aos detalhes e descrições do cotidiano. Sobre a observação, esta é parte fundamental da pesquisa, sendo esta responsável por direcionar o pesquisador a compreensão do caso, sendo necessário ao longo da observação dar atenção especial ao contexto, a fim de proporcionar experiências vicárias ao leitor, para “dar a sensação de ter

estado lá”. Portanto, as circunstâncias em que ocorrem as situações precisam ser muito bem descritas.

É preciso interrogar o legado deixado por outros que nos antecederam e nos deixaram seus ditos e escritos. Isso tudo porque estamos preocupados com o "aqui" e "agora": com o tempo presente, e porque queremos produzir outros sentidos para a educação. Assim, delimitamos o território de partida no longo processo de montar, desmontar e remontar como estratégias de descrição e análise nas pesquisas pós-críticas. A leitura demorada dos autores e suas inquietudes estão nos mobilizando e instigando a também questionar para além de um padrão. As pesquisas pós-críticas não tem a intenção de tornar o pesquisador reféns dos procedimentos, mas apresentar um caminho entrelaçado à prática de movimentar o pensamento, interrogar, ir e voltar, entrar e sair, a fim de ressignificar as práticas existentes. Porém, é preciso conduzir a pesquisa de modo seguro, com rigor científico, traçando sempre as linhas que fujam da fixidez; esta não é uma tarefa fácil, mas é possível.

Assédio sexual na escola e relações de gênero

O assédio sexual só foi considerado crime recentemente, pela lei número 10.224, de 15 de maio de 2001, que tem o intuito de certificar a defesa das mulheres, garantir sua dignidade, e seu direito a segurança física e psicológica no ambiente de trabalho. O assédio sexual já não se restringe apenas a esse ambiente, apesar de não haver um enquadramento penal quando ocorre fora dessa esfera.

De acordo com o código penal, em seu artigo 216, o assédio sexual consiste em: “Constranger alguém com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerente ao exercício de emprego, cargo ou função”. Assim, para Alves (2018), o assédio sexual é uma atitude

praticada contra outra pessoa, na maioria das vezes, uma mulher, violando a honra, o corpo, ou o psicológico por meio da superioridade. É possível a existência do assédio sexual onde a vítima seja o homem, porém, na sociedade contemporânea prevalece a hierarquização dos corpos no qual o corpo feminino ainda é visto a partir de um olhar biológico como frágil e, portanto, indefeso. Quando a vítima é coagida para que preste algum favor sexual por estar hierarquicamente inferior ao violentador, e quando a vítima é constrangida ou tem seu corpo violado por ser do gênero feminino, ocorre por conta do preconceito de gênero.

Altmann (2003), considera que a sexualidade dos adolescente tem sido um importante foco de investimento político e instrumento de tecnologia de governo, sendo a escola um espaço privilegiado de intervenção sobre a conduta sexual dos/as estudantes, onde essa conduta sexual dos indivíduos e da população em geral tornou-se objeto de análise e de intervenções políticas governamentais, na medida em que diz respeito à saúde individual e coletiva, ao controle da natalidade, ao crescimento demográfico, à vitalidade das descendências e da espécie, tendo, portanto, se configurado como um problema de saúde pública.

Um caso de assédio ocorreu na Escola Antônio Vilaça no Município de Abaetetuba, no estado do Pará. A escola Antônio Vilaça, foi implantada em outubro de 2008, no Município de Abaetetuba, em um espaço físico amplo, local este onde funcionava um antigo Instituto de Trabalho-IT. A dinâmica do espaço visava incluir uma grande maioria dos jovens ao ensino médio oportunizando o aprendizado e garantindo uma profissão. O prédio possui uma estrutura física ampla com quadra esportiva, salas climatizadas, biblioteca com acervo a contemplar as necessidades dos alunos. A escola tem sido local de grandes eventos formativos e culturais.

Nos referimos a um caso por se tratar de registros legais e procedimentos jurídicos que o caso ganhou, é possível ter mais de um caso,

a pesquisa poderá apontar, porém, para o momento me detenho apenas ao caso da jovem Alana dos Santos (nome fictício), de 18 anos que foi interpelada pelo que considera como “gracinhas”, ou seja, piadas e gracejos com conotação erótica, e ainda por convites sexuais explícitos por parte de um professor. Este caso de assédio sexual ganhou repercussão nas redes sociais com denúncia da aluna, o que chamou a atenção do corpo gestor da escola apenas a pós a denúncia nas mídias. Sobre a denúncia a aluna afirma:

No primeiro momento foi estranho demais, porque eu ficava me questionando se era verdade e se não era coisa da minha cabeça, porque ele é um bom professor, é um cara evangélico que fazia vídeos no YouTube falando de Deus, tinha uma relação boa com os atletas do colégio; por conta disso só me deram ouvidos quando fiz a publicação (Alana, entrevista em 2019).

É preciso distinguir quando as atitudes estão para além de brincadeiras consideradas saudáveis com ações de assédio, desrespeito e até violência sexual. Alana estranhou a atitude do professor, no entanto por causa da figura de cátedra em que seu opressor estava, quis desvencilhar a ação sofrida do assédio, relutando com o que pensava ser coisa de sua cabeça. A figura do professor não deve jamais ser usada independente do contexto, seja ele social ou de classe, para explorar ou obter vantagens sobre alunas. O professor precisa ser ético em sua conduta não utilizando a natureza da sua relação profissional com as alunas para qualquer fim.

Pensar a pesquisa na cidade de Abaetetuba-PA é considerar um lugar envolvido pela cultura, pelas múltiplas identidades, pela importância territorial que circunscrevem a história e memória de um povo. É preciso ainda, pensar esse território como espaço político e sobretudo um lugar de formação humana. É uma cidade de belas mulheres, “a terra morena da

garota de valor”, por vezes conhecida mundialmente pelo alto índice de feminicídio e violência contra mulheres, como ocorreu em 2010 com uma adolescente de 15 anos que foi presa em uma cela com vários homens, quando sofreu momentos de terror, com violência sexual e tortura, tendo para sempre sua vida marcada pela crueldade.

Essa mesma cidade é entremeada por lendas, pelo trabalho de artesãs e artesãos, pela luta e resistência da mulher negra, quilombola, e de todas as mulheres que carregam em si uma história circunscrita no trabalho e na cultura. No trabalho se ressignificam tendo suas vidas atravessadas por múltiplas identidades; de mulher, mãe, professora, aluna, em fim. As moças com sua juventude e seus sorrisos encantam as praças na saída do colégio no final da tarde. A juventude é uma das fases mais lindas e também complexas da vida, modulada por conflitos e inconstância. É uma fase mediada por conflitos na sociedade contemporânea que produz uma nova concepção de juventude, a partir da cultura de massa que propõe disciplinar o comportamento ainda a partir da heteronormatividade.

A heteronormatividade, segundo Foucault (1987), o poder é exercido pelo que ele denomina de sociedade disciplinar, em que pequenos (micro) grupos sociais a partir de técnicas disciplinares tentam docilizar os corpos das pessoas. O mesmo autor em sua visão pós estruturalistas destaca que existe uma confusão ideológica hegemônica que acaba sendo transmutada para todos marcadores sociais; de gênero, de raça, de classe e de etnia. Essas relações passam a sofrer influência direta da construção de um discurso hegemônico pautado no capital. A lógica do capital impõe um modelo de sociedade e de homem "macho", provedor, branco, hétero e burguês. A partir da imposição desse modelo tudo que desviar da heteronormatividade passa a ser subalternizado, marginalizado, excluído e explorado.

A mulher, por sua vez, tem seu corpo dominado pelo macho, assim como o negro pelo branco, e outros. Essa hegemonia cultural passa a ser transmutada em todas as relações, ou seja, submissos por um discurso hegemônico. É no discurso que se encontra o poder, que funciona como uma teia, uma rede que envolve as pessoas, o poder não funciona apenas como uma força que diz não.

[...] se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. [...] (FOUCAULT, 1987, p.6).

As instâncias sociais tentam padronizar esse corpo; a família ensina a moça a ser boa dona de casa, a igreja prega sua submissão ao homem, enfim, as instituições aplicam a disciplinarização dos corpos, exercendo o poder microfísico sobre as pessoas subjugadas a ele. O corpo, segundo Foucault (1987, 1979), está diretamente imerso num campo político entremeado pelas relações de poder que têm alcance imediato sobre ele; essas relações dirigem e por vezes condenam esse corpo exigindo-lhe sinais, em uma verdadeira trama entre relações de poder e dominação. Ao longo do texto o autor se refere ao corpo dos condenados que eram supliciados em praça pública como punição por crimes que haviam cometido. Com isso, notamos que o corpo sempre foi território de dominação, sobretudo o corpo das mulheres no Brasil. Del Priore (2001, p. 65), ao falar sobre o cotidiano das mulheres exemplifica esse contexto de violência em que estão inseridas. A violência contra o corpo feminino é um problema estrutural.

Sabemos que a violência contra as mulheres é histórica. Nos bairros ricos ou pobres elas sempre foram o alvo de maridos alcoólatras, drogados ou ciumentos, de vinganças e suspeitas regadas à insegurança e à força bruta. Mas se a covardia explícita do homem voltava-se, há algum tempo, contra alguém de seu círculo mais íntimo, hoje essa covardia atinge qualquer uma. A mais desprotegida, talvez... A lógica é a de escolher a presa mais fácil. A covardia de homens que agridem mulheres sozinhas é uma barbárie inegável. Não é à toa que pelas "leis da cadeia" e por presos perigosos, eles são considerados a escória, o lixo! O triste, no entanto, é que o escândalo que, em um primeiro momento suscita a brutalidade cometida contra mulheres sós e indefesas, é comumente seguido, em toda a imprensa e na sociedade, por uma enorme onda de inércia.

É um verdadeiro espetáculo público a violência exacerbada contra o corpo da mulher. O que tem sido recorrente na contemporaneidade, quando o poder tenta controlar o corpo feminino de diversas maneiras com prescrições e interdições.

A tarefa da escola diante do assédio sexual

A escola ainda precisa ampliar o debate sobre sexualidade, relações de gênero e o assédio sexual, pois alguns casos relatados por Altmann (2003) apresentam uma dificuldade nas relações entre moças e rapazes, devido a sociedade considerar que o homem precisa ser mais rígido e menos afetivo com o gênero oposto. Nesse sentido, a escola tem uma tarefa fundamental nas relações de gênero pois as relações se estreitam e as identidades se tornam múltiplas. Compreender a quebra dos paradigmas sociais como o estabelecimento do que pode e o que não pode entre homens e mulheres é de fundamental importância por trazer os questionamentos para relações mais simétricas entre os gêneros.

Segundo Dayrell (2009), a escola é o lugar em que o aluno será formado de forma ampla fazendo com que o processo de humanização seja

aprofundado neste indivíduo, aprimorando as dimensões e habilidades que são comuns aos seres humanos. O acesso ao conhecimento e as experiências culturais e sociais, contribuem como suporte para desenvolvimento do/a aluno/a de forma individual como sujeito sociocultural, e influi para ajudar a aprimorar sua vida social.

Nesse sentido, é necessário o aprofundar e ampliar as análises que buscam apreender a escola na sua dimensão cotidiana, apurando o olhar sobre a instituição escolar, seu fazer e seus objetivos, contribuindo para a problematização de sua função social. A escola como uma instituição dinâmica, polissêmica, é fruto de um processo de construção social e, nesse sentido, é preciso ressaltar os aspectos e dimensões presentes no cotidiano escolar, que são neutralizados ou julgados como sem importância para a educação e, por isso, muitas vezes, passam despercebidos. Os sujeitos escolares - professores/as e alunos/as - vivenciam o espaço escolar como uma unidade sociocultural complexa, no qual convivem diferenças que precisam ser assumidas e tratadas como um elemento desencadeador do processo educativo.

As diferenças circulam na escola e tem crescido a atenção sobre elas. Vamos refleti-las como expressão das culturas e de seus múltiplos marcadores, entre os quais, os gêneros. Para Leão (2012), a escola é um espaço profícuo para inserir as questões relacionadas às relações de gênero, e representar um importante e expressivo passo para a efetivação de ações concretas no combate da discriminação, desinformação e da disparidade de gênero. Para Ribeiro e Soares (2013), a escola precisa ser um espaço de reflexão dos acontecimentos, na construção das identidades de gênero para os tempos em que se vive calcada no princípio de que os corpos são significados na e pela cultura, e por ela continuamente ressignificados. Ao ser atravessada pelos gêneros, a escola delimita espaços sociais para os corpos e mentes. Isto porque ao longo da história, as sociedades foram se

construindo a partir da delimitação de espaços sociais, condutas generificadas com a imposição de padrões sociais. A escola, por sua vez, absorveu as normativas de conduta e regulamentação definindo as atividades adequadas para corpos masculinos e femininos.

Porém, uma das pautas de luta das estudiosas feministas foi a de tornar visível a presença da mulher, e tornar perceptível a conquista de seus direitos nos diversos espaços e instâncias sociais, pois é nesta instância de relações sociais que se constituem os gêneros (LOURO, 2003). Partindo desse pressuposto, é preciso levar em consideração as diferenças, as representações e os binarismos que atravessam as relações entre mulheres e homens na sociedade e na escola. Apesar das conquistas dos movimentos feministas, as mulheres ainda vivem um cotidiano de assédio sexual no trabalho, na família, na rua, na igreja e na escola motivadas pelo patriarcalismo, inferiorização e desigualdades. As mulheres jovens são alvos privilegiados.

Nessa medida, a escola pode contribuir com a garantia de segurança para as jovens escolares a partir da formação cultural, da pluralização de espaços, da desconstrução da identidade hegemônicas, do diálogo sobre os direitos das mulheres. Dessa forma, a escola tem fundamental importância na disseminação de respeito ao outro e um dos mecanismos propícios a tal tarefa, é a política cultural, pois esta é capaz de disseminar conteúdos culturais sobre ética, gênero, sexualidade e geração, o que permitirá a constituição de outras identidades masculinas e femininas. Ao perceber práticas de assédio sexual e imediatamente dialogar a fim de resolver algumas concepções pré-estabelecidas ao longo das sociedades, a escola contribuirá para a dignidade das jovens escolares, na medida em que garanta o seu direito a segurança física e psicológica neste ambiente, por meio de uma política pedagógico-cultural capaz de oportunizar o esclarecimento, o diálogo plural e inclusivo.

Para encerrar, a heterogeneidade do cotidiano é dada pela cultura, considerada por Hall (1999) como uma força de mudança histórica que, por sua vez, consegue transformar as identidades. Em razão disso, o sujeito tem mudando devido as demandas sócio culturais, sendo que hoje, o sujeito pós-moderno se constitui de modo fragmentado, assumindo várias identidades ao longo de sua vida. Deste modo, a cultura é uma força de mudança histórica que consegue revolucionar a vida de um determinado grupo ou sujeito. Assim, a cultura transforma o cotidiano dos alunos por meio de certos elementos como símbolos e significados, que acabam constituindo outras identidades. Consideramos fundamental saber como o assédio sexual aconteceu nesta escola, bem como os eventos que o sucederam, afetaram os sujeitos envolvidos na escola.

Conclusão

Em síntese, este capítulo traz como objetivo analisar o assédio sexual em uma escola pública no Município de Abaetetuba/PA. A pesquisa vem sendo desenvolvida por meio do estudo de caso, contudo, a bricolagem da abordagem pós-crítica nos leva a experimentar outras nuances.

Um caso de assédio sexual que envolveu um professor e uma jovem do ensino médio, ganhou visibilidade na cidade. Como destacamos, a escola é um espaço de debate das questões relacionadas às relações de gênero e sexualidade, um lugar de ações concretas contra a discriminação, a desinformação e a disparidade de gênero. A tarefa da escola é constituir-se em lugar de mapeamento, reflexão e combate a situações de constrangimento, violência e exclusão. Discutir amplamente estas questões no ambiente escolar, permite certo ambiente de segurança para as jovens alunas, de modo possam reconstituir suas identidades de gênero-sexualidade a partir de princípios mais igualitários.

Referências

- ALTMAN, H.. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. **Cadernos Pagu**, n. 21, p.281-315, 2003.
- ALVES, F. L. G.. **Assédio sexual entre alunos no ambiente escolar**: as influências da desigualdade de gênero e do machismo, e o papel da escola no enfrentamento aos padrões culturais de dominação da mulher. 2018.55 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) - Universidade Federal do Pará, Mãe do Rio, 2018.
- ANDRÉ, M.. O que é um estudo de caso qualitativo? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez., 2013.
- BRASIL. **Constituição de 1988**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 10.224**, de 15 de maio de 2001. Altera o Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para dispor sobre o crime de assédio sexual e dá outras providências. Brasília, 15 de maio de 2001; 180º da Independência e 113º da República.
- DAYRELL, J.. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- DEL PRIORE, M.. **Histórias do Cotidiano**. São Paulo: Contexto, 2001.
- FOUCAULT, M.. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. **Microfísica do poder**. Org. e Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- HALL, S.. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Org. Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

LEÃO, A. M. C. A percepção dos professores e coordenadores dos cursos de Pedagogia da UNESP quanto à inserção da sexualidade e da educação sexual no currículo: analisando os entraves e as possibilidades para sua abrangência. **Relatório de Pós-Doutorado** (Sexologia e Educação Sexual). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2012.

LOURO, G. L.. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2003.

PARAÍSO, M. A. "Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações". *In*: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

RIBEIRO, P. R. C.; Soares, G. F. As identidades de Gênero. *In*: RIBEIRO, P.R.C. (Org.). **Corpos, gêneros e sexualidades**: questões possíveis para o currículo escolar. 3ª ed. revisada. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

Aprendizagem experiencial e território-lugar: um estudo de caso do artesanato do brinquedo de Miriti em Abaetetuba, Pará

*Ricardo Costa Amaral
Yvens Ely Martins Cordeiro*

Introdução

A sociedade atual tem suporte no conhecimento e na informação, com impacto na economia e no desenvolvimento, esse contexto requerer cidadãos não só com um grande repertório de conhecimentos, mas com habilidades de empregá-los na resolução dos problemas do cotidiano. Além disso, a realidade vivida reivindica constante revisão de conhecimentos, pois toda aprendizagem é uma reapropriação subjetiva, reticular e (i)material, sobretudo, uma transformação do conhecimento que transcende o espaço e o tempo do território-lugar, assim, o cidadão cria representações, adquire experiências e novas competências a partir de diversos sentidos individuais e coletivos, nos múltiplos espaços de aprendizagem e resistência (PIRES, 2007; ZABALA; ARNAU, 2014; ANTONELLO, 2006; LEFF, 2009b; COELHO JÚNIOR; MOURÃO, 2011; SAQUET, 2014).

A vida cotidiana nas primeiras décadas do século XXI é transpassada por uma miríade de informações que precisam ser selecionadas, aprendidas, conectadas e transformadas em conhecimentos, por meio de um processo complexo que envolve múltiplos fatores com o amparo da aprendizagem experiencial e competências que convergem para a dinâmica do território-lugar.

Nesse sentido o conceito de vida cotidiana é primordial nesse estudo, assim, a vida cotidiana não é somente uma realidade dada como certa pelos membros de uma sociedade e que dão sentido as suas vidas, mas a vida cotidiana se origina no pensamento e na ação do homem (BERGER; LUCKMANN, 2004). Ademais, “a vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade” (HELLER, 1985, p. 18). Dessas atividades destaca-se nesse estudo o trabalho, visto que, “o trabalho é o princípio primeiro para se entender a sociedade” (FRANZOI; FISCHER, 2015, p. 151).

Nessa perspectiva a aprendizagem experiencial é “um processo pelo qual a experiência do indivíduo é refletida e disto, emergem *insights* ou novas aprendizagens” (ANTONELLO, 2006, p. 204). Ademais, “experiência é um termo que abrange as diferentes maneiras através das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade. Estas maneiras variam desde os sentidos mais diretos e passivos [...], até a percepção visual ativa e a maneira indireta de simbolização” (TUAN, 1983, p. 9).

Além disso, segundo Antonello (2006, p. 209-210) a competência é a “capacidade de mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes (recursos de competência) pelo indivíduo frente a uma situação, atividade, contexto e cultura no qual ocorre ou se situa”. Pois, “as competências são constructos completos, eminentemente de caráter processual, com aplicações infinitas em função dos múltiplos contextos e das diferentes realidades” (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 109).

Consoante, para responder aos problemas cotidianos da vida social, cada indivíduo desenvolve conhecimentos do território-lugar, tais conhecimentos são aprendidos de maneira subjetiva e com temporalidades próprias, que geram uma multiplicidade de aprendizagens.

Por conseguinte, todos os conhecimentos na realidade do território-lugar “são fábricas de significados. Até mais do que isso: são as sementeiras da vida com sentido” (BAUMAN, 2008, p. 8). Porquanto, o território-lugar é “espaço-tempo onde o povo vive, sente, percebe, reconhece, anda, aspira, sofre, interage [...], luta, resiste, degrada, preserva, é extorquido, explorado, subordinado etc” (SAQUET, 2014, p. 6).

Em resumo, a aprendizagem experiencial é a competência de usar de maneira dinâmica, prática e holística, todo repertório de conhecimento subjetivo aprendido cotidianamente na vida do território-lugar para resolução de problemas em múltiplas situações da realidade material e imaterial.

Destarte, partimos do entendimento que o modelo atual de desenvolvimento econômico produz desequilíbrios em múltiplas escalas, por exemplo, a transculturação tecnológica que gera um desuso das práticas tradicionais das comunidades (LEFF, 2009a), assim, “para quem depende do artesanato hoje, no Brasil e na América Latina globalizada, as formas de sobrevivência repousam em horizonte nebuloso, incerto, a produção artesanal ainda penetra timidamente nos nichos do mercado global” (ALVARES, 2019, p. 3).

Nessa realidade o trabalho do artesão na atualidade está imbricado num intenso processo de transformação e mudanças, assim, as atividades de artesanato são ressignificadas e o trabalhador tem que permanentemente adquirir e desenvolver novas competências para ativamente resolver problemas nas suas atividades cotidianas.

Esse artigo com base nos referenciais teóricos de diferentes autores, por exemplo, Saquet, Leff, Alvares, Heller, Antonello, Ferreira Júnior, Keller e Teixeira, busca compreender de maneira interdisciplinar as interfaces entre as demandas da sociedade nas primeiras décadas do século XXI e o trabalho dos artesãos. Assim, o recorte dessa pesquisa

desdobra-se no município de Abaetetuba, no estado do Pará, com três artesãos do brinquedo de miriti.

Ademais, usa-se os métodos de pesquisa exploratória, qualitativa e estudo de caso, além da entrevista informal com uso de questionário aberto e observação, para compreender os processos de resistência, manutenção e inovação dos conhecimentos tradicionais do artesanato do brinquedo de miriti. Portanto, esse artigo ao utilizar esses métodos de pesquisa busca identificar quais competências o trabalhador artesão precisa dispor para num cenário de capitalismo globalizado desenvolver suas práticas e assegurar que os conhecimentos tradicionais mantenham os aspectos simbólicos e subjetivos da cultura local.

Metodologia

Ao optar por metodologias de pesquisa escolhe-se caminhos para entender uma realidade, pois, para o pesquisador “a produção de conhecimento é um processo teórico comprometido com uma realidade que o desafia constantemente desde o momento empírico, desafio que constitui uma via de confrontação entre o estudado e o modelo teórico usado em sua significação” (REY, 2010, p. 37).

Assim sendo, usa-se a pesquisa exploratória “com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2008, p. 27). Pois, “o trabalho é um fenômeno antigo que faz parte da vida social e cultural da humanidade. O trabalho para o artesão não é somente a forma pela qual ele garante seu sustento, mas também uma forma de expressão e socialização” (CORREIA; ROSA; SOUSA, 2020, p. 23).

Ademais, de acordo com Keller (2014, p. 324) o artesanato é “um fenômeno heterogêneo, complexo e diversificado. Como uma forma de expressão cultural entre a tradição e a contemporaneidade”. Outrossim,

“o artesanato está entre as primeiras formas de ação do homem sobre o meio ambiente e sobre si mesmo. É com as mãos que ele começa também a se construir e a se inventar como ser humano” (TSCHA *et al.*, 2012, p. 3).

Em adição, o uso da pesquisa qualitativa nesse estudo tem o objetivo de “compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995, p. 58). Além disso, a pesquisa qualitativa é “uma via essencial para a produção de teoria, isto é, para a construção de modelos teóricos de inteligibilidade no estudo de sistemas que não são diretamente acessíveis, nem em sua organização, nem nos processos que os caracterizam à observação externa” (REY, 2010, p. 29).

Consoante, ao utilizar o estudo de caso essa pesquisa busca realizar um estudo profundo e exaustivo de um objeto e dessa maneira obter o seu conhecimento amplo e detalhado (GIL, 2008). Além disso, usa-se o estudo de caso “quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (YIN, 2001, p. 19).

Destarte, o estudo de caso efetiva-se no município de Abaetetuba, no estado do Pará. Abaetetuba é conhecida como a “capital mundial do brinquedo de miriti” (FERREIRA JÚNIOR, 2015, p. 73), em adição, três artesãos foram entrevistados, de modo informal, através de questionários com perguntas abertas, assim, para Gil (2008, p. 110) “a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social; [...] é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano”.

Além disso, usa-se perguntas abertas para investigar de maneira mais profunda e precisa, essas perguntas “permitem ao informante

responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 204).

Dessa forma, usa-se também a observação, pois, “a observação é ativa e seletiva, tendo como critério de seleção as "expectativas inatas". Só pode ser feita a partir de alguma coisa anterior. Esta coisa anterior é nosso conhecimento prévio ou nossas expectativas” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 97). Porquanto, “a observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano” (GIL, 2008, 100).

Nesse contexto, por meio dessas estratégias metodológicas pretende-se ampliar informações, definir conceitos, elaborar sínteses, e assim, constituir a base das análises para a compreensão dos resultados da pesquisa de maneira construtiva e reflexiva.

Abaetetuba: o território-lugar da capital mundial do brinquedo de miriti

O município de Abaetetuba, no estado do Pará, tem em uma área de 1.610,654 km² e está situado na confluência do rio Tocantins com o rio Pará, que juntos vão formar a porção leste do estuário amazônico, sua população é estimada em 159.080 pessoas, das quais cerca de 40% vivem em áreas rurais, grande parte de seu território é constituída por ilhas fluviais, cuja composição sociocultural é diversificada e marcada por saberes, memórias, usos e costumes, fazeres, simbologias, fortemente relacionada à dinâmica dos rios, das matas, por áreas de várzea e de praia, que apresentam especificidades econômicas, ambientais e sociais (GONÇALVES *et al.*, 2016; FERREIRA JÚNIOR, 2015; IBGE, 2020; GONÇALVES; RODRIGUES; SOBREIRO FILHO, 2019).

Nesse contexto, de acordo com Gonçalves *et al.* (2016, p. 86) “a base econômica desses ribeirinhos está centrada na atividade pesqueira, no manejo do açaí e na extração do talo da folha do miriti para confecção de

artesanato”. Ademais, o trabalho artesanal é “uma atividade produtiva de valor social, cultural econômico exercida em geral de forma informal por grupos de produção espalhados por todo o Brasil e pela América Latina, grupos marcados por relações de família e de vizinhança” (KELLER, 2014, p. 326).

A arte artesanal pode ser compreendida como uma expressão genuína de uma cultura que pode ser a marca de uma cultura local, pois, ao construir suas peças, o artesão expressa, por meio de uma técnica específica, o seu fazer, o seu conhecimento tácito, o qual foi acumulado das gerações pretéritas, expressividade original que marca sua cultura e territorialidade (CASTILHO *et al.*, 2017, p. 193).

O artesanato do brinquedo de miriti, usa como matéria prima o talo, parte interna da folha (o pecíolo, conhecido como bucha) da *Mauritia flexuosa* L. f. (Arecaceae) que “é uma palmeira de destaque na cultura regional, especificamente empregada na alimentação, construção de casas e confecção de utensílios de trabalho e artesanato. Popularmente, é conhecida como miriti ou buriti” (SANTOS; COELHO-FERREIRA, 2011, p. 560).

A confecção dos brinquedos se dá a partir da coleta dos talos da palmeira que são descascados, onde o artesão aproveita o miolo da árvore para representar todo seu imaginário popular, quase sempre em obras inéditas, cheia de cores e experiências vividas pela ludicidade amazônica (NEVES; CHAGAS JÚNIOR, 2019, p. 44).

Nessa realidade território e lugar estão amalgamados, formando o território-lugar, pois, o território “é construído socialmente com os significados concretos das gentes em seus locais de vida” (SAQUET, 2014, p. 6). Ademais, “o lugar são centros aos quais atribuímos valor” (TUAN,

1983, p. 4). Em adição, “o lugar contém significados mais afetivos, simbólicos e culturais, vinculados ao reconhecimento e ao pertencimento” (SAQUET, 2014, p. 15-16). Portanto, enquanto espaços sociais o território e o lugar “se compenetraram e/ou se superpõem. Não são coisas, limitadas umas pelas outras” (LEFEBVRE, 2006, p. 130).

Nós vivemos múltiplas relações, sensações, sentimentos e processos todos os dias. Nós somos, estamos, vivemos e construímos o lugar e o território ao mesmo tempo sem se descolar do espaço. Território e lugar também se completam e enriquecem metodologicamente e ambos acontecem com base na relação espaço-tempo (SAQUET, 2014, p. 16).

No território-lugar do município de Abaetetuba cotidianamente o artesão do brinquedo de miriti representa, imagina, expressa sentidos, usa símbolos, realiza atividades, expõe a natureza e o seu dia-a-dia, suas peças artesanais “possuem relação íntima com a realidade vivida pelos artesãos e são referenciadas na vida cotidiana e laboral presente na ambiência ribeirinha; na fauna e flora da região onde vivem; nos mitos, nas lendas e nas crenças religiosas próprias e compartilhadas” (FERREIRA JÚNIOR, 2015, p. 54). Ademais, como toda a realidade “recebe de seu artesão a representação de seu cotidiano e memória, ele, inevitavelmente, evidencia uma relação com o mundo em que vive, sendo assim fácil encontrarmos brinquedos em alusão a barquinhos, pássaros, o boto, a cobra-que-mexe, entre outros” (NEVES; CHAGAS JÚNIOR, 2019, p. 44).

Outrossim, conforme Saquet (2005, p. 13873) “as relações cotidianas produzem tradições, [...] que são registradas pela memória, individual e coletivamente. Relações que estão na base da identificação econômica, política e cultural entre sujeitos e destes com o lugar, o entorno, ambiente”. Nesse contexto, os brinquedos de miriti representam uma íntima relação entre o cotidiano da vida em Abaetetuba e suas práticas culturais, sejam

elas reais ou simbólicas. Pois, no processo de produção de brinquedos de miriti existe um poder criativo e um saber-fazer com traços únicos que lhe engendram a categoria de um bem cultural (NEVES; CHAGAS JÚNIOR, 2019, p.45).

O fazer de brinquedos e outros artesanatos é uma tradição cultural emblemática na cidade; nasceu junto às comunidades ribeirinhas que habitam as ilhas e várzeas e se estendeu pela parte urbana do município, ao passo que hoje a maioria dos artesãos encontra-se aí. Esta tradição, desde tempos atrás, foi sendo transmitida de geração a geração, através da observação, na qual o conhecimento e as técnicas foram sendo ressignificados e aperfeiçoados no decorrer dos anos (DOMINGUES; BARROS, 2016, p. 200).

De modo que, “o brinquedo é aquilo que é utilizado como suporte, podendo ser representado por um objeto estruturado ou não. Na imaginação [...] tudo pode se tornar um brinquedo” (TEIXEIRA, 2014, p. 18). Logo, “a imaginação que atua no possível não se detém na oposição dos objetos perceptíveis; ela dispõe da mudança e representa estágios intermediários que lhe fornecerão as provas pressentidas da unidade real da natureza por meio de múltiplos fenômenos” (ARRUDA, 2006, p. 14).

O artesão do século XXI: aprendizagem experiencial e competências

As primeiras décadas do século XXI caracteriza-se como um período de difícil compreensão, pois, historicamente as cosmovisões e as formas do conhecimento criaram e transformaram o mundo em diversos aspectos, os lugares, ao mesmo tempo, estão articulados a outros lugares por meio de redes globais, uma ação conduz outra, de maneira ampla, pois, vivemos uma multiplicidade relações, sensações, sentimentos e processos, coexistência do diverso, cotidianamente há uma heterogênea experiência do homem com o meio ambiente, a nossa realidade experiencial com todos

os seus desafios contrasta com uma visão de futuro no qual mudanças e permanências coexistem plasmando especificidades e universalidades (LEFF, 2009a; SAQUET, 2014; TUAN, 1983).

Nessa sociedade, a cultura “é um sistema simbólico infinitamente variável que não pode mais ser visto como variável dependente da vida social, posto que seja uma de suas condições constitutivas limitada por outras dessas condições constitutivas” (FERREIRA JÚNIOR, 2015, p. 33). Por isso, o artesanato do brinquedo de miriti “perpassa ao longo dos anos por uma [re]significação não só em relação a sua cultura de consumo, mas também pela forte produção discursiva que passou a traduzir esta herança abaetetubense como símbolos, sobretudo da identidade para mercado” (NEVES; CHAGAS JUNIOR, 2019, p. 46).

Outrossim, o território-lugar “se efetiva envolvendo relações, processos e significados econômicos, políticos, culturais e ambientais; redes e poder; conflitos e contradições; troca, concorrência e cooperação” (SAQUET, 2014, p. 20)

As relações e interações sócio ambientais que se desenrolam no território-lugar envolvem experiências concretas, observação e reflexão, numa contínua reorganização e reconstrução da experiência, assim, a aprendizagem experiencial é entendida a partir de significados distintos, que são relacionados a problemas que os indivíduos enfrentam em suas vidas e na sociedade como um todo, os quais são efetivados com a participação direta e sistemática em processos de desenvolvimento local (ANTONELLO, 2006; SAQUET, 2014).

Nesse contexto, o artesão do brinquedo de miriti modifica e transforma a sua realidade, pois, “um dos objetivos do brinquedo é substituir objetos reais, para que a realidade seja manipulada” (TEIXEIRA, 2014, p. 17).

Assim sendo, o artesão na sua cotidianidade desenvolve diversas competências, as quais dia após dia, por meio da experiência vão se aperfeiçoando num contínuo processo de aprendizagem experiencial, essa dinâmica acontece de maneira peculiar e individual em cada território-lugar, pois, ao manifestar sua arte o artesão reverbera todo o imaginário, memórias, subjetividade e simbolismo de representação da sua realidade material e imaterial, e assim, o seu relacionamento com o local e o global. Mas seriam essas práticas ancestrais (chamadas de conhecimentos tradicionais ou etnoconhecimentos) utilizadas pelos artesãos suficientes e válidas para os desafios dessas primeiras décadas do século XXI?

O tradicional neste tipo de conhecimento não é a sua antiguidade, mais a forma como ele é gerado, transmitido e posto em prática. As comunidades tradicionais não estão imobilizadas no espaço nem congeladas no tempo, ao contrário, retiram parte de sua vitalidade da capacidade de se comunicar e se mover. O conhecimento não é apenas transmitido de geração a geração pela oralidade. Ele é dinâmico e envolve pesquisa, experimentação, observação, raciocínio, especulação e intuição (FERNANDES-PINTO; MARQUES, 2004, p. 188 *apud* NASCIMENTO, 2013, p. 64).

Toda essa realidade para Antonello (2006) converge para a definição de competência, assim, competência é a capacidade do indivíduo mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes diante de múltiplos contextos que constantemente mudam e sobre as quais o indivíduo pensa, age e aprende. Por conseguinte, “o trabalho do artesão não se define apenas pelo uso das mãos [...]. Ele implica a capacidade de projetar e de criar objetos a partir de elementos da cultura, bem como o domínio do fazer [...] o trabalho artesanal envolve um processo produtivo e criativo” (KELLER, 2014, p. 330).

A construção de competências é interconectada com a experiência. Porquanto, “a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experenciar é aprender” (TUAN, 1983, p. 10). Consoante, segundo Alvares (2019, p. 11) “a educação é o processo de partilha e mediação da experiência social acumulada entre as gerações mais velhas e as mais novas, no qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano”.

Enfim, competências, experiências e aprendizagens estão relacionadas a construção de conhecimentos e habilidades. Entretanto, “a compreensão acontece quando um indivíduo une conhecimento por intermédio de conceitos abstratos e representações simbólicas. A compreensão acontece quando o indivíduo desconstrói e separa a experiência em eventos significativos e os coloca dentro de um sistema simbólico da cultura e sociedade” (ANTONELLO, 2006, p. 213).

Resultados e discussão

Na Amazônia paraense há uma relação ser humano e natureza distinta e própria, particularmente na cidade de Abaetetuba, a vida humana atravessa e é atravessada pelas águas, inclusive por moradores da área urbana da cidade e os que residem próximos em estradas e ramais (POJO; ELIAS, 2018). Entretanto, atualmente, as comunidades tradicionais da região estão sob ameaças, vivenciando múltiplos conflitos com empresas transnacionais, latifundiários, madeireiros, grileiros, “por exemplo, em virtude da territorialização de agentes econômicos ligados à logística de transporte e portuária, sobretudo, no que tange ao agronegócio no Oeste do Pará e no Baixo Tocantins (Abaetetuba)” (GONÇALVES; RODRIGUES; SOBREIRO FILHO, 2019, p. 82).

Nesse contexto, o trabalhador artesão do brinquedo do miriti na cotidianidade de sua atividade ao representar a materialidade e imaterialidade da vida, resiste.

Para identificar e compreender as relações de resistência e manutenção dos conhecimentos tradicionais do artesão do brinquedo de miriti usa-se a entrevista informal, pois, de acordo com Gil (2008, p. 111) “nos estudos desse tipo, com frequência, recorre-se a entrevistas informais com informantes-chaves, que podem ser especialistas no tema em estudo, líderes formais ou informais, personalidades destacadas etc”.

Dessa maneira realiza-se a entrevista com três mestres artesãos do brinquedo de miriti, sendo dois homens (E1 e E2) e uma mulher (E3), esses mestres são os informantes-chaves. O entrevistado E1 possui 55 anos, o entrevistado E2 possui 62 anos e a entrevistada E3 possui 58 anos, todos residem no núcleo urbano de Abaetetuba. Em seguida, seleciona-se as respostas mais relevantes e busca-se compreender a dinâmica dos conhecimentos tradicionais do artesão.

A legitimação do mestre se faz no cotidiano, na consagração da qualidade do seu trabalho, na sua experiência, na sua conduta ética. O mestre é geralmente alguém mais velho, que exerce o ofício artesanal há bastante tempo. Como inicia a atividade em tenra idade, na maturidade possui significativo conhecimento, represa em si práticas ancestrais. Outra qualidade do mestre é que faz o seu trabalho com prazer e esmero. Pode-se vir a ser mestre sem o ter desejado ou procurado (ALVARES, 2019, p. 15).

As entrevistas iniciam-se com a seguinte pergunta “Como você começou a fazer brinquedos de miriti?”. Assim, o artesão E1 declara que “lembro que meu pai me contava histórias sobre o boto, mãe-da-água e matinta perera, eu ficava com medo imaginando esses seres, mas quando fiz 16 anos eu comecei a fazer dessas histórias o meu trabalho, faço

diariamente brinquedos de miriti com lembranças de quando eu era criança”. Já o artesão E2 relata que seu pai era pescador é que constantemente vinha outras embarcações em sua casa atrás de peixes ou encomendar pescado “ai eu comecei a fazer barcos, canoas e peixes com o miriti, sempre fui muito curioso e gosto de colocar cada detalhe no brinquedo”. E a artesã E3 diz que “na minha casa todos são artesãos e eu desde cedo comecei a ajudar com trabalhos simples, depois com o passar do tempo já pintava, pois gosto muito de pintar, hoje faço todo o trabalho, e meus filhos me ajudam também”.

Portanto, na sua atividade “o artesão ganha autonomia, seja no âmbito econômico, cultural ou social. [...] Aos brinquedos, são atribuídos formas do cotidiano do povo, representações da sua realidade e conexão com a natureza, quando buscam na biodiversidade as cores para embelezá-los” (DOMINGUES; BARROS, 2016, p. 200). Ademais, “com os brinquedos de miriti nascem, assim, uma íntima relação entre o cotidiano de um povo e suas práticas culturais, enaltecidas por vezes, graças à condição aglutinadora de seus cruzamentos, entre o real e o simbólico” (NEVES; CHAGAS JÚNIOR, 2019, p. 45).

Em seguida pergunta-se “qual a parte mais difícil do seu trabalho?”. De acordo com E3 “a parte mais difícil é vender as peças, pois não tenho um lugar para mostrar os trabalhos, tem dias que fico sem vender nada”. Porquanto, segundo Keller (2014) a maioria dos artesãos produz no ambiente familiar, na sua casa, e posteriormente vende, as suas peças um comerciante “atravessador”, que por sua vez, subvaloriza os produtos artesanais, para o artesão em virtude da sua situação de vida não resta outra opção a não ser vender imediatamente sua produção para adquirir algum produto alimentício para sua família.

Em continuidade pergunta-se “como o brinquedo de miriti pode concorrer com brinquedos eletrônicos?”, e E1 explica “eu fico pensando

alguma maneira de colocar movimento no brinquedo, uso fios e arrames, depende muito do brinquedo”. Já E2 comenta “teve um festejo numa igreja aqui do bairro e eu levei alguns brinquedos de miriti pra vender lá, no local tinha camelôs vendendo brinquedos de pilha, mas, eu vendi muito mais que ele, as crianças daqui gostam muito do brinquedo cobra-que-mexe e de barcos”.

Os conceitos de artesanato ressaltam esse fazer como uma atividade predominantemente manual que exige criatividade e habilidade pessoal. É uma manifestação de vida em sociedade, construção que se compõe no sentido de produzir bens que tenham a função utilitária, lúdica, decorativa ou religiosa. Logo, o resultado do fazer do artesão pode ser tido como um testemunho vivo de uma determinada cultura por meio de sua representatividade (CASTILHO *et al.*, 2017, p. 200).

Pergunta-se ainda “qual sua opinião com relação a essas empresas que estão se instalando aqui?”. E3 declara que “por um lado é bom pois vai ter mais emprego né? Mas, o que sei é que tem muito desmatamento, as árvores do miriti tão desaparecendo, também por causa do plantio de açaí, tudo isso deixa os talos mais caros”. Assim, esclarece Leff (2009b) que a racionalidade dominante e a enganosa verdade do mercado globalizado nos arrastam para o abismo da morte do meio ambiente e para a perda de sentido da existência humana.

Abaetetuba pode ser apresentada por meio da intersecção entre o imaginário cultural que caracteriza as interações forçadas por seus habitantes e as transformações que decorrem desse processo de modernização e urbanização pelo qual passa, buscando-se demonstrar que o município é representante de um processo em curso por toda a Amazônia brasileira, apesar das diversas particularidades locais (FERREIRA JÚNIOR, 2015, p. 78).

Outrossim, questiona-se “como você enfrenta essa situação?” e E3 responde “faço a minha parte, eu economizo material, aproveito sobras, tenho um terreno com uma casa lá no Tucumanduba onde não deixo ninguém derrubar minhas árvores”.

Finaliza-se com a pergunta “como posso aprender a fazer o brinquedo de miriti?”. E1 olha pra mim e diz “você teria que vir morar aqui, conhecer nosso dia-a-dia, ver os peixes e as aves, sentir o que é ser um morador nesse lugar”. Indaga-se, “quanto tempo isso levaria?”, E1 responde “toda a sua vida!”.

a relação de ensino e aprendizagem estabelecida entre mestre e aprendiz suplanta a mera transmissão de técnicas. Para além da assimilação de conceitos, procedimentos relativos às possibilidades expressivas dos materiais ou manuseio das ferramentas, o discípulo aprende a relacionar-se com a peça artesanal por meio da posse de um repertório cuja partilha de saber implica na tomada de consciência de seu modo de ser e de estar no mundo. O aprender a fazer bem feito, o conquistar um estilo próprio depende, especialmente, do grau de aproximação e de afinidade entre mestre e aprendiz (ALVARES, 2019, p. 13).

Considerações para novos estudos

Realizar esse estudo sobre a atividade do artesão do brinquedo de miriti e identificar quais competências o trabalhador artesão precisa dispor para num cenário de capitalismo globalizado desenvolver suas práticas e assegurar que os conhecimentos tradicionais mantenham os aspectos simbólicos e subjetivos da cultura local, não é tarefa que esgote-se nessa pesquisa, ao contrário é necessário efetuar novos estudos para desvelar vários outros aspectos dessa temática, porquanto, todo artesão possui um enorme repertório de conhecimentos, percepções e imaginação, sua arte é ilimitada.

Assim sendo, o artesão dispõe de diversas competências para resistir e reagir ao sistema econômico hegemônico e nesse cenário desenvolver suas práticas e assegurar que os conhecimentos tradicionais, mesmo híbridos, mantenham os aspectos simbólicos e subjetivos da cultura local.

Outrossim, o artesão na sua cotidianidade desenvolve múltiplas competências, num contínuo processo de aprendizagem experiencial de maneira peculiar e individual em cada território-lugar, pois, ao manifestar sua arte o artesão reverbera todo imaginário, memórias, subjetividade e simbolismo de representação da sua realidade e de seu relacionamento com o mundo.

Em síntese, os conhecimentos tradicionais do artesão do brinquedo de miriti são válidos para enfrentamento das crises socioambientais, são conhecimentos de vida que permitem resistir e reagir, pois, na sua arte o artesão expressa subjetivamente toda sinergia com o mundo real em seus múltiplos aspectos material e imaterial, assim, devemos apreender como incentiva Leff (2009b, p. 23) a reconstruir nossa razão e sensibilidade “para abrir as portas a um devir, a um porvir que não seja somente a inércia dos processos desencadeados por um mundo economizado e tecnologicado. [...] aprender uma ética para que possa surgir um mundo onde convivam em harmonia a diversidade e as diferenças”.

Referências

- ALVARES, S. C. A pedagogia artesã como práxis educativa em culturas populares tradicionais. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1-22, 2019.
- ANTONELLO, C. S. Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. **Comportamento Organizacional e Gestão**, v. 12, n. 2, p. 199-220, 2006.

ARRUDA, F. Imaginário, verdade e educação. *In: AZEVEDO, N. S. N. (Org.). Imaginário e educação: reflexões teóricas e aplicações.* Campinas: Alínea, 2006, p. 11-21.

BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada:** vidas contadas e história vividas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. 24^a ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CASTILHO, M. A. et al. Artesanato e saberes locais no contexto do desenvolvimento local. **Interações**, v. 18, n. 3, p. 191-202, jul./set., 2017.

COELHO JUNIOR, F. A.; MOURÃO, L. Suporte à aprendizagem informal no trabalho: uma proposta de articulação conceitual. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 6, p. 224-253, nov./dez., 2011.

CORREIA, G. C.; ROSA, L. S.; SOUSA, V. J. F. O trabalho artesanal no contexto da indústria 4.0. **REGRAD. Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM**, v. 13, n. 3, p 16-30, ago. 2020.

DOMINGUES, B. R. C.; BARROS, F. B. “Eu amo esse brinquedo!”: reflexões sobre o artesanato de miriti a partir de uma abordagem etnoeconômica em Abaetetuba (Pará). **Margens - Revista Interdisciplinar**, Dossiê: Formação Docente, v.10, n. 14, p. 199-215, jun., 2016.

FERREIRA JÚNIOR, A. **Entalhadores do efêmero:** a vida associativa na criação dos brinquedos de miriti de Abaetetuba. 2015. Dissertação, (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Belém, 09 jan., 2015.

FRANZO, N. L.; FISCHER, M. C. B. Saberes do trabalho: situando o tema no campo trabalho-educação. **TrabalhoNecessário**, v. 13, n. 20, p. 147-171, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE**. Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 2, p. 57-63 mar./abr. 1995.

GONÇALVES, A. C. O. et al. Belém e Abaetetuba. *In*: ALVES, F. (Org.). **A função socioambiental do patrimônio da União na Amazônia**. Brasília: IPEA, 2016, p. 63-106.

GONÇALVES, O. D.; RODRIGUES, J. C.; SOBREIRO FILHO, J. Marés das rebeldias em Abaetetuba: dos rios da existência à resistência dos territórios na Amazônia paraense, Baixo Tocantins. **Revista Tamoios**, v. 15, n. 1, p. 80-103, jan./jun., 2019.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1985.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/abaetetuba/panorama>. Acesso em: 02 mar. 2021.

KELLER, P. F. O Artesão e a economia do artesanato na sociedade contemporânea. **Revista de Ciências Sociais - Política e Trabalho**, n. 41, p. 323-347, out., 2014.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4° Ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início fev., 2006.

LEFF, E. **Ecologia, capital e cultura**: a territorialização da racionalidade ambiental. Petrópolis: Vozes, 2009a.

LEFF, E. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 3, p. 17-24, set./dez. 2009b.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

- NASCIMENTO, G. C. C. Mestre dos mares: o saber do território, o território do saber na pesca artesanal. *In*: CANANÉA, F. A. (org). **Sentidos de leitura**: sociedade e educação. João Pessoa: Imprell, 2013, p. 57-68.
- NEVES, S. S. M.; CHAGAS JUNIOR, E. M. O brinquedo de miriti, memórias coletivas e consumo durante o Círio de Nazaré em Belém do Pará. **Asas da Palavra**, v. 16, n. 1, p. 42-51, jun. 2019.
- PIRES, A. L. O. Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais: uma problemática educativa. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, n. 2, p. 5-20, jan./abr. 2007.
- POJO, E. C.; ELIAS, L. G. D. O cotidiano das águas na tradição quilombola da comunidade do rio Baixo Itacuruçá - Abaetetuba, PA. **Revista Sociais & Humanas**, v. 31, n. 3, p. 29-47, 2018.
- REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- SANTOS, R. S.; COELHO-FERREIRA, M. Artefatos de miriti (*Mauritia flexuosa* L. f.) em Abaetetuba, Pará: da produção à comercialização. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, v. 6, n. 3, p. 559-571, set./dez., 2011.
- SAQUET, M. A. Território e identidade. *In*: Encontro de Geógrafos da América Latina, 10., **Anais ...**, p. 13869-13881, mar. 2005. Disponível em: <http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Teoriaymetodo/Conceptuales/36.pdf>. Acesso em: 16 set., 2019.
- SAQUET, M. A. Territorialidades, relações campo-cidade e ruralidades em processos de transformação territorial e autonomia. **Campo-Território**: Revista de Geografia Agrária, v. 9, n. 18, p. 1-30, jun., 2014.
- TEIXEIRA, S. **Jogos, brincadeiras e brinquedoteca**: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

TSCHA, E. R. et al. Fortalecendo o artesanato por meio do compartilhamento de conhecimento como eco-diálogo. *In: Encontro Nacional de Engenharia de Produção*, 32., **Anais...**, p. 1-17, out. 2012. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2012_TN_STO_164_958_20767.pdf. Acesso em: 11 jan., 2021.

TUAN, Yu-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: DIEFEL, 1983.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2014.

Desdobramentos do ensino personalizado nas práticas pedagógicas de professores da EJA

*Alef Farias da Silva
Orlando Nobre Bezerra de Souza*

Introdução

A presente pesquisa focaliza os desafios do ensino personalizado às práticas pedagógicas de professores no CEEJA, instituição essa localizada no município de Abaetetuba – Pará, este que possui uma diversidade, uma cultura e uma sociabilidade geográfica e política social. Abarcando uma extensão por meio de ilhas, igarapés, rios, furos, regiões de várzeas, terra firme, ramais estradas e florestas, com diversas iguarias como o açaí, cupuaçu, miriti, bacuri, brinquedo de miriti (PEIXOTO, 2017).

A EJA é uma modalidade de educação que abrange jovens e adultos que buscam, principalmente, oportunidades a fim de concluírem seus estudos, para ingressar no mundo do trabalho. Isso possibilita ao educador ter um diálogo com o seu aluno, o que facilita na compreensão das suas indagações e dificuldades nos estudos, ou seja, o professor da EJA tem um papel fundamental no processo de reintegrar novamente os alunos nas turmas, e por isso é preciso entender a realidade do estudante, para que assim possa ter êxito em suas práticas de forma significativa.

A importância do processo de interação e diálogo pela valorização do conhecimento entre professor e aluno é fundamental na relação ensino aprendizagem, onde a práxis docente se situa como peça chave na busca de uma educação construtiva baseado no desenvolvimento de habilidades de ambos no intuito de formar sujeitos mais ativos, conhecedores de seus

direitos permeados pela justiça, igualdade e democracia. Freire (2002, p. 12) destaca como pesquisador das práticas pedagógicas que:

Conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora da realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção.

O ensino personalizado se constitui em uma diferenciada relação entre o professor e aluno através de uma prática pedagógica individual, ou seja, o docente é responsável por ensinar cada estudante ou um grupo de três a cinco discentes de forma personalizada em sala de aula em um tempo significativo onde os conteúdos a serem estudados são distribuídos em módulos. Isso facilita e promove um contato de afetividade, diálogo e de conhecimento com o outro (professor e aluno).

A pesquisa objetivou investigar os desdobramentos do ensino personalizado às práticas pedagógicas de professores no CEEJA. Objetivou-se, ainda, de modo mais específico identificar que desafios são esses que os docentes enfrentam com os alunos dessa modalidade meio aos problemas atuais enfrentados pela docência na EJA, assim como pontuar os principais limites à efetivação da prática pedagógica no CEEJA por parte do professor e propor ações e estratégias no sentido de levar a uma ressignificação da atuação do ser professor e, conseqüentemente, a transformação da prática docente. O perfil metodológico realizado na pesquisa é de abordagem qualitativa utilizando como coleta de dados o levantamento bibliográfico e documental permeadas pela pesquisa exploratória e como método de sistematização a técnica de análise de conteúdo. Entre os referenciais teóricos que embasaram o presente

estudo, foi citado autores como Freire (2015), Libâneo (2013), Arroyo (2019), Fonseca (2002) e Rios (2008).

No decorrer das seções a seguir, foi analisado teoricamente o conceito de prática pedagógica no intuito de compreender o sentido de ser professor nos dias de hoje e a importância do pensamento a respeito da dimensão teórica e prática no fazer pedagógico dos professores. Em seguida foi discutido sobre a realidade do público da EJA, ou seja, quem são os alunos dessa modalidade e do processo metodológico de ensino personalizado. Depois é apresentado as questões metodológicas que versaram a pesquisa. Posteriormente foram apresentados os resultados alcançados advindos da pesquisa bibliográfica e documental na análise dos desafios do ensino personalizado às práticas pedagógicas dos professores, mediado por uma abordagem analítica das concepções teóricas e críticas dos assuntos tratados.

A indissociabilidade entre teoria e prática no fazer pedagógico

O entendimento de prática pedagógica é múltiplo, isto é, fundamenta-se em algo indefinido, variando segundo os princípios em que estiver baseada tal ideia. Freire (1986) parte de uma concepção de prática pedagógica qualificada pelo pensamento dialógico, no qual a construção do conhecimento é concebida pelos sujeitos: professor e aluno, no caminho da percepção crítica da realidade. Com base nessa perspectiva, a prática pedagógica pode ser vista assim como salienta Freire (1998, p.26):

Não temo dizer que inexistem validade no ensino em que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.

Enfatizado pelo autor referido, a escola se estabelece como um espaço onde percorrem inúmeras e diferentes histórias, constituindo relações em que debates e encontros ocorrem assim como caminhos de formar a capacidade humana, intermediada por correlações de diálogo. Relação pedagógica essa considerada assimétrica, em que os atores: professor e aluno constroem e reconstróem conhecimento juntos, ensinando e aprendendo (FREIRE,1986).

O docente adquire habilidades com o aluno, ao estudar sua realidade, sua cognição e afetividade, outrora o aluno aprende mediado pela reconstrução e inovação de conhecimentos permeados pelo entendimento que o professor possui visando compartilhar (FREIRE, 1986).

O professor não ensina apenas as disciplinas, sua atitude ensina e seus gestos falam. Ao ensinar uma disciplina, ele não está ensinando somente determinados conteúdos, mas está ensinando modos de ser e estar no mundo, atitudes em relação à realidade e à convivência social.

Daí a necessidade do planejamento, o desenvolvimento, a revisão e o reencaminhamento do trabalho pedagógico, ser guiado por princípios éticos, antes referidos, coordenando essas diferentes dimensões que a prática pedagógica envolve. Afinal, é preciso que o aluno vivencie essa proposta, veja nas ações do professor a corporificação de tais princípios, de outra forma, será difícil fazer com que aquilo que foi idealizado, materialize-se. Conforme colocam Sacristán e Pérez Gomez (1998, p.26):

[...] Não se consegue a reconstrução dos conhecimentos, atitudes, e modos de atuação dos alunos/as, nem exclusiva, nem prioritariamente, mediante a transmissão ou intercâmbio de ideias, por mais ricas e fecundas que sejam. Isto ocorre mediante as vivências de um tipo de relações sociais na aula e na escola, de experiências de aprendizagem, intercâmbio e atuação que justifiquem e requeiram esses novos modos de pensar e fazer.

Para a reconstrução dos conhecimentos é necessária a contextualização, isso é ir além do mero tradicionalismo conteudista. O aluno precisa entrar em contato com a realidade. Dessa forma a formação do professor faz-se muito importante, pois o diferencial estará em sua prática pedagógica.

Ao avaliarmos as práticas pedagógicas, o que nos chamou a atenção é a divisão que existe entre a teoria e a prática, como se elas não precisassem caminhar juntas. Notamos, por meio de estudos realizados que, o percurso que professor faz no decorrer da sua formação e elaborada antes e durante a trajetória profissional do docente, e que, se faz também no social. Logo se desenvolve uma independência, na qual a formação do educador necessita, tanto das teorias, quanto das práticas que se desenvolvem na vida escolar.

O professor quando se apodera do conhecimento e se favorece das contribuições teóricas em relação às compreensões de aprendizagem, opta pelas formas mais corretas de trabalhar, enfrenta os obstáculos e enxerga com nitidez as novas probabilidades para uma atuação com qualidade. Desta forma, as possibilidades de crítica e de refletir sobre as práticas dos professores surgem com maior coerência.

Pimenta (2005, p.26) afirma que “o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação”. Através desta afirmação fica evidente que, a teoria é imprescindível, uma vez que nos apoderamos de fundamentação teórica nos favorecemos de diferentes opiniões para assim se decisivo diante de um ato contextualizado, tomando como ponto de vista da análise para entender as diferentes situações do dia-a-dia. A relação dialógica entre os conhecimentos desenvolve uma prática pedagógica independente e emancipatória. Os educadores necessitam pensar sobre a relação e constituição dos saberes, que aprovam o exercício do fazer docente.

O profissional de educação tem como estímulo principal diferenciar e compreender as teorias implícitas na sua própria prática e, criar circunstâncias para que diante das teorias, altere seus posicionamentos, perspectivas, aspectos e desempenho na atuação didática.

“O nosso saber é o sentido que damos à realidade observada e sentida num dado momento. Existe no tempo, como uma paragem, uma etapa. Está em constante transformação, em perpétuo movimento, tal como uma sinfonia inacabada” (RIOS, 2008). A falta de superar um ponto de vista da prática pedagógica como ato de espalhar conhecimento, como um movimento de agir sobre o outro que abrange um local passivo, como observamos, é fundamental, se a nossa finalidade for construir indivíduos críticos e operantes na sociedade. Apesar disso, essa é uma ideia ainda bastante fixa no pensamento dos educadores. A prática, aqui, é entendida como uma atividade de disseminar algo para uma pessoa e não de produzir algo com o outro.

De acordo com isso, é interessante ressaltar o que diz Rios (2008) em relação as circunstância pedagógica, onde, para a autora, é algo que os discentes e docentes realizam em conjunto, e que precisa ser conduzido pelos princípios morais da justiça, da democracia, e da solidariedade tendo como visão a criação do bem comum, o qual se expõe sempre como um exemplar, que se tem vontade e que é imprescindível, e cuja alternativa pode ser revelada ou reproduzida no real.

Contata-se que maioria dos professores atualmente tem preocupações em relação à importância da prática, porém, essa importância é designada somente pelo docente. Vale recorda, conforme enfatiza Freire (1986), objetivo a ser batido não é restrita somente a um dos sujeitos que realizam o estudo. A fim de que possa criar um aprendizado, que seja essencial tanto para o educador quanto para o

educando para que assim caminharem juntos, para alcançar o objetivo, executando isso, o docente reorganiza o seu estudo sobre o mesmo.

A realidade do público do CEEJA no Município de Abaetetuba

O Município de Abaetetuba em sua construção sociopolítica foi pelo sistema capitalista moldado a ser um território de abrangência desigual em suas atuações destinadas ao comércio, tendo como mão de obra a classe mais pobre, uma situação não diferente dos demais municípios de nosso país. Este que possui cerca de 156.292 habitantes, segundo estimativa do IBGE (Índice Brasileiro de Geografia e Estatística), no qual uma parcela significativa dessa população convive com a vulnerabilidade em relação ao uso de drogas, a marginalização e a desestruturação da família. Com isso, muitos adolescentes e jovens que não concluíram seus estudos na idade própria, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de Nº 9.394/1996, abandonam a escola. Público esse que de acordo com Arroyo (2019, p. 4) são:

Corpos precarizados que chegam marcados pela fome, pelos sofrimentos, pelas múltiplas violências e doenças. Corpos crianças-adolescências nas escolas, jovens e adultos na EJA condenados a vida precarizadas. Desses corpos precarizados vêm apelos para rever valores sociais, políticos e pedagógicos.

Esses indivíduos com o decorrer dos anos sentem a necessidade de entrar no mundo de trabalho, por conta das dificuldades que eles enfrentam em sua vida, no que se refere a uma instabilidade socioeconômica. Porém, existe um grande entrave em decorrência da exigência dos órgãos empresariais da obrigatoriedade do certificado de conclusão do ensino médio. A partir disso, essas pessoas que não terminaram seus estudos, procuram o CEEJA, devido o mesmo ofertar em sua metodologia um ensino qualificado em um curto período de tempo,

voltado ao seu cotidiano, enaltecendo sua identidade cultural, sua autonomia, renovando suas esperanças de reinserção no mundo do trabalho e na sociedade. Isso colabora para a obtenção do certificado de forma mais rápida com a intencionalidade de conseguir um emprego.

Dessa forma, a EJA com seu papel de proporcionar a acessibilidade para formação de seus discentes, busca oportunizar a estes metodologias capazes de atender ao mundo do trabalho, mais principalmente pela realização de ações pedagógicas visando a criação e o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem voltado para a qualificação dos educandos, baseado no dialogo entre o professor- aluno e na importância do reconhecimento dos diversos saberes socioculturais, com isso permanecendo uma escola onde o conhecimento é construído em interação com o meio social dos indivíduos, em contraposição a educação oferecida no Brasil, a qual, segundo Freire (1998),

A escola pública no Brasil vem se expandido, contudo essa expansão não está voltada para a inclusão social dos educandos e da comunidade no mundo escolar de forma democrática e pluralista. Ela apenas visa atender o mercado e isso, de modo algum configura uma escola qualificada. Aliás esse processo apenas reforça a desigualdade e exclusão social.

O grande desafio do CEEJA, em se tratando do ensino dos educandos é a permanência de uma aprendizagem significativa e não mecânica, ou seja, os alunos provenientes de múltiplas realidades de vida possuem uma bagagem de conhecimentos preexistentes na sua estrutura cognitiva, e isso é muito relevante nas práticas pedagógicas da EJA, no qual os docentes realizam uma sondagem individual em primeira instância para averiguar a vivência e as variedades de informações que os mesmos trazem de seu cotidiano.

A partir dessa análise, os professores no decorrer de suas práticas pedagógicas de forma permanente buscam interagir com seus alunos valorizando seus conhecimentos, em respeito as suas diversidades em prol da inclusão social como direito humano. No dizer do Capucho (2012, p. 72), é importante,

Abrir-se para uma prática pedagógica inclusiva exige compreender a Educação como direito humano e em sua dimensão e capacidade de equalização de oportunidades, bem como considerar e respeitar a diferença e a diversidade dos (das) estudantes jovens e adultos (as). Isto significa desafiar governos e escolas a incluir a todo (as) independentemente de suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, garantindo o acesso, a aprendizagem, a socialização e a permanência.

Além do mais, a EJA convive historicamente com uma discriminação de conceitos, quanto aos seus objetivos de suas práticas metodológicas. Como por exemplo, com a ideia de que os alunos desta modalidade são pessoas que estão somente à procura de um “estudo básico rápido” pelo fato de se conseguir um certificado de conclusão de ensino médio em menor período. Segundo Capucho (2012), esse pensamento desatualizado e antigo, ainda é observado pela sociedade, mediada pela precariedade com que a EJA ao longo do tempo de seu contexto escolar foi abordada. Entretanto, com a intensificação de estudos e lutas populares servindo de resistência a esses pressupostos ultrapassados, se tem uma enorme contribuição para essa modalidade ser entendida e respeitada em suas competências.

Ensino personalizado do CEEJA no Município de Abaetetuba

O processo de ensino aprendizagem no método personalizado, no CEEJA, no Município de Abaetetuba, acontece tanto de forma individual

como também em grupo, isso ocorre porque o aluno tem aulas personalizadas com o professor de cada disciplina. Segundo a resolução SE 77/2011 e os pressupostos da prática pedagógica nos CEEJA do Estado de São Paulo em relação a esse atendimento personalizado:

Os CEEJAs oferecerão atendimento individualizado a seus alunos, com frequência flexível, sendo organicamente estruturados com o objetivo de atender preferencialmente o aluno trabalhador que, por motivos diversos, não possui meios ou oportunidade de desenvolver estudos regulares, na modalidade presencial, referentes à(s) etapa(s) da educação básica que ainda não cursou (*Ibid.*, art.2º).

Neste tópico nosso intuito é o de apresentar a metodologia do ensino personalizado no CEEJA, no município de Abaetetuba, para tanto nos apoiamos na leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Conforme o PPP quando o estudante vai fazer a sua matrícula no centro, ele recebe com antecipação o material de estudo. As aulas começam por meio de um procedimento denominado aula inaugural (uma forma de acolher os novos alunos) previamente agendado, durante o andamento desta aula os mesmos aprendem como funciona toda a organização pedagógica do CEEJA e da metodologia ensino personalizado.

Os conteúdos estão distribuídos em módulos, os quais são cursados sequencialmente, o discente por sua vez, realiza seu curso estudando as disciplinas da base comum curricular, no máximo 03 (três) simultaneamente.

Os alunos passam por um processo avaliativo, que consiste no rendimento quantitativo, que é de 6,0 pontos, no qual é considerado o aprendizado dos conteúdos e qualitativos que equivale a 4,0 pontos fundamentados na observação de critérios como atividades de pesquisa, responsabilidade e interesse de aprendizagem. Ao analisar o que

estabelece a LDBEN Nº 9.394/1996, essa prevalência do quantitativo sobre o qualitativo de certa forma fere a LDBEN em seu artigo 24, Inciso 5 alínea A, a qual prevê o contrário “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos [...]”. Esse método ocorre ao longo do estudo de cada módulo, para eles obterem essa pontuação são analisados os seguintes critérios: interesse de aprendizagem, atividades de pesquisa, responsabilidade e outros. Há também uma media mínima de aprovação que é de 8,0 pontos, no qual aluno precisa obter esta nota para avançar o próximo módulo. Além disso, o estudante que não conseguir atingir média mínima terá que fazer recuperação, mas para que isso aconteça é preciso que o professor da referida disciplina autorize. No que se refere a quantidade e a qualidade no processo avaliativo, Demo (1999, p. 36,37) ressalta que

Toda avaliação qualitativa supõe no avaliador qualidade metodológica. Isso significa de partida que não faz nenhum sentido desprazer o lado da quantidade, desde que bem feito. Só tem a ganhar a avaliação qualitativa que souber cerca-se inteligentemente de base empírica, mesmo porque qualidade não é a contradição lógica da quantidade, mas a face contrária da mesma moeda. [...] mais do que nunca pesa sobre avaliações qualitativas o desafio do discurso rigoroso, meticolosamente medido, logicamente plantado. A diferença esta em que este rigor, para os que buscam qualidade a serio, não passa de instrumentação.

É possível finalizar cada nível (fundamental e médio) em dois anos, segundo o regulamento interno do CEEJA e conforme estabelece a LDBEN Nº 9.394/96, em seu artigo 47, parágrafo 2º, especificando que os alunos “que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, [...] poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas

dos sistemas de ensino”, em alguns casos os alunos aproveitam o estudo que tiveram anteriormente, podendo completar o curso em apenas um ano, é preciso que o discente conclua no mínimo 25% do número total de módulos de cada fase referente à etapa que estiver estudando, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEEJA. O professor (a) de cada matéria tem a função de nortear e conduzir o seu aluno no processo do término de cada módulo. O estudante que concluir o ensino fundamental, em qualquer período do ano, estará capacitado a começar o nível médio no próprio método personalizado, desde que tenha a idade adequada.

Aspectos metodológicos

A tipologia de pesquisa utilizada na metodologia é a de abordagem qualitativa, segundo Chizzotti (2010, p. 79) “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto”, caracterizado pela pesquisa exploratória marcada pela existência de poucos dados disponíveis, em que o pesquisador busca se aprofundar em estudos que buscam descobrir ideias e intuições, na tentativa de adquirir maior familiaridade com o fenômeno pesquisado (SELLTIZ *et al.*, 1965). Como técnica de coleta de informações utilizou-se da pesquisa bibliográfica fundamentada na investigação em material teórico sobre determinado assunto de interesse, ou seja,

Feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o

objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32)

Além da pesquisa bibliográfica, fizemos uso das análises documentais, entre os documentos analisados, estava o Projeto Político Pedagógico (PPP). De acordo com Chizzotti (2000, p. 18) e Fonseca (2002, p. 32),

A pesquisa documental é parte integrante de qualquer pesquisa sistemática e precede ou acompanha os trabalhos de campo. Ela pode ser um aspecto dominante em trabalhos que visam mostrar a situação atual de um assunto determinado ou intentam traçar a evolução histórica de um problema (CHIZZOTI, 2000, p. 18).

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

E como método de sistematização e análise das informações por meio da coleta de dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo que tem como objetivo segundo Chizzotti (2000, p. 98) “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Práticas pedagógicas dos professores no CEEJA: desafios com o ensino personalizado

A fim de atender aos objetivos desta pesquisa, uma das questões primordiais, no que diz respeito ao ensino personalizado, a partir das impressões teóricas e documentais, como o PPP da instituição, foi possível identificar desafios inerentes à prática pedagógica, este assunto se faz importante, pois, é muito comum nas escolas regulares, por exemplo, nos depararmos com uma turma de EJA com cerca de 30 alunos, logo se compreende que se o ensino é personalizado,

A questão do material didático trás a tona uma questão vivenciada na maioria das escolas públicas, ou seja, o descaso do poder público com a garantia das necessidades básicas de aprendizagem dos alunos, o que dificulta o processo de ensino por parte do docente. Esse entendimento é bem ressaltado por Arroyo (2003, p 27):

O problema central estava, e continua a estar no fracasso da escola e não do aluno, no fracasso político de um Estado omissivo e de uma sociedade utilitarista e excludente. As consequências políticas desse diagnóstico são evidentes: situava a luta no plano do político, na redefinição de uma ordem social e econômica que negava a escola e o saber elementar às classes subalternas.

Embora, o ensino seja personalizado nem sempre é possível uma significativa atenção aos alunos de forma individual, por conta que o professor da EJA tem que trabalhar com uma diversidade de discentes com faixas etárias e níveis de escolaridade diferentes, onde todos os dias são matriculados novos estudantes gerando um esforço maior por parte do professor em busca de um ensino com qualidade para todos, sem exclusão.

É muito presente na análise das leituras um pensamento tradicional, no qual o professor se reconhece como sujeito que não compreende a realidade do público da EJA, ou seja, não estabelecendo que existem fatores

intraescolares e extraescolares que influenciam sobremaneira para a permanência com sucesso do aluno na escola, e quando se trata da EJA, os limites são maiores, pois se trata de um público formado por trabalhadores rurais, domésticas, mototaxistas, entregadores de gás, desempregados, jovens em situação de conflitos com a lei, entre outros, o que nos faz pensar que o sucesso ou insucesso não depende exclusivamente só da vontade do estudante. Tal qual destacado por Arroyo (2019, p. 5):

Lembrava que que educadoras-educadores se perguntavam como as vítimas se veem em corpos precarizados, como esperam reconhecimento. Destacavam como seus educadores-docentes se deixavam interrogar diante desses corpos precarizados. Na formação faltou uma pedagogia dos corpos priorizando didáticas de cultivar os espíritos.

A escola juntamente com o estado são corresponsáveis em proporcionar e minimizar as barreiras que impedem o sucesso na aprendizagem dos alunos, ou seja, as condições de marginalização em que os mesmo vivem, em união com a comunidade escolar e familiar. Pois, esse alunado na obtenção do conhecimento precisa estar acompanhado de mediadores responsáveis que possibilitam sua permanência e estabilidade nos estudos.

Conforme aborda Libâneo (2013, p. 35):

Quando um aluno não consegue aprender, abandona os estudos ou se interessa pouco pela escola, considera-se que são problemas individuais dele, descartando-se outras explicações como as condições socioeconômicas, a desigualdade social e a responsabilidade da própria escola.

Essa concepção ultrapassada e inadequada acaba responsabilizando unicamente o aluno pela sua valorização e desenvolvimento, inocentando

a escola pelo fracasso e até mesmo o Estado e as classes dominantes da sociedade (BISSERET, 1979).

Uma das dificuldades que o docente problematiza é sobre a estrutura física das instituições ao observar as condições insatisfatórias no momento que ingressam no espaço, em relação à redução do número de salas de aula, falta de conforto do estudante por conta da precariedade dos móveis escolares e de ter que se adequar ao uso da lousa em conjunto com outros professores, pois o processo do método personalizado permite o ensino de mais de uma disciplina em sala de aula. Além disso, a realidade da ausência de laboratório de informática e a falta de acesso à internet são fatores desafiantes para a aprendizagem dos alunos da EJA. Conforme O Censo Escolar de 2017, lançado no dia 31 de janeiro do mesmo ano, pelo Ministério da Educação (MEC),

A presença de recursos tecnológicos como laboratórios de informática e acesso à internet ainda não é realidade para muitas escolas brasileiras. Apenas 46,8% das escolas de ensino fundamental dispõem de laboratório de informática; 65,6% das escolas têm acesso à internet; em 53,5% das escolas a internet é por banda larga.

É uma situação crítica em todo o Brasil, a qual atinge diretamente o ensino aprendizagem desses estudantes, dificultando a permanência na escola e a obtenção de uma educação de qualidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de Nº 9.394/1996 assegura que o Estado tem a responsabilidade e o dever de garantir uma qualidade de ensino em proporcionar os insumos Imprescindíveis por aluno ao processo de progressão educacional. Isso é bem definido por Satyro e Soares (2008, p. 09) ao dizer que

Os Insumos escolares são entendidos como infraestrutura de todo tipo: número médio de alunos por turma, número de horas/aula, docentes com formação superior, construção e melhoria das dependências da escola, existência de biblioteca ou sala de leitura e outros aspectos positivos. Infraestrutura é, nesse caso, tudo aquilo que o dinheiro pode comprar.

A educação básica no ensino regular em termos gerais convive com essa precariedade no setor público, ainda mais a EJA que é uma modalidade educacional vista ainda com certo preconceito em sua importância pela sociedade, até mesmo pelo poder governamental pela minimização de investimentos e fundos destinados a mesma, o que gera essas consequências infraestruturais, atingindo de forma direta os alunos.

Vale ressaltar, que políticas públicas são precisas e necessárias para o desenvolvimento e aprimoramento da prática dos professores em sala de aula. As políticas precisam expressar o respeito às raízes culturais e ajudar na adaptação da realidade de jovens e adultos, por isso devem ser específicas de formação de educadores do EJA. A formação dos profissionais da educação garantem os direitos de um ensino voltado e planejado no contexto do cotidiano individual de cada educando com o respeito as suas características. É importante destacar que os educadores busquem uma prática pedagógica diferenciada que relacionem os conteúdos com a realidade dos discentes. Pois é direito desse público a garantia de profissionais formados e capacitados para atuarem nesse ambiente.

Para Caldart (2004, p. 37),

A escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajudar no processo de humanização das pessoas e com as tarefas específicas que pode assumir nesta perspectiva. Ao mesmo tempo é chamado a estar atenta à particularidade dos processos sociais do seu tempo social do seu tempo histórico e ajudar na formação das novas gerações de trabalhadores e de militantes sociais.

Diferente do ensino regular onde o professor ministra suas aulas para uma turma contendo em média 30 alunos em um tempo mínimo de duração, não concebendo muita liberdade ao mesmo de expor ou relatar determinada dificuldade em seu aprendizado como também de problemas fora do ambiente escolar, ou seja, não permitindo um diálogo aberto na relação professor aluno, no ensino personalizado esse contato entre ambos é bem forte e comum em suas práticas pedagógicas por conta da modalidade oferecer uma metodologia de ensino individual com um tempo significativo de aula para poucos alunos, concedendo a conquista da autonomia para os mesmos de se exporem e de falarem sobre sua realidade.

Nessa atitude e diálogo afetivo, o educador deve reconhecer seu educando como um sujeito histórico que possui facilidades e obstáculos, buscando a compreensão e a resolução de fragilidades dando apoio para que esse indivíduo não desista de seus objetivos e não evada. Isso se evidencia pelo pensamento de Freire (2015, p. 134) ao dizer que:

Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser.

Uma das facilidades nas práticas pedagógicas se concentra no resgate de conhecimentos que os alunos já trazem de sua realidade e do ânimo desses em finalizar seus estudos.

Considerações finais

Diante das reflexões realizadas através dos resultados obtidos na descoberta dos desafios no ensino personalizado do CEEJA do Município de Abaetetuba, tendo alcançado os objetivos da pesquisa, podemos verificar a necessidade e a importância das relações de ensino aprendizagem acontecerem de forma significativa correspondendo aos anseios específicos da realidade de cada aluno da EJA, respeitando e valorizando os seus conhecimentos oriundos de seus cotidianos.

Um avanço importante consolidado no CEEJA e que aos poucos está sendo aderido pelos demais Centros e instituições escolares que apresentam a modalidade EJA é a conquista da autonomia em seus processos de expedição dos certificados de conclusão de estudo de seus alunos, ou seja, progresso esse que facilita a entrada no mundo do trabalho de jovens e adultos pela agilidade e rapidez na entrega desses documentos. Isso promove a libertação e descentralização dos ambientes escolares.

O professor como mediador tem um papel de ser um sujeito ativo na reconstrução e resgate de valores dos jovens e adultos como cidadãos de direitos e deveres. Ao mesmo tempo percebemos que é imprescindível este docente estar acompanhado de formação profissional apoiado de insumos essenciais fornecidos pelo poder público para suas atividades.

O desenvolvimento do diálogo e da afetividade como intermédio entre o docente e o educando de acordo com as observações em lócus e das falas dos entrevistados da pesquisa é o melhor caminho de acesso à construção de entendimentos visando à compreensão de mudanças em torno das relações concentradas no aluno.

É fundamental mais estudos e pesquisas em direção a EJA e em suas formas de aprendizagem na ruptura do preconceito, da desvalorização e

da falta de conhecimento por parte da sociedade a cerca dessa modalidade e de suas temáticas.

Com a ocorrência e efetivação na prática de um ensino de qualidade na relação professor aluno, a EJA começara a ser ressignificada desconstruindo pensamentos obsoletos, primando pela permanência do educando na escola e contribuindo para a diminuição da evasão estudantil.

Por fim, é preciso que a escola desempenhe seu papel social de socializar saberes e formar pensamentos críticos, mas para que isso ocorra os docentes devem permanecer em processo contínuo de aprimoramento, desenvolvendo uma coordenação de ensino e de aprendizagem através de debate, palestras e de ideias construtivas, tendo em vista um ambiente escolar que priorize o conhecimento, seja antiautoritária e principalmente acessível a todos.

Referências

ARROYO, M. G. (Org.) **Da Escola carente à escola possível**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003, 27 p.

ARROYO, M. G. **Vidas Ameaçadas**: exigências-respostas Éticas da Educação e da Docência. Petrópolis: Vozes, 2019, 4-5 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000a**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.cne.gov.br>>. Acesso em: 26 de out., 2020.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394/1996, Brasília Distrito Federal/MEC, 1996.

BISSERET, N. A ideologia das aptidões naturais. In: Durand, J. C. G. (Org.). **Educação e hegemonia de classe**: as funções ideológicas da escola. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 31-67.

CALDART, R. S.. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez *et al.* (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p.37.

CAPUCHO, V. **Educação de Jovens e Adultos**: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012, 72 p.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000, 18-98 p.

_____. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2010, 79 p.

DEMO, P. **Avaliação Qualitativa**. Campinas: Editora Autores Associados, 1999. p 36-37.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Trad. de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, 12 p.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á pratica educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2015, 134 p.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 25. ed. (1ª edición: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, 26 p.

_____. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do Professor. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA – IBGE. Município de Abaetetuba, 2010. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/abaetetuba/panorama>> . Acesso em: 20 de out., 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013, 35 p.

PARÁ, Abaetetuba. Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof^a Maria Oscarina Silva Pereira – CEEJA, **Projeto Político Pedagógico Institucional**, 2018.

PEIXOTO, R. M. **A Participação dos Movimentos Sociais do Campo na Construção do Plano Municipal de Educação de Abaetetuba (PA)**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura do Campus Universitários do Tocantins/Cametá da Universidade Federal do Pará. 2017.

PIMENTA, S. G; GHEDIN, E (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2005,

RIOS, M. C. S. **Pesquisa social teoria, método e criatividade da prática pedagógica**. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SACRISTÁN, J. G; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 26 p.

SATYRO, N; SOARES, S. **O impacto da infraestrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: IPEA, 2008, 9 p.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

Educação e identidades em assentamentos rurais: um estudo em contínuas descobertas

*Antonio Gilson Barbosa Azevedo
Lívio Sérgio Dias Claudino*

Introdução

Os Assentamentos Rurais, além de sua relevância regional em diversas dimensões, permitem evidenciar as transformações socioeconômicas e espaciais, decorrentes da sua implantação em diversos municípios e regiões brasileiras. Favorecem questões voltadas ao desenvolvimento regional e possibilitam oportunidades de melhorias de vida para pessoas menos favorecidas, inclusive, de dependente de diversas variáveis, avanços na educação. Tendo em vista estas problemáticas, este estudo objetiva discutir a realidade de Assentamentos Rurais nos aspectos educacionais e culturais, mostrando suas interligações.

Metodologicamente, trata-se de uma revisão bibliográfica e discute principalmente temas relacionados a Assentamentos rurais, Educação e Identidades em Assentamentos, Escola do Campo em Assentamentos. Tais temáticas são articuladas para possibilitar a discussão acerca dos conceitos inerentes as dificuldades e desafios que os Assentamentos enfrentaram/enfrentam nas lutas por seu espaço vivido, e por fim analisar como ocorrem os avanços da Educação nos seus territórios enfatizando as identidades dos seus atores ao decorrer do tempo.

Para o desenvolvimento deste artigo organizamos três seções. A primeira dando uma ênfase aos desafios e conquistas que os Assentamentos já obtiveram, a segunda sobre a necessidade de uma

Educação Escolar de qualidade nos Assentamentos, sendo algo de prioridade, e a terceira enfatiza a identidade presente no seu ambiente.

Desafios e conquistas dos Assentamentos

A luta por terra, por parte de agricultores familiares, diversas categorias de camponeses, além de trabalhadores sem-terra, é de longa data. Conforme demonstrado na coletânea organizada por Neves (2009), apesar da diversidade de condições camponesas, uma particularidade é a escassez ou limitação de recursos disponíveis, sobretudo, terra e capital. Em todos os momentos surgiram desafios enfrentados por eles nessa busca de melhorias, mas aos poucos têm obtido resultados significativos. Entre suas conquistas, em diversos casos, há experiências em que os assentados puderam estabelecer meios de produção agrícola para manter suas famílias alimentadas e, de certa forma, organizada para dar continuidade às lutas por direitos dentro dos Assentamentos. Os autores a seguir corroboram:

O surgimento dos assentamentos de sem-terra é resultante das lutas nos movimentos sociais, principalmente, pela conquista da terra. A partir da terra conquistada os assentados procuram organizar a produção, sobretudo em base familiares, para garantir a sua existência camponesa. (SILVA; CURY, 2015, p. 23).

Fica claro nas palavras de Silva e Cury (2015) que para ter um espaço denominado por Assentamento, há muitas dificuldades e lutas. Porém, o gratificante para esses Assentados é que, ao conquistarem um pedaço de terra para suas atividades, estes podem desenvolver suas habilidades naquele espaço adquirido, tanto em atividades produtivas por meio da agricultura, quanto sua organização para comercialização desses produtos.

[...] os assentamentos rurais podem ser definidos como a criação de novas unidades de produção agrícola, por meio de políticas governamentais visando o reordenamento do uso da terra, em benefício de trabalhadores rurais sem terra ou com pouca terra (BERGAMASCO; NORDER, 1996, p. 7).

Percebemos que os Assentamentos pretendem, nesse sentido, não só conquistar o espaço, mas sim, se organizar como agricultores cidadãos e buscar melhorias para o grupo, como definiram os autores. É nessa perspectiva que os Assentamentos se constituem, ou seja, buscando garantir benefícios aos assentados por meio de uma produção de agricultura familiar próspera, capaz de proporcionar desenvolvimento satisfatório a toda comunidade.

A maioria dos Assentamentos rurais desenvolvem seus trabalhos em uma produção que é típica do campo, que é agricultura familiar e muitas das vezes usam a mecanização dos serviços para obterem melhor produção em um determinado momento da safra, tendo uma diversificação de alimentos produzidos (SILVA *et al.* 2015).

De acordo com as bibliografias consultadas os Assentamentos possuem suas dificuldades e desafios, pois hoje já há uma significativa conquista. Nos dias atuais os governantes já reconhecem o quanto os Assentamentos são necessários para abastecer parte da economia da sociedade brasileira e como esses grupos de trabalhadores fazem a diferença em mostrar o giro das mercadorias e o próprio ganho de capital através do trabalho dos assentados. Silva, Azevedo e Bessa afirmam que:

Os assentamentos rurais de reforma agrária [...] possuem também a virtude de compatibilizar política distributiva e política de crescimento econômico. Além da importância econômica, os assentamentos rurais no Brasil têm demonstrado ser de grande importância para o país, dando a possibilidade de inclusão social e de melhoria das condições de vida para famílias que estavam

excluídas do mercado de trabalho e do acesso a terra, transformando um amplo setor de “excluídos” em sujeitos políticos (SILVA; AZEVEDO; BESSA, 2015, p. 33-34).

Nesse sentido, os Assentamentos são lugares de possibilidades para muitas pessoas que precisam de oportunidades para promoverem mudanças no território ocupado, pelo trabalho e pela organização interna. Os Assentamentos geram de forma direta ou indiretamente, muitas melhorias, tanto para as famílias assentadas, bem como para os demais do município, para o estado e o país. Além de oferecer produtos diversificados os Assentamentos possibilitam um desenvolvimento em vários aspectos, como Silva, Azevedo e Bessa argumentam:

[...] o estudo dos assentamentos rurais possui grande relevância, pois permite evidenciar as transformações socioeconômicas, bem como espaciais, decorrentes da sua implantação em diversos municípios e regiões brasileiras, possibilitando o desenvolvimento de vários temas, tais como: os impactos sócio territoriais, a dinâmica e organização interna, as articulações com o poder local e as relações externas (SILVA; AZEVEDO; BESSA, 2015, p. 34).

Devido esses Assentamentos possibilitarem qualidade de vida para as famílias rurais, é possível afirmar que esses assentados agricultores estão engajados na construção do espaço. Sendo assim, os Assentamentos estão em constante busca de melhorias para as famílias do campo, proporcionando possibilidades para os assentados desenvolverem condições prósperas e satisfatórias para o seu lugar e para o coletivo.

Em um contexto geral, os Assentamentos são politicamente organizados por uma comissão que os representa. Essas pessoas são as principais responsáveis por sua organização e sucesso, para que os envolvidos se sintam confortados, seguros e esperançosos. Cada etapa do desenvolvimento humano tem suas particularidades e precisam de

atenção, pois nos Assentamentos é constante a necessidade de cumprir o que consideram como direitos, para que as pessoas assentadas tenham condições de viver de modo digno. Outra frente de lutas é o acesso a escolarização para as crianças em fase de aprendizagem escolar, bem como aos jovens que buscam formação, direcionamento profissional e sonhos a realizar. Sobre este aspecto nos deteremos a seguir.

Educação Escolar: necessidades e prioridades

Objetiva-se nesta seção mostrar que além das lutas enfrentadas pelos sem terra e camponeses para obterem seus Assentamentos, os desafios continuam para que tenham acesso à educação escolar de qualidade em seus territórios.

Historicamente, a Educação do Campo não se configurou como prioridade para os governantes desse país. Acumularam-se a necessidade de políticas públicas, a falta de um sistema nacional de educação, e os resultados negativos se revelam nas altas taxas de analfabetismo, e no expressivo percentual da população considerada analfabeta funcional, por não ter acesso a uma educação minimamente satisfatória. Os governos, na verdade, assumiram a responsabilidade pelo sistema escolar urbano, mas à Educação do Campo deram menos atenção, deixando-a a cargo das iniciativas das comunidades, dos sindicatos e movimentos sociais, apesar de em alguns momentos, terem assumido a responsabilidade. A população do campo não vinha sendo contemplada, conforme se pode constatar nas palavras de Ghedin (2012):

O conceito de Educação do Campo só surgiu no cenário nacional no início do século XX, com o crescente número de camponeses que saíram do campo em busca de emprego nas cidades. Com o intuito de promover a Educação que atendesse a demanda industrial, uma Educação para o campo passa a ser

pensada e discutida pelo governo com o objetivo de desenvolver cursos técnicos para preparar a população para o trabalho (GHEDIN, 2012, p. 200).

No final dos anos 1990, os trabalhadores do campo e os movimentos sociais se organizaram para discutir e reivindicar do poder público uma política educacional que atendesse as características e as necessidades da população do campo, em contrapartida à concepção de educação rural empregada pelo governo que seguia o ideal capitalista da época. Porém, a proposta da Educação do Campo define-se apenas dentro dos movimentos sociais, em especial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras (MST).

Esta modalidade de educação foi consolidada em 1984, a partir da preocupação do MST em saber como garantir as crianças assentadas uma educação adequada à realidade do lugar. “O MST como sujeito na luta por políticas públicas em prol da Educação do Campo atuou e participou efetivamente da construção do seu projeto pedagógico, enfatizando uma educação popular” (GHEDIN, 2012, p. 201).

Podemos dizer que o MST, ao reivindicar e conseguir concretizar uma pedagogia própria para a realidade dos acampados e assentados, abriu um novo campo de luta no processo da Reforma Agrária no Brasil. A Educação do Campo constitui um programa pedagógico que tem como base fundamental a realidade da vida do campo. Serra e Sobrinho (2012) afirmam que:

A partir do momento em que a educação passa a fazer parte da luta pela Reforma Agrária, surgem reflexões direcionadas à concepção de uma escola do campo voltada, de fato, para o campo, sem estar pautada nos valores urbanos. No final dos anos 1980, pouco tempo depois da fundação do MST (o Movimento foi fundado em 1984), as discussões passam a girar em torno de uma proposta educacional que contemplasse os anseios, os valores, a cultura, os aspectos físicos e econômicos do meio rural e que proporcionasse às pessoas

que vivem no e do campo condições para sua valorização pessoal. Mas só em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é que as expectativas puderam se concretizar, considerando que as LDBs anteriores trataram a educação do campo como se fosse uma extensão do ensino da cidade. (SERRA; SOBRINHO, 2012, p. 146).

Percebemos que a efetivação de uma proposta educacional voltada para a população do campo surgiu por meio de muita luta, e só foi reconhecida há pouco tempo pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), nos seus Artigos 26, 27, e 28, que tratam sobre a organização curricular para a educação infantil do ensino fundamental e do ensino médio. Estes artigos instituem que os currículos devem conter conteúdos com base nacional comum, e serem complementados em cada modalidade de ensino e em cada escola por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais da economia e da cultura dos próprios educandos.

Além disso, o Artigo 28 estabelece também os ajustes necessários para a oferta de educação básica para a população do campo (BRASIL, 1996):

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Esse documento estabelece a importância e o reconhecimento à diversidade sociocultural do campo, e o Artigo 28 dá orientações gerais

sobre a organização escolar e pedagógica do campo, ou seja, a LDB fez uma reconstrução na concepção de educação escolar, ao captar as diferenças de uma educação em áreas urbanas em relação a uma educação no meio rural, em um esforço para não concebê-las de formas desiguais, visto que cada uma tem sua especificidade.

Podemos observar que há uma necessidade também em obter os direitos garantidos nas Diretrizes, como Rodrigues e Almeida (2020) enfatizam:

As Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo indicam a necessidade de projetos pedagógicos nos diversos sistemas de ensino na perspectiva da cidadania, que atendam as diferenças culturais e regionais e a política de igualdade e inclusão. Os artigos 4, 5 e 6 sugerem que as escolas do campo devem incluir em seus Projeto Político Pedagógico (PPP) a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (RODRIGUES; ALMEIDA, 2020, p 5)

Assim, temos que “[...] os sistemas de ensino deverão fazer adaptações na sua forma de organização, visando contemplar o que é melhor à realidade do campo, sem desconsiderar a dimensão universal do conhecimento e da educação” (MELO; SOUZA, 2013, p. 179):

Diferentemente da Educação “no” Campo, a Educação “do” Campo, aponta para uma perspectiva referenciada na busca dos direitos sociais e na defesa da educação enquanto possibilidade de desenvolvimento e emancipação social, sendo ela um fator indispensável na concretização de projetos político-pedagógicos que objetivam atender as necessidades dos sujeitos do campo (MELO; SOUZA, 2013, p. 181).

Além desses aspectos da política educacional destinada aos povos do campo, o Ministério da Educação tem oferecido oportunidades aos assentados através de cursos de nível superior em Educação do Campo e

outros meios como o ENEM, para que os Assentados possam estudar em universidades públicas ou particulares com bolsas integrais. Com essas análises de lutas e conquistas voltadas para a Educação do Campo, hoje o aluno do campo conta com um ensino de melhor qualidade se comparado com os períodos anteriores, porém, ainda há muito a ser feito, pois o ensino nas escolas rurais ainda não conquistou a mesma atenção que o das escolas urbanas.

A compreensão do processo de construção da educação nos Assentamentos é fundamental, pelo fato de ser uma demanda presente na vida dos Assentados, pois muitos almejam conquistar espaço na sociedade por meio da educação de nível superior. Para Saveli (2000), o conceito de educação:

[...] não se confunde com o conceito de escola. Educação é prática social. Essa concepção supõe entender o ato educativo como coisa viva, é o seu acontecer não se dicotomiza trabalho e vida, mas o trabalho é tomado como vida e vice-versa (SAVELI, 2000, p. 29).

Notamos que mesmo com as dificuldades enfrentadas pela falta de uma educação de qualidade, a busca por melhorias é permanente. Podemos também perceber na descrição de Silva, Santos e Sousa (2020), onde diz que:

A educação deve proporcionar a formação de cidadãos que conheçam e valorizem suas identidades, respeitem as diferenças culturais sem perder de vista o caráter universal de sua própria identidade e que tenham garantidos o direito à memória e ao conhecimento de sua história. (SILVA; SANTOS; SOUSA, 2020, p. 89).

Os processos educacionais dos Assentamentos estão interligados às suas identidades, pelo fato de serem consequência do trabalho, das ações

organizativas desenvolvidas e da escolarização no/do campo. Mas essa conquista é recente e resultante de muitas lutas e desafios. Observamos, então, que no Assentamento educação e cultura estão interligadas, pois conforme Silva *et al.* (2020) anteriormente citados, a educação promove valorização das identidades coletiva dos povos do campo, em especial dos Assentados, para que considerem as diferenças culturais e lutem para garantir o direito à memória e ao conhecimento de sua história.

A seção seguinte trata mais especificamente da questão identitária nos assentamentos.

As Identidades preservadas nos Assentamentos

É evidente que os assentamentos são constituídos por atores de diversas gerações, gêneros, culturas, etnias, etc., que constroem suas vivências e desenvolvem atividades neste lugar. Neste sentido, a identidade de cada indivíduo assentado é destacada pelo fato de viverem em sociedade, terem relações sociais tanto em casa, como no trabalho, na escola e em outros lugares. Para Silva e Cury (2015):

A identidade de um lugar se dá a partir da construção de vivência. E esta, é construída por meio das relações sociais existentes, da cultura, e da oportunidade de ter seu trabalho. No caso dos assentamentos, a terra é o meio de produção primoroso, por que é dela que vem a dignidade humana. O lugar é onde temos vínculos que são as razões que nos fizeram morar ali. Os vínculos podem ser: os familiares, proximidade do trabalho, condições econômicas, entre outras (SILVA; CURY, 2015, p. 26).

Dessa maneira, a identidade é percebida considerando as muitas dimensões de certo Assentamento, como o trabalho executado, as múltiplas funções existentes, entre outras. Como Silva e Cury (2015) destacam, estas funções e atividades caracterizam as personalidades dos

agentes de cada Assentamento. Além disso, nas diversas lutas e conquistas dos Assentados, são levados em conta a enorme “bagagem cultural” que estes coletivos já têm há décadas ou há séculos. Castilho *et al.* (2009) nos aponta melhor sobre o assunto.

A procedência de vários lugares demonstra características culturais, hábitos e costumes que se assemelham e simultaneamente divergem em alguns pontos, pois, como toda relação comunitária surge a partir das interações entre os indivíduos que buscam estabelecer um relacionamento ou um vínculo de compromisso, com a identidade cultural que é diferenciada na sua forma de entender e compreender a realidade externa e o mundo a sua volta (CASTILHO *et al.*, 2009, p.162).

Identidade é algo que está enraizada dentro do seu ambiente, sendo o sentido de pertencer ao um lugar vivido, dos valores compartilhados no espaço do Assentamento, sendo os mecanismos que justificam seu agir na comunidade. Identidade, nessa perspectiva, sugere encontros entre atores locais que compartilham ideias de vida e sociedade, para além de lugares e instituições. Os Assentados como já citado, cientes de seu pertencimento, enraizados no seu assentamento, estão em busca de melhores condições de vida.

Para entendermos melhor sobre identidades veremos abaixo um texto do artigo de Hamermüller, Madruga e Vighi (2019) sobre o assunto:

[...] os indivíduos constroem sua identidade a partir das suas vivências e das relações que se dão conforme o ambiente no qual se inserem [...]. A identidade do sujeito camponês vem se afirmando, especialmente, por meio de mobilização e organização da população camponesa que se apóia na valorização da cultura através da reverência aos costumes e tradições que envolvem o modo de organização da vida e do trabalho (HAMERMÜLLER; MADRUGA; VIGHI, 2019, p. 233-234).

Nessa perspectiva, os processos educativos e as identidades dos Assentados estão interligados, pois ocorrem em um mesmo contexto. As identidades se caracterizam pelo pertencimento ao coletivo, pelas experiências vividas na luta por direitos e na organização do lugar pelo trabalho e pela valorização da cultura e, neste último aspecto, observando os valores, os costumes e as tradições, tudo em prol de melhorias de vida coletiva.

Considerações finais

A partir da bibliografia aqui usada referente aos Assentamentos, percebemos o quanto as lutas foram constantes para adquirirem espaços e voz na sociedade. Mesmo com as dificuldades enfrentadas, os Assentados buscam melhorias para o seu território, como também por um processo educacional de qualidade e a preservação da identidade coletiva. Esses atores que estão envolvidos diretamente no seu assentamento valorizam o trabalho, as experiências organizativas, e suas culturas, seus modos de vida e buscam melhores condições de vida para a existência no seu lugar. Nesses Assentamentos, os atores têm interesses significativos pela educação escolar, principalmente ao ingresso a níveis de estudos mais avançados. Nesse sentido, almejam de alguma forma contribuir com o seu lugar por meio dos conhecimentos especializado.

Notamos que esses Assentados já passaram por muitos desafios e dificuldades, pois com isso mostram que podem ir além dos seus limites, conservando sempre as suas identidades coletivas, marcadas pelas raízes construídas nos Assentamentos. Tais identidades existem pelo envolvimento com a organização do espaço, pelo trabalho e pela cultura, etc., pois essas pessoas, na medida do possível, valorizam suas culturas próprias, o que reflete em suas identidades no contexto da sociedade.

Desta forma, as expectativas de cada agricultor ou camponês são renovadas a cada direitos conquistados, a cada espaço adquirido na sociedade, entre outros. É importante para cada assentado saber que os mesmo contribuem através de suas atividades agrícolas, seus aprendizados educacionais e suas identidades para o desenvolvimento dos municípios, dos estados e do país.

Referências

- BERGAMASCO, S. M. P. P.; NORDER, L. A. C. **O que são assentamentos rurais?** São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BRASIL. **LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei Nº 9.394, de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2. ed. Brasília: Câmara dos deputados, coordenação de publicação, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: jan., 2018.
- CASTILHO, M.A; ARENHARDT, M.M; BOURLEGAT, C.A. L. Cultura e identidade: os desafios para o desenvolvimento local no assentamento Aroeira, Chapadão do Sul. **Interações**, Campo Grande, v. 10, n. 2, p. 159-169, jul./dez., 2009.
- GHEDIN, E. **Educação do Campo:** epistemologia e práticas. Rio de Janeiro: Cortez, 2012.
- MELO, A. D. D.; DE SOUZA, S. C. Educação do campo e o Programa Escola Ativa: elementos históricos, conceituais e pedagógicos. **HOLOS**, v. 2, 2013.
- NEVES, D. P. (Org). **Processos de constituição e reprodução do campesinato no Brasil.** Formas dirigidas de constituição do campesinato. v. II. São Paulo: Unesp, 2009.
- RODRIGUES, E. S.; ALMEIDA, Y. A. C. A escola do campo e a valorização da identidade cultural dos educandos do ensino médio do assentamento 40/45 em Alcobaça/BA. **Conedu VII Congresso Nacional de Educação**, 2020.

SERRA, E.; SOBRINHO, A. P. A proposta pedagógica do MST e as escolas de campo. doi: 10.4025/bolgeogr.v3i1i2.13031. **Boletim de Geografia**, v. 31, n. 2, p. 143-152, 2012. Disponível em: <<http://ojs.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/viewFile/13031/10961>>. Acesso em: jan., 2018.

SAVELI, E. L. A Proposta Pedagógica do MST para as Escolas dos Assentamentos: a construção da escola necessária. **Publicatio UEPG**, Ciências Humanas, 8 (1), p. 19-30, 2000.

SILVA, C. S; SANTOS, R. M; SOUSA, D. M. **Educação, Cultura e Identidade Afro-Brasileira**: uma reflexão sob as Perspectivas da Lei 10. 639/2003. Abaetetuba: EditorAbaete, 2020. Disponível em: <https://livroaberto.ufpa.br/jspui/>.

SILVA, S. S; AZEVEDO E. M.; BESSA, M. M. Assentamento rural PDS nova baixa verde: novos enfoques da ação da reforma agrária do INCRA na região acriana. **Revista Científic@**, n.1, v. 2, 2015. ISSN 2358-260X.

HAMERMÜLLER, D. O.; MADRUGA, F. P; VIGHI, C. S. B. Cursos de ciências agrárias do *PRONERA*: identidades e perspectivas. In: RIBEIRO, J. O. S.; BRÍCIO, V. N.; FERNÁNDEZ, María Vitória C. (Orgs.). **Identidades**: sujeitos e espaços outros. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.

SILVA, D. S.; CURY, M. J. F.. A Identidade Camponesa nos Assentamentos do MST no Brasil. **Geographia Opportuno Tempore**. Londrina, v. 1, n. 4, p. 22-35, 2015. e-ISSN: 2358-1972.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na constituição da cultura e da identidade surda

*Rafael Barreto Lima
Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa*

Introdução

Este trabalho tem o propósito de refletir sobre a influência das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na constituição dos surdos/deficientes auditivos (DA), no contexto educacional. Esta temática é relevante nos estudos da tecnologia como elemento sócio comunicativo e para a compreensão das relações sociais entre sujeitos surdos e deficientes auditivos no contexto pós-moderno, entendido por Hall (2006, p.13), como “o sujeito que assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente [...]”.

Este trabalho caracteriza-se por se apresentar como uma análise reflexiva das ideias sobre: A formação cultural dos sujeitos surdos/DA; Educação e Cultura; e TIC aplicada a Educação e é resultado de uma reflexão sobre obras clássicas de autores apontados como referência no campo acadêmico dos estudos culturais, educação de surdos e tecnologia. No referencial teórico, que se torna o berço para nossa reflexão, constam obras de Freire (2019), Hall (2006), Moran, Masetto e Behrens (2006), Libâneo (2013), Williams (1992), Quadros e Karnopp (2004), Skliar (1998), Corrêa e Cruz (2019), Mazzota (2011), Lévy (1999) e Raiça (2008).

A organização do texto reflete três momentos distintivos e inter-relacionados: A formação cultural dos sujeitos surdos/DA; A educação de

surdos/DA: breve retrospectiva histórica; e os benefícios das TIC na escola e na identidade do aluno surdo/DA. Além de uma análise conclusiva geral de todos os aspectos abordados ao longo deste trabalho.

Procedimentos Metodológicos

Optou-se pela pesquisa teórica, definida por Demo (2000, p.20) como uma pesquisa “dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos”. Não pretendemos aqui modificar ou causar intervenções na realidade dos sujeitos tidos como objeto de pesquisa: pessoas surdas, mas aventar algumas possibilidades para os pesquisadores interessados no tema possam realizar estas intervenções.

O mapeamento dos aspectos teóricos apresentados foram feitos a partir da técnica de resenhamento dos textos selecionados e os trechos mencionados ao longo das análises reflexivas foram escolhidos considerando o critério de relevância e significado para a construção das ideias sobre o tema. Apesar da divisão didática por área temática, durante a descrição dos resultados, algumas ideias e argumentos podem se repetir em razão dos autores e autoras dialogarem neste texto.

Resultados e Discussões

A formação cultural dos sujeitos surdos/deficientes auditivos

Por muito tempo, as pessoas com surdez foram excluídas de qualquer esfera social por não possuírem a típica forma de comunicação oral. No entanto, vivemos em tempos de constantes mudanças, pois, assim como os ouvintes, os surdos, como todos os outros integrantes desta sociedade, também possuem um processo histórico de formação. Hoje podemos compreender como o modo de vida das pessoas com surdez, entendida como construção cultural, é de fundamental importância para a

manutenção desta comunidade. Ainda que a intenção aqui não seja oferecer uma análise sobre a história da comunidade surda, é preciso contextualizar alguns momentos para a compreensão do processo de formação da cultura e da identidade dos surdos.

Para entender qualquer processo de formação da cultura surda, é importante compreender o sentido e o significado de cultura. Desta maneira, Williams (1992) nos apresenta a definição de que cultura pode ser compreendida como o modo de vida de uma sociedade. Neste sentido, é necessário compreender suas significações, como ideais, valores e crenças.. Para Perlin (2003) o conceito de cultura surda define-se como sistemas partilhados de significações por sujeitos que usam a experiência espaço-visual. Afinal, este grupo sempre possui características próprias e sempre sofreu com a imposição da cultura dos ouvintes (não surdos).

Um dos grandes marcos culturais e do reconhecimento de uma comunidade é a língua. Ela permite o reconhecimento do seu igual por meio da linguagem comum empregada para as atividades cotidianas entre membros de um mesmo grupo social. Assim o surgimento da língua de sinais tornou-se uma característica fundamental para o processo comunicativo entre as pessoas com surdez. Além disso, a LIBRAS “[...] permitiu a formação de uma base linguística que viabiliza o desenvolvimento do indivíduo surdo como um todo” (REIS; KIRCHOF, 2019, p.146). No Brasil, a língua de sinais é definida por Quadros e Karnopp (2004, p.47) como “[...] língua de modalidade gestual-espacial (ou espaço visual), pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzidas pelas mãos”. Ainda que muitos pensem que a LIBRAS é meramente e erroneamente uma língua gestualizada, ou seja, dotada de

finitos gestos; é importante ressaltar que ela possui uma estruturação linguística e gramatical. Esta ideia pode ser confirmada na menção das autoras supracitadas:

As línguas de sinais [...], contêm os mesmos princípios subjacentes de construção que as línguas orais, no sentido de que têm um léxico, isto é, um conjunto de símbolos convencionais, e uma gramática, isto é, um conjunto de regras que regem o uso desses símbolos (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 48).

Portanto, o desenvolvimento da língua de sinais, de um modo geral, tornou-se um fator fundamental, uma vez que ela permite a realização do processo comunicativo. Desse modo, a comunicação entre os sujeitos surdos promove, em um tempo constante, vários e rápidos processos de relações sociais permitindo o convívio e a troca de experiências como destaca Lévy (1999): “O jogo da comunicação consiste em, através de mensagens, precisar, ajustar, transformar o contexto compartilhado pelos parceiros”.

A possibilidade de comunicação viabiliza a inserção nos mais diversos setores sociais, permitindo a construção de conhecimento entre todos os envolvidos. Tais relações sociais permitem a constituição da cultura surda para os que já possuem consciência do seu modo de vida e a construção inicial para os surdos que despertam o interesse na formação cultural.

Para o surdo, a questão da língua de sinais ser aceita como seu idioma natural está fundamentalmente relacionada à possibilidade de esses sujeitos interagirem socialmente, organizarem suas experiências cognitivas e terem acesso à educação (REIS; KIRCHOF, 2019, p.146).

Outro aspecto importante para a compreensão dos estudos culturais e a formação da cultura surda circunda uma ampla discussão acerca da forma como os surdos, inseridos em determinado contexto social, se

identificam, como afirma Perlin (2003, p. 127), “Deve-se então conhecer e compreender a cultura surda como uma questão de diferença, um espaço que exige posições que dão uma visão do entre lugar, da alteridade, da diferença e da identidade”. Nesse sentido, Skliar (2011) afirma que um fator indispensável relacionado à compreensão das expressões culturais dos sujeitos surdos pauta-se nas identidades.

No que refere-se a as diferenciações identitária na comunidade surda, Perlin (2011) define cinco tipos de identidades surdas: flutuante, incompleta, transição, híbrida e surda, como evidencia o quadro 01.

Quadro 01 – Tipos de identidades definidas por Perlin (2011).

Flutuante	Estão presentes onde os surdos vivem, e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes.
Incompleta	Surdos que vivem uma ideologia ouvিনista, na tentativa de uma reprodução da identidade dominante (ouvinte).
Transição	A passagem do mundo ouvinte, com representação da identidade ouvinte para a identidade surda no contexto mais visual.
Híbrida	São surdos que nasceram ouvintes e com o tempo se tornaram surdos. Estes terão presentes às duas línguas numa dependência dos sinais e do pensamento na língua oral.
Surda	Fazem uso da experiência visual dentro de um espaço cultural diverso. A identidade política surda.

Fonte: SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2011.

A cultura flutuante envolve pessoas que não dominam a língua de sinais ou ainda resistem ao aprendizado. Estas comumente desfrutam da cultura ouvinte imposta. O que contraria a visão de Perlin (2003, p.130) acerca do surdo culturalmente formado, pois “os sujeitos culturais são sujeitos com história e experiência”. De todo modo, os surdos que se constituem da/na cultura flutuante tendem a desenvolver a comunicação através de gestos e marcadores. No que se refere à identidade incompleta, os surdos detentores desta representação também negam a aquisição da

língua de sinais, optando por uma aproximação e reprodução da identidade ouvinte.

Os surdos que se caracterizam por uma identidade híbrida apresentam nova forma de vida. Estes nascidos ouvintes mudam-se para a comunidade surda em função da perda auditiva. Dessa forma, estes sujeitos tendem a sofrer uma ressignificação de identidade (HALL, 1997). Já a identidade de transição caracteriza o surdo que passa boa parte da vida na vivência da identidade e da cultura ouvinte e, ao passar a se relacionar com outros surdos, sua identidade também tende a sofrer mudanças.

A identidade surda tem como diferencial a aquisição da língua de sinais como língua materna, o qual abrange seu léxico com o convívio social com outros surdos mais experientes. E, por conta disso, estes indivíduos tendem a deliberar suas lutas de direitos em prol da inclusão e da visibilidade do grupo na sociedade.

A partir desta classificação, podemos depreender que a formação cultural depende da identidade constituída por cada sujeito surdo. Uma vez que esta interação entre iguais afeta e ressignifica as identidades já constituídas e existentes (Hall, 2006), permitindo que estes sujeitos possam compartilhar sentimentos, sentidos, emoções, experiências e dificuldades. Ainda que hoje os surdos tenham avançado em termos de conquistas de inclusão social, não podemos afirmar que eles estão integralmente incluídos na sociedade, o que os leva a lutar diariamente por seus direitos.

Dentre os direitos conquistados pelos surdos, a educação torna-se uma frente importante na luta que levou a conquistas ao longo dos anos, cujo marco é a implantação do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, o que em 1957 recebeu o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (MAZZOTTA, 2011), e chega aos nossos dias com a implementação

da LIBRAS no currículo da educação brasileira, como veremos no tópico sobre educação de surdos/DA.

A educação de surdos/DA: breve retrospectiva histórica

Dentre os diversos fatores históricos que estão relacionados à educação de surdos, uma vasta quantidade de autores que estudam a comunidade surda destaca a educação desse grupo, inicialmente, como um aspecto inexistente, bem como os aspectos culturais. Além disso, diversas tentativas de desenvolvimento da fala para os surdos também foram desenvolvidas, entre as quais se destaca a oralização. Esta, definida por Quadros e Kanopp (2004), como a habilidade do surdo em expressar oralmente a articulação das palavras e distinções físicas entre os movimentos articulatórios labiais.

Ainda que muitos defendam a oralização como método adequado para o desenvolvimento comunicativo entre os surdos, diversos linguistas defendem a ideia de que LIBRAS seja a língua falada pelos surdos. Esta deve ser ensinada como língua materna, ainda nos anos iniciais na educação infantil. Portanto, essa discussão nos permite compreender que o processo educativo de qualquer surdo depende da garantia de acesso à sua primeira língua, a língua de sinais, assim como sua universalização a partir da aprendizagem dela também por ouvintes, pois é o que dará vazão ao ato comunicativo, que acontecerá nas relações sociais estabelecidas entre surdos-surdos ou surdos-ouvintes, tendo como ponte comunicativa tanto a oralização quanto a língua brasileira de sinais.

Os registros históricos, atualmente, nos permitem conhecer, ainda que pouco, a realidade de exclusão vivida pelos surdos, ao longo dos últimos séculos, e o quanto esses indivíduos sofreram quando lhes foi negado o direito ao desenvolvimento sócio cultural, dentre os quais

decantam-se a educação, cultura e identidade, em um momento caracterizado como uma fase de exclusão. Isto porque, nas mais diversas civilizações do mundo, pessoas com deficiência não possuíam qualquer direito social. Principalmente no que se refere ao processo educacional, tendo como fator marcante o fato de elas não terem acesso à escola, evidenciando ainda mais o processo de exclusão, os deficientes eram abandonados, perseguidos e mortos devido às suas especificidades e diferenças em relação às pessoas sem deficiência, o que era legitimado pela sociedade que definia e define os estereótipos de padrões de normalidade (MAZZOTA, 2011).

A Educação Especial no Brasil se inicia no final do século XIX, com base nas experiências vividas na Europa, quando se institucionaliza o Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos-Mudos. Com o objetivo de organizar e implementar ações isoladas e particulares para atender a pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais (MANTOAN, 2002).

Desta maneira, temos o início do processo de segregação com a implantação das escolas especiais voltadas a atender a demanda de alunos com deficiência. Atualmente, o Instituto dos Meninos Cegos é reconhecido como Instituto Benjamin Constant localizado no bairro da Urca e o Instituto dos Surdos-Mudos denomina-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ambos com sede na cidade e no estado do Rio de Janeiro. De acordo com Mazzotta (2011), esta instituição, inicialmente, trabalhava os aspectos como educação profissional. Evidentemente, dada as circunstâncias da época, pode-se até ousar a dizer que, dessa forma, os deficientes auditivos (refere-se a perda auditiva) ganhavam espaços de atuação e valorização.

A implantação desta instituição, como já dito, representou uma grande conquista para a educação dos surdos, permitindo um avanço e

possibilitando novos debates sobre a importância de um olhar direcionado a esse grupo de pessoas, mas, ainda assim, os surdos e deficientes auditivos eram vistos como incapazes, o que era considerado como uma grande dificuldade para o início de um processo de inclusão em escolas de ensino regular.

O conceito de integração surge como uma nova proposta educacional, a qual visa desenvolver não somente a educação, mas o aspecto social. Este movimento foi proposto por Mary Warnoky, a qual passou a formular um relatório e concluir que 20% das crianças apresentavam algum tipo de necessidade educativa especial, em algum momento do período escolar. Mazzotta (2011) afirma que o movimento de integração, consiste em um processo de adaptação dos sujeitos deficientes aos ambientes escolares. De modo geral, a integração proposta compreende a situação em que alunos surdos deveriam estudar em ambientes separados das salas de ensino regular. Por muito tempo, esta separação, mesmo dentro do ambiente escolar, permitia que muitas pessoas a alcunhassem como “sala de doidos”.

Educação dos surdos e o aspecto da inclusão escolar

Mesmo que ainda possamos perceber nos mais diversos ambientes da sociedade situações excludentes dos surdos como locais sem identificação em LIBRAS, pessoas que não conseguem interagir comunicativamente com os surdos e acabam por perder a paciência, tratando-os de forma desrespeitosa, dificuldade no acesso e exigência dos seus direitos, não podemos deixar de destacar que no que se refere à educação, os surdos já obtiveram algum avanço, mesmo que ainda não contemple a totalidade de sujeitos surdos.

Obviamente que nem tudo encontra-se em perfeito estado, mas, ao analisarmos a realidade da sociedade brasileira atual, percebemos que

muitos já possuem diversos direitos legais garantidos nas diretrizes que ordenam o processo democrático de nossa sociedade. Dentre as quais podemos destacar como a mais importante a lei nº 10.432 de 24 de abril de 2002, a qual reconhece a LIBRAS como língua oficial, e o decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, o qual regulamenta a lei nº 10.432 de 24 de abril de 2002.

Portanto, no âmbito educacional, esses avanços só foram possíveis graças às conquistas sociais e às frentes de luta. Agora, o debate sobre a inclusão escolar nos permite realizar importantes reflexões e questionamentos, os quais devem ser levados em consideração ao discutirmos acerca do processo de inclusão dos alunos surdos: Como fazer esta inclusão? O aluno estar em sala de aula, já é fazer inclusão? O professor precisa saber LIBRAS para fazer inclusão? Qual a responsabilidade da família no processo inclusivo do aluno surdo? Qual o verdadeiro papel da escola na vida do aluno surdo? O Estado proporciona estrutura e apoio para esta inclusão? Como a educação e a inclusão refletem no processo de constituição cultural de identidade dos alunos? Afinal, o que é inclusão?

Todos esses questionamentos representam uma infinidade de incógnitas que são barreira para a realização do processo de inclusão escolar dos alunos surdos. Além disso, essas perguntas precisam ser compreendidas e respondidas por todas as pessoas que estão direta e indiretamente relacionadas com o processo de formação educacional desses alunos.

Agora, devemos refletir sobre a inclusão escolar ser um processo que precisa ir além do ambiente escolar. Trata-se de um fator de necessidade para os alunos com surdez, que os torna capaz de conviver em sociedade, mesmo que esta seja capitalista e repleta de impurezas advindas de uma cultura massificadora e excludente. O surdo necessita desenvolver sua

autonomia mediante cenários sociais, os quais exigem tomadas de decisão. Esta ideia é reforçada e vista por Freire (2019) como um ato ético e digno, como visto na afirmação do autor: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, p. 58, 2019).

Dessa maneira, a autonomia necessária para o desenvolvimento dos surdos também depende dos avanços tecnológicos que os contemplem e da aceitação dessas TIC para o processo inclusivo na sociedade, o que acarretará grandioso impacto no ambiente escolar.

Os benefícios das TIC na escola e na identidade do aluno surdo/DA

Embora a concretização do processo de inclusão escolar dos alunos surdos seja lento frente às diversas situações que podemos vivenciar nos múltiplos ambientes escolares de todo o território nacional, as tecnologias de informação e comunicação tem se revelado aos alunos com surdez um aliado fundamental e indispensável no processo de aprendizagem na escola e também como marcador de identidades. Estes dois aspectos são fundamentais para a comunidade surda.

Raiça (2008) afirma que as TIC, quando bem utilizadas, podem se tornar poderosas ferramentas pedagógicas, possibilitando a quebra dos paradigmas da pedagogia tradicional. Hoje, professores do AEE e do ensino regular dispõem de uma diversidade de recursos tecnológicos como subsídio de ajuda para o ensino e para a aprendizagem dos surdos. Para que esses recursos tenham impacto significativo na mediação da aprendizagem, é importante que o professor não só tenha clareza e compreensão de seu papel como mediador mas também domínio sobre a aplicação adequada das tecnologias.

Masetto (2006) entende que mediação pedagógica representa a disposição de construir uma ponte entre o aprendiz e a aprendizagem. Este

processo possibilita, assim, o ensino significativo e o cumprimento dos assuntos pautados no currículo escolar. Porém, Masetto (2006, p.134), ressalta que “[...] o professor é formado para valorizar os conteúdos e ensinamentos acima de tudo, e privilegiar a técnica de aula expositiva para transmitir esses ensinamentos”, o que pode ser um empecilho para a mediação didática via tecnologias.

Comumente, é possível verificar professores e alunos se utilizando do celular, em sua grande maioria *smartphones*, no intuito de complementar o conteúdo escolar vistos em sala de aula, através de plataformas interativas, ambientes virtuais de aprendizagem, aplicativos e *softwares* educacionais, jogos *online* e vídeo aulas.

Além das questões relacionadas ao saber/fazer docente, é importante salientar que, mesmo considerando os benefícios das tecnologias para a inclusão do surdo na escola e na sociedade, é necessário o uso responsável desses elementos, uma vez que tais recursos também podem apresentar, de alguma forma, riscos para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos com surdez tanto na escola quanto no ambiente familiar, por incentivar a dependência e o isolamento.

Outros aspectos negativo das tecnologias é o individualismo e consumismo advindos da globalização¹; porém, da perspectiva da cultura, é importante destacar que, para os surdos, o surgimento dos recursos tecnológicos e até mesmo da *internet*, representa um avanço significativo no que se refere ao estabelecimento das relações sociais para as pessoas com surdez, uma vez que a ideia defendida é a de que as tecnologias

¹ Globalização entendida por Canclini (2010, p. 12) “como um processo [...] de reordenamento das diferenças e desigualdades, sem suprimi-las. Ainda na visão de Lastres e Albagli (1999), a globalização é responsável para a difusão da tecnologias de informação e comunicação, a qual interfere na forma de vida do ser humano. Já na visão de Hall (2006), a globalização é entendida como um processo de impacto sobre a identidade cultural.

abriram novos caminhos para a comunidade surda se expressar (REIS; KIRCHOF, 2019).

E, ao retratarmos a inserção desses recursos tecnológicos no ambiente escolar, precisamos observar esses objetos na expectativa de entender o impacto de sua incorporação na constituição das identidades e da cultura dos alunos surdos a partir da inserção no cotidiano da vivência prática do surdo, tonando-se um aspecto de representação da identidade, apresentada por Hall (2006), principalmente tendo forte influência no desenvolvimento da escrita e no aprendizado da língua portuguesa como segunda língua.

Libâneo (2003, p. 33) afirma que, mais que recursos didáticos, “[...] as mídias e as multimídias, compõe o conjunto das mediações culturais que caracterizam o ensino”. Assim, mais do que criar a sensação de aula inovadora ao serem transportadas para a sala de aula, devem ser reconhecidas em suas funções sociais relacionadas à interação, veiculação de informação e formadora de opinião a partir da sua apropriação pelos usuários, o que impõe considerar que as tecnologias de informação e comunicação possibilitaram o desenvolvimento da prática da escrita.

Sobre o ensino de língua, Goettert (2019) afirma que

O professor que conhece a identidade e a cultura surda, em tese, tem mais condições de mostrar que o conhecimento da estrutura da língua portuguesa auxilia no desenvolvimento de conceitos historicamente elaborados pela sociedade e formalizados pela cultura escrita. (GOETTERT, 2019, p.134)

Se esse ensino conta com situações reais mediadas por tecnologias e por adaptações didáticas dos gêneros surgidos dos avanços tecnológicos que diversificaram os modos de usar a língua, no âmbito escolar, a educação bilíngue – cultura escrita, oral, e LIBRAS – torna-se uma marcação para uma ressignificação cultural e identitária do aluno surdo,

dando-lhes condições de agir socialmente via língua em contextos diversos e amplos, para além do espaço doméstico. Uma vez que tenha desenvolvido a língua portuguesa como segunda língua, o sujeito surdo tenderá a ser mais incluído na sociedade ouvinte sem se ver submetido ao ouvintismo.

Para Goettert (2019, p.134), “[...] a tecnologia colabora para a construção das diferentes identidades e contatos culturais”. Então, ainda que no âmbito escolar as crianças surdas tenham contato com recursos tecnológicos, proporcionados pela necessidade de ensino-aprendizado mediado pelo professor, isto fará com que estes alunos transportem as experiências para o ambiente familiar, proporcionando a difusão da tecnologia e inserido o uso desse fator no seu dia-a-dia. Além disso, o uso da tecnologia no cotidiano de uma pessoa com surdez, total ou parcial, viabiliza uma série de benefícios, o que torna a vida dessas pessoas mais facilitada e inclusiva.

As reflexões acerca de importância de se entender as TIC como objetos de mediação de saberes e a decisão sobre quais são apropriadas para a intermediação da aprendizagem são o pano de fundo para uma prática pedagógica inclusiva e formadora para a vida em sociedade e capaz de desmistificar o uso das tecnologias em sala de aula, tendo em vista que a resistência à necessária utilização das TIC pode resultar em mais exclusão e seletividade social e se tornar responsável por gerar desafeto ao professor por parte do aluno (LIBÂNEO, 2003), e desinteresse em aprender, como afirma Masetto (2006):

Como o processo de aprendizagem abrange o desenvolvimento intelectual, afetivo, o desenvolvimento de competências e de atitudes, pode-se deduzir que a tecnologia a ser usada deverá ser variada e adequada a esses objetivos (MASETTO, 2006, p.143).

Desse modo, assim como na vida do ouvinte ou do surdo, as tecnologias de informação e comunicação tem se apresentado como fatores de dependência. Necessitamos dos recursos tecnológicos para a realização de atividades básicas, como enviar uma mensagem para o chefe, ou avisar o professor que irá se atrasar para a aula, ou ainda para não esquecer de parabenizar uma pessoa querida pelo seu aniversário, ou até mesmo comprar aquela música da sua cantora ou cantor favorito que acabou de ser lançada a alguns segundos atrás. Não nos vemos mais em uma sociedade sem a tecnologia. Nossa cultura se molda e se transforma ao passar do tempo e de acordo com o que consumimos em temos tecnológicos.

Conclusão

No passado, os surdos e deficientes auditivos foram vistos como incapazes, o que impedia o processo de inclusão em escolas de ensino regular. O processo de inclusão social e escolar é impulsionado pela cultura surda, constituída por um modo de comunicação particular, representado pela língua de sinais. A LIBRAS, reconhecida como língua oficial da comunidade surda na legislação, permitiu o reconhecimento do surdo como ser dotado de linguagem e o afastando do estigma da deficiência.

No processo educacional, as tecnologias aplicadas tornam-se, cada vez mais, um aliado na inclusão desses sujeitos. A cultura surda vive outro momento, agora marcado pelas tecnologias. Elas têm se apresentado como alternativas metodológicas entendida por muitos professores como necessárias para o desenvolvimento do aluno surdo. Porém, este mesmo docente necessita compreender o quanto o uso dessas tecnologias pode interferir nos aspectos de formação cultural e nas identidades destes sujeitos.

A partir das reflexões realizadas e sustentadas pelas ideias dos autores mencionados ao longo do texto, devemos considerar que a cultura surda tem como principal marcador de formação a aquisição da língua de sinais. A partir do desenvolvimento da língua de sinais, é possível o desenvolvimento de dialetos que são estabelecidos nas relações sociais. Dessa forma, os surdos podem interagir, conversar, brincar, debater, trocar experiências, entre outros fatores vistos como fontes de constituição de suas identidades, o que possibilita que o surdo possa emergir na defesa de seus direitos, enquanto cidadão na busca de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Por mais que essas reflexões nos permitam esperar que um dia tenhamos uma sociedade mais inclusiva, não devemos nos transbordar de afeto e não achar que o uso das tecnologias, quando não mediadas, também podem se tornar um fator de risco para sucesso do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da criança com surdez.

Referências

FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOETTERT, N.. As tecnologias como ferramentas auxiliares na comunicação em língua portuguesa para usuários de língua brasileira de sinais. *In*:: CORRÊA, Ygor; CRUZ, Carina Rebello (Orgs.). **Língua brasileira de sinais e tecnologias digitais**. Porto Alegre: Penso, 2019.

LASTRES, H. M.M.; ALBAGLI, S. (Orgs.). **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LÉVY, P.. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C.. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.

MASETTO, M. T. A mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.) **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

MAZZOTTA, M.. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERLIN, G.. Identidades Surdas. *In*:: SKLIAR, Carlos (Org.) **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira**: estudos lingüísticos. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

RAIÇA, D.. Tecnologia e Educação Inclusiva. *In*: RAIÇA, Darcy (Org.). **Tecnologias para a Educação Inclusiva**. São Paulo: AVERCAMP, 2008.

REIS, T. F.; KIRCHOF, E. R. Uma análise dos surdos como sujeitos bilíngues nas redes sociais. *In*: CORRÊA, Ygor; CRUZ, Carina Rebello (Orgs.) **Língua brasileira de sinais e tecnologias digitais**. Porto Alegre: Penso, 2019.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

WILLIAMS, R.. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

Identities, homossexualidades e educação: atravessamentos no território escolar

*Lorena de Nazaré Silva de Sousa
Vilma Nonato de Brício*

Linhas iniciais da pesquisa...

O presente artigo traz algumas discussões iniciais da pesquisa de mestrado em andamento da primeira autora que transversaliza as questões das homossexualidades, identidades, docência e resistências¹. Pesquisar o entrecruzamento entre gênero, sexualidade e educação ainda se faz necessário em pleno século XXI, pois ainda precisamos questionar a heteronormatividade instituída socialmente para colaborarmos com a construção de uma sociedade múltipla, diversa e plural, onde todos tenham o direito de serem visibilizados e valorizados em suas multiplicidades e singularidades nos diferentes espaços e tempos institucionais².

Sabemos o quanto ainda é polêmico falar sobre as homossexualidades em nossa sociedade, sobretudo no contexto atual de neoconservadorismo no Brasil e como a escola tem um papel de extrema importância na constituição das identidades dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar, precisamos investir em pesquisas de temáticas que se entrecruzam nas práticas pedagógico-curriculares, pois embora diversos trabalhos científicos publicados abordem o tema, ainda assim, é

¹ Usamos a palavra homossexualidades no plural, para indicar a multiplicidades de identidades sexuais que o termo pode abranger.

² Para Michael Warner (1993) a "heteronormatividade" é a obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante (BRITZMAN, 199).

necessário problematizarmos as formas como as escolas significam as homossexualidades, as identidades e seus atravessamentos para entendermos e valorizarmos as diferenças existentes, sobretudo, combatendo os preconceitos e violências.

Para compreendermos a constituição da homossexualidade na atualidade é preciso segundo Ferrari (2005, p. 29),

Recuperar a construção da homossexualidade é voltar para a História para buscar entender como o homossexual se torna “homossexual”, ou seja, até que ponto o que está sendo organizado hoje depende desse passado e mesmo, em que medida aqueles que não têm essas mesmas experiências, tornam-se similares.

Ao nos voltarmos para a História vamos compreender que o termo homossexualidade foi inventado para nomear o sujeito homossexual no século XIX, século no qual se constrói uma obstinação pela definição de “normalidade”, criando inúmeros binarismos identitários (FOUCAULT, 2005), entre eles o de sexualidade, que define o “objeto de desejo” dos sujeitos, excluindo os que não se enquadram no padrão de normalidade. Nesse sentido, usualmente, se nomeia homossexual o sujeito que sente desejo ou atração física, afetiva por pessoas do mesmo sexo.

Enveredar pelas sendas das pesquisas sobre homossexualidade, sobretudo na escola, não é uma empreitada fácil, ainda mais quando não se tem o “lugar de fala” da pessoa homossexual, o que nos convida a reconhecer os privilégios identitários que temos em termos de sexualidade, embora no binarismo moderno de gênero como mulheres cis estejamos à margem da sociedade ainda lutando por igualdade de gênero. Por pensarmos que as instituições educativas precisam debater essa temática, relacionamos homossexualidade e educação, na tentativa de realizarmos uma analítica problematizadora, capaz de possibilitar a

desconstrução dos pensamentos de uma sociedade e escola heteronormativa, machista, excludente e preconceituosa, embora desde a década de 190 já tenhamos produções científicas e lutas sociais e políticas pelos direitos e valorização das pessoas LGBT³.

A partir dessas questões iniciais, a construção da pesquisa será conduzida a partir de uma questão central que busca problematizar *como se constitui as formas de resistências de um professor que assume uma identidade homossexual dentro do território escolar?* Partindo dessa inquietação principal que mobiliza a pesquisa construímos como objetivo geral da pesquisa: *analisar a constituição das formas de resistências de um professor que assume uma identidade homossexual dentro do território escolar.*

Considerando o tema da pesquisa, a problematização e o objetivo propostos, o referencial teórico-metodológico será embasado nos Estudos Culturais e como umas das principais técnicas de coleta de informações as entrevistas narrativas. Os autores/as principais discutem questões de sexualidade, identidade, docência, Estudos Culturais e entrevistas narrativas, tais como: Seffner (2009), Junqueira (2009), Moot (2003), Butler (2003), Louro (1997, 1999), Hall (1999, 2005), Silva (2000), Sousa (2012), entre outros/as.

Neste artigo apresentamos um recorte teórico-metodológico da pesquisa, problematizando a temática no decurso do texto em dois momentos: no primeiro momento abordamos alguns aspectos dos Estudos Culturais e do processo de construção das identidades dos indivíduos dentro da sociedade e no segundo será apresentada uma breve

³ A sigla para incluir as várias identidades homossexuais sofreu várias transformações ao longo das lutas das pessoas homossexuais. A sigla mais utilizada é LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) legitimada pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT) criada em 1995. <https://www.abglt.org/>

reflexão sobre o território escolar e seus desafios frente a homossexualidade com base nos estudos de gênero e sexualidade.

Os Estudos Culturais e o processo de construção social das identidades

A opção pelos Estudos Culturais como fundamentação teórico-metodológica nesta pesquisa se deu pelo fato de problematizarmos uma temática que se constitui em territórios socioculturais historicamente construídos: a homossexualidade entrecruzada com as questões identitárias e educação escolar. Os conceitos que acionamos na pesquisa (gêneros, sexualidades, homossexualidades, identidades, docência) não são neutros e desinteressados, pois emergem nas batalhas por valorização e igualdade de direitos.

Os Estudos Culturais conforme Stuart Hall (2003) foi institucionalizado na Inglaterra na década de 1960, com a fundação do *Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS)*, na Universidade de Birmingham. Essa institucionalização se tornou possível a partir de trabalhos seminais de Richard Hoggart (*As utilizações da cultura*) e Raymond Williams (*Cultura e sociedade 1780-1950*). Para Hall (2003) estes trabalhos produziram rupturas com as perceptivas teórico-metodológicas pautadas nas tradições de pensamento (marxista e literário) ao destacar as “[...] questões de cultura, consciência e experiência e enfatizar o agenciamento, também rompeu decisivamente com uma certa forma de evolucionismo tecnológico, com o economicismo reducionista e com o determinismo organizacional” (HALL, 2003, p. 133).

Para Ana Carolina D. Escosteguy (2010, p. 19) “Os estudos culturais compõem, hoje, uma tendência importante da crítica cultural que questiona o estabelecimento de hierarquias entre formas e práticas culturais, estabelecidas a partir de oposições como cultura “alta” ou “superior” e “baixa” ou “inferior””. Ao questionar as hierarquias

construídas na modernidade, os Estudos Culturais se constituem em referenciais teórico-metodológicos propícios para problematizarmos as construções identitárias, entre elas as de gênero e sexualidade, que histórica e culturalmente são posicionados em polos binários.

Conforme Escosteguy (2010) problematizar as identidades culturais é central nos dentro do espectro do campo dos estudos culturais de hoje, pois “Essa perspectiva passa a ser evidente, sobretudo, como resultado da influência de reflexões em torno de temas como identidade e cultura nacional, raça, etnia, gênero, modernidade/pós-modernidade, globalização, pós-colonialismo” (ESCOSTEGUY, 2010, p. 145).

A multiplicidade de objetos de investigação também caracteriza os estudos culturais. Resulta da convicção de que é impossível abstrair a análise da cultura das relações de poder e das estratégias de mudança social. A ausência de uma síntese completa sobre os períodos, enfrentamentos políticos e deslocamentos teóricos contínuos de método e objeto faz com que, de forma geral e abrangente, o terreno de sua investigação circunscreva-se aos temas vinculados às culturas populares e aos meios de comunicação de massa e, posteriormente, a temáticas relacionadas com as identidades, sejam elas sexuais, de classe, étnicas, geracionais etc. (ESCOSTEGUY, 2010, p. 35).

Por conta dessa multiplicidade de objetos de pesquisas possíveis de serem investigados sob a égide dos Estudos Culturais selecionada como matriz teórico-metodológica norteadora desta investigação e a partir dela podemos problematizar a construção das identidades e dentre as identidades temos a possibilidade de analisar a constituição da homossexualidade na escola.

O processo de construção das identidades dos indivíduos ocorre a partir dos espaços sociais que os/as indivíduos/as estão inseridos/as, considerando as intrínsecas variabilidades das relações sociais, ou seja, ela se constrói em diversos contextos, sendo um processo único, particular e

subjetivo. Segundo Castells (2008), a identidade é constituída de significados e da experiência dos indivíduos. Cada um de nós ao nascermos, já nos encontramos inseridos em algum espaço social, onde estabelecemos relações diferenciadas e partindo desse convívio vamos nos desenvolvendo e construindo nossas próprias identidades.

Com isso, podemos afirmar que o processo de construção identitária não é um processo pronto e acabado. Segundo Hall (2005) as identidades são fluídas e voláteis, ou seja, elas estão em constante mudança, sendo que um indivíduo que assume uma identidade hoje, não necessariamente, tem que assumir a mesma identidade daqui alguns anos, ou seja, ela é não fixa, sendo passível de mudanças e transformações. Por isso, esse processo ocorre de forma múltipla, subjetiva, coletiva ou individual e estabelece uma relação intrínseca com as relações de poder. É importante frisar que para que esse processo construtivo ocorra é necessário levar em consideração os aspectos culturais, sociais, políticos os quais os sujeitos estão inseridos. Segundo Silva:

A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas relações com as relações de poder (SILVA, 2002, p. 95).

Nesse viés, é perceptível que as identidades são plurais e diversas, elas são diretamente ligadas a cultura dos sujeitos, dessa forma, refletindo em hábitos e costumes, modos de vidas, posturas e pensamentos diversos. Ao assumirmos uma identidade automaticamente estamos negando outra.

Segundo Silva (2000), quando uma pessoa diz que é Brasileiro, logo ela está negando que não é americana, que é não japonesa, que não é australiana, por isso assumir uma identidade é sempre negar outra, vale lembrar que isso se constitui porque existem as diferenças.

Nesse sentido, as identidades construídas são várias, porém o foco desse trabalho é debruçar-se sobre a identidade homossexual e partindo disso, problematizar sobre os principais desafios de um professor que assume uma identidade homossexual dentro do contexto escolar, isso nos remete as diferentes formas que os indivíduos/as se comportam e assumem dentro da sociedade. Segundo Louro (2001), nossos corpos constituem culturalmente uma referência que ancora as identidades, ou seja, cada individuo assume uma determinada identidade dentro dos espaços sociais.

É notório que fazemos parte de uma sociedade que historicamente assume um modelo heteronormativo e conservador, onde os/as sujeitos/as que se distanciam dessa realidade, quebrando os padrões impostos e tidos como ideais, acabam sendo vítimas de preconceitos, homofobia, violências e discriminações. Por isso, reconhecemos a extrema relevância dos estudos sobre gênero e sexualidade para nos possibilitar a compreensão de uma sociedade marcada pelas diferenças, que está o tempo todo colocando a margem aqueles que não se encaixam nos padrões sociais impostos, dessa forma gerando violência e exclusão. Como afirma Molina e Figueiró:

[...] as desigualdades entre os sexos e a marginalização dos homossexuais acabam gerando vítimas de uma sociedade inacabada, de repressão, opressão e desinformação. Por fim, esta sociedade está em constante afirmação dos preconceitos por meio de uma conduta sócio-cultural discriminadora. Acreditamos que a alternativa para eliminar a homofobia seria problematizar, isto é, estimular a reflexão a todo o momento em que a assimetria entre os

gêneros e as diferentes orientações sexuais (heterossexuais, homossexuais e bissexuais) manifestam-se no cotidiano (MOLINA; FIGUEIRÓ, 2012, p. 58).

A emergência do conceito de homofobia contribuiu e contribui para questionar, denunciar e lutar contra as diferentes formas de discriminação sofridas por pessoas LGBT e ao mesmo tempo escancara a heteronormatividade da sociedade.

A homofobia é a atitude de hostilidade para com os homossexuais. O termo parece ter sido utilizado pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1971, mas foi somente no final dos anos 1990 que ele começou a figurar nos dicionários europeus. Embora seu primeiro elemento seja a rejeição irracional ou mesmo o ódio em relação a gays e lésbicas, a homofobia não pode ser reduzida a isso. Assim como a xenofobia, o racismo ou o antissemitismo, ela é uma manifestação arbitrária que consiste em qualificar o outro como contrário, inferior ou anormal. Devido a sua diferença, esse outro é posto fora do universo comum dos humanos (BORRILLO, 2009, p. 15).

As atitudes homofóbicas não apenas discriminam, mas qualificam as pessoas homossexuais abaixo da condição de humanidade, inferiorizando-os, os transformando em inimigos que precisam ser eliminados como foram na Alemanha Nazista (BORRILLO, 2009). Nesse sentido, é preciso perceber as minúcias das práticas homofóbicas em diferentes espaços e tempos, assim como as atualizações das atitudes agressivas como, por exemplo, por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação.

Autores brasileiros como Junqueira (2009) e Welzer-Lang (2001) problematizam a homofobia como uma “discriminação contra pessoas que mostram, ou a quem se atribui algumas qualidades (ou defeitos) atribuídas ao outro gênero” (WELZER-LANG, 2001, p. 465); e como “atitude hostil dedicada tanto a homens quanto mulheres homossexuais, e consiste em designar o outro como inferior, contrário ou anormal, de

modo que sua diferença o coloca fora do universo comum dos humanos” (JUNQUEIRA, 2009, p. 375). Segundo o antropólogo Mott (2003), a importância de estudar a homossexualidade na realidade brasileira é ter a possibilidade de analisar as raízes do preconceito em nossa sociedade, contribuindo para erradicar a intolerância e a crueldade contra os homossexuais.

E preciso ainda destacar toda a trajetória de lutas e resistências dos homossexuais a partir do movimento LGBT no Brasil como responsável pela compreensão das lutas marcadas pela insatisfação de inúmeros sujeitos que sofrem homofobia e negação de direitos, diante de uma sociedade heteronormativa que nega a liberdade de exercício das diferentes formas afetivo-sexuais.

O movimento LGBT no Brasil teve início no final da década de 70, nesse período o país encontrava-se no processo de crise da ditadura civil militar, momento em que houve o reaparecimento dos movimentos sociais, juntamente com as críticas a todo conservadorismo e tradicionalismo, tendo como protagonistas, os jovens, que serão as bases para a organização política dos indivíduos homossexuais (SIMÕES; FACCHINI, 2009). Segundo Simões e Facchini (2009), podemos apontar como a primeira onda de mobilização em defesa da homossexualidade no Brasil o surgimento do Jornal Lâmpião e do grupo Somos, de São Paulo, abordando a partir de então a homossexualidade como questão social e política.

Diante disso, sabemos e reconhecemos a importância das lutas e resistências, para que as identidades dos homossexuais sejam valorizadas na sociedade, e sejam reconhecidas de forma justa e igualitária nos direitos, assegurando políticas públicas que atendam suas singularidades e multiplicidades, dando voz aqueles e aquelas que são invisibilizados e marginalizados socialmente. Como afirma Arroyo (2019), esses/as

sujeitos/as têm suas vidas ameaçadas, seu viver precarizado e seus direitos negados pelo Estado e para garantir que esses/as sujeitos/as tenham suas vidas vividas é preciso travar muitas batalhas, onde resistir é uma forma encontrada pelos coletivos sociais, para lutar por esses direitos que lhe são negados. Por isso afirmamos a importância da legitimação dessas lutas como garantia dos direitos que o Estado em vez de garantir, acaba negando. Assim, considerando toda essa trajetória de lutas e resistência como foi mencionado no início do texto, fica evidente que não é fácil para um/a professor/a homossexual assumir uma identidade de gênero e sexualidade que se difere dos/as demais professores/as e que não é tida como padrão diante da sociedade.

Para entendermos o processo de construção das identidades desses/as sujeitos/as, é preciso saber que eles se constituem de diversas formas, levando em consideração as questões culturais, sociais e religiosas. Para Hall (2005) o sujeito pós-moderno assume identidades diferentes em diferentes momentos, e essas identidades são dinâmicas e estão sendo continuamente deslocadas. Logo, segundo o autor, na medida em que sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados com diferentes e possíveis construções de identidades. No decorrer da vida, homens e mulheres podem construir (ou as vezes desconstruir) diferentes identidades, como profissional, a de gênero, de sexualidade ou a de pai e mãe.

Dessa forma, consideramos que esse trabalho aborda o contexto social que estamos inseridos/as, trazendo à tona as questões de gênero, sexualidade e construção de identidades. Todas elas estão presentes nas relações sociais construídas pelos/as sujeitos/as. É importante destacar que a construção dessas relações inicia e se desenvolve no seio familiar, local onde todos nós temos nosso primeiro contato. Nossa família é um

grupo social base, responsável pelas nossas primeiras formações identitárias, lembrando que elas são fluídas e subjetivas e que a partir do contato com outros/ indivíduos/as, elas começam a se modificar. Portanto, segundo Hall (2000, p. 110) a identidade é, assim, marcada pela diferença; e a diferença é mantida pela exclusão, pois “Toda identidade tem necessidade daquilo que lhe falta”.

Para muitas famílias falar sobre homossexualidade ainda é um grande tabu, pois, a nossa sociedade é historicamente marcada pelo preconceito e exclusão de pessoas que fogem as normas impostas como padrão, ou seja, a heteronormatividade predominante na constituição das identidades sexuais. Indivíduos/as que não assumem uma identidade sexual heteronormativa são considerados/as aqueles/as que fogem das normas, cometendo um “desvio”. Geralmente quando os indivíduos/as assumem suas identidades para os familiares, eles tentam impedir e convencer a partir da utilização dos valores morais e religiosos de que essa postura está errada, tentando justificar seus preconceitos, violências, aversão e discursos homofóbicos.

Dessa maneira, percebemos que o seio familiar é o primeiro ambiente que os indivíduos/as homossexuais começam a sentir o “peso” de assumirem uma identidade sexual diferente da imposta pela sociedade heteronormativa, sendo essa carregada por preconceitos, violências e exclusões. Podemos dizer que as construções identitárias são constantes, e dependendo de como construímos nossas identidades, fica claro as diferentes posturas e comportamentos que tomamos. Vale a pena ressaltar que dentro do espaço escolar e na sociedade comum todo há apenas um modo adequado, legítimo e normal de masculinidade e feminilidade, e a única forma sadia e normal de sexualidade, é a heterossexualidade; onde indivíduos que se afastam desse padrão socialmente aceito, são considerados desviantes da norma padrão.

Logo, a construção de uma identidade diferente do que é historicamente imposta pela sociedade, que nesse caso, é a identidade homossexual, faz com que as pessoas LGBT enfrentem as violências e preconceitos presentes na sociedade, onde indivíduos/as, que no caso dessa pesquisa, é o professor que assume sua identidade homossexual no ambiente escolar e conseqüentemente enfrenta diariamente os desafios por quebrar os padrões e se distanciar da heteronormatividade. No tópico a seguir fazemos uma reflexão sobre a escola como território de escolarização e de produção das identidades, entre elas, as identidades de gênero e sexualidade, como ela reage diante dos desafios referentes a homossexualidade, mais especificamente a homossexualidade assumida por um professor da escola.

O território escolar e seus desafios frente a homossexualidade

Após o ambiente familiar, geralmente a escola é o próximo espaço a ser frequentado pelos/as indivíduos. Esse espaço carrega inúmeras responsabilidades, dentre elas, a formação dos indivíduos em suas multidimensionalidade, sobretudo de nossas diversas identidades enquanto sujeitos pertencentes de uma sociedade. É válido frisar que nesse espaço vivem o desafio de valorizar os “diferentes”, aqueles que desde sempre ausentes do espaço escolar, ou que neles tiveram apenas por breves passagens, logo sendo excluídos.

A partir da perspectiva dos Estudos Culturais é preciso considerar a escola como um território onde se constroem práticas sociais e culturais diversas que constituem as identidades culturais, entre elas as identidades de gênero e as identidades sexuais. As diferenças existentes no território escolar não são apenas as construídas a partir das identidades de gênero e sexualidade, pois existem as diferenças de raça, etnia, classe social e econômica, organização familiar, pertencimento religioso, diferenças

territoriais ou regionais, diferenças físicas corporais (cadeirantes, alunos com deficiências físicas como a surdez), diferenças geracionais (alunos mais jovens e alunos mais velhos misturados na mesma turma) (SEFFNER, 2009) e tantas outras não nomeadas ou mais invisibilizadas nas escolas.

As identidades de gênero e as identidades sexuais se articulam, mas guardam singularidades:

[...] as identidades de gênero remetem-nos às várias formas de viver a masculinidade ou a feminilidade. Por outro lado, o conceito de sexualidade é utilizado, nesse contexto, para se referir às formas como os sujeitos vivem seus prazeres e desejos sexuais; nesse sentido, as identidades sexuais estariam relacionadas aos diversos arranjos e parcerias que os sujeitos inventam e põem em prática para realizar seus jogos sexuais (LOURO, 2000, p. 64).

No território escolar a identidade sexual heterossexual é a mais aceita, vigiada e controlada. “Desde os primeiros anos de vida, várias instâncias sociais, em especial a família e a escola, realizam um investimento continuado e cuidadoso no sentido de garantir a “aquisição” da heterossexualidade” (LOURO, 2000, p. 69), considerada a identidade correta.

E preciso considerar que conforme Deborah Britzman (1996, p. 74):

Nenhuma identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; *nenhuma* identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma *relação social* contraditória e não finalizada (grifos da autora).

No território escolar do qual fazem parte alunos/as e professores/as os sujeitos que assumem uma orientação sexual diferente na considerada normal, sofre homofobia, não só no território escolar, mas na sociedade em geral. Por isso, a escola, como espaço público de formação e socialização tem, ao longo da história, reproduzido as diferenças ao classificar os/as sujeitos/as por etnia, sexo e classe social, e contribuído para a manutenção da norma social hegemônica e dentre elas, a heteronormatividade. Dessa forma, o território escolar marginaliza e exclui os/as que não se enquadram nos padrões da heteronormatividade e quanto à presença da sexualidade no ambiente escolar. Louro, afirma que as questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola.

Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula- assumidamente ou não - nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes (LOURO, 1997, p. 131).

Ensinar gênero e sexualidade nas escolas é empoderar, emancipar, dar visibilidade a direitos poucos discutidos pela sociedade. Sendo assim, esses/as professores/as a partir de suas identidades podem problematizar em sua prática docente, a questão da homofobia, fazendo seus/as alunos/as pensarem porque ela existe e porque os homossexuais tem que passar por uma intolerância, desvalorização e violência de uma sociedade que definiu homem e mulher e suas formas de se relacionar e se comportar na sociedade. Molina expõe que:

Assim, ao dizer que as relações de gênero são construídas socialmente, isso implica dizer que, elas se dão de forma diferente de uma sociedade para outra e em épocas diferentes; ou seja, os sujeitos históricos têm suas relações fundamentadas por um padrão dominante no gênero como: homem/ mulher,

provedor/ reprodutor, público/ privado, dominação/ submissão (MOLINA, 2011, p. 22).

Partindo do que Butler define, ela nos diz que os gêneros inteligíveis são aqueles que “[...] instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo” (BUTLER, 2003, p. 38). Ainda para a autora, essa matriz cultural, “[...] por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de ‘identidade’ não possam ‘existir’” (BUTLER, 2003, p. 39). A coerência da identidade de gênero e a existência de gêneros inteligíveis exigem que certas configurações entre sexo, gênero, práticas sexuais e desejo sejam excluídas. Trata-se de um regime de poder, portanto, que garante a existência de certas identidades ao preço da exclusão de outras: para que *A* exista e tenha sentido, *B*, *C* e *D* não devem existir.

Fazemos parte de uma sociedade machista e heteronormativa onde ser homossexual é considerada a quebra dos padrões e desvio da norma, gerando assim as relações de poder, onde a heteronormatividade é considerada superior e opressora ao passo que a homossexualidade é tida como inferior e oprimida, desse modo uma se sobressai sobre a outra tendo a de maior prestígio e a de menor. Mas vale lembrar que a heterossexualidade não pode ser vista como regra e não deve ser a única orientação sexual aceita, pois, é indispensável que deixemos de considerar as diferenças. Segundo Seffner:

A crença socialmente institucionalizada segundo a qual existira apenas um modo legítimo de viver as masculinidades e as feminilidades e uma única forma “sadia e normal” de expressar-se sexualmente- a heterossexual- vem fazendo com que os sujeitos que não se adequam nessa representação sejam colocados e se sintam a margem, como “desviantes”, “aberrações”, “contra a natureza” (SEFFNER, 2009, p. 132).

Essas diferenças se constituem de diversas formas a partir das identidades que cada indivíduo/a assume, tendo a escola um papel importantíssimo nessas construções, onde deve deixar claro que há diversas identidades, e que nem todos/as os/as indivíduos/as se sentem atraídos por pessoas do sexo oposto, sendo assim cada identidade dessa possui suas particularidades e a escola deve ensinar os alunos a considerar e respeitar todas. Podemos confirmar no que Egypto afirma:

É fundamental que a escola possa ajudar na formação da identidade e possibilitar um desenvolvimento mais harmonioso, porque todo mundo sabe que a sexualidade é fator essencial na questão da identidade: o “ser menino” ou o “ser menina”, o que é ser homem ou mulher, os comportamentos e ações de cada gênero. Essas são as primeiras questões que aparecem para as crianças na escola e têm a ver com essa identidade básica com a formação de sua personalidade. É importante trabalhar com um conceito amplo de relações de gênero, que mostre que há infinitas formas de ser homem e de ser mulher e de expressar isso (EGYPTO, 2003, p. 01).

Dessa forma, compreendemos a enorme responsabilidade que a escola carrega quando falamos de sexualidade, e segundo Louro, ela considera dois pontos principais para compreender como ocorre a construção da sexualidade dos sujeitos:

[...] haveria dois pontos a serem considerados para a compressão das transformações das formas de encarar a sexualidade; o primeiro deles remete à compreensão de que a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política; o segundo. Ao fato de que a sexualidade é “aprendida”, ou melhor, é construída, ao longo de toda vida, de muitos modos, por todos os sujeitos (LOURO, 1999, p. 5).

A sexualidade para muitos alunos/as é um tema que eles só passam a ter conhecimento quando chegam a escola, pois, muitas famílias evitam

falar sobre o assunto, porque se sentem envergonhados, tímidos e constrangidos. Quando isso acontece, cabe a escola enquanto instituição formadora dos sujeitos, problematizar e repassar os conhecimentos sobre educação sexual.

Portanto, professores/as que assumem uma identidade homossexual precisam enfrentar os desafios do ambiente escolar onde estão inseridos. Segundo Junqueira (2009, p. 17) afirma que:

Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos LGBT. Essas pessoas vêem-se desde cedo às voltas com uma “pedagogia do insulto”, constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes – poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica.

Dessa forma compreendemos que não é fácil assumir uma identidade diferente dos/as demais professores/as. Há julgamentos, olhares, comentários, desprezos, piadas, preconceitos, é tudo isso vem da comunidade escolar no geral, sendo eles: alunos, pais de alunos, e até mesmo professores/as.

Considerações não conclusivas

Trazer à tona as questões sobre as identidades de gênero e as identidades sexuais, evidenciando as narrativas de um professor homossexual de uma escola pública em uma pesquisa de mestrado é um desafio no contexto atual de neoconservadorismo, assumido com o intuito de contribuir com o combate a homofobia no território escolar e na sociedade.

Para os limites desse texto fizemos uma discussão teórica sobre o processo de construção das identidades, das homossexualidades e os desafios enfrentados diante da homofobia no território escolar, levando em consideração que a escola faz parte de uma sociedade conservadora que precisa compreender o processo contínuo de construção e reconstrução das identidades, dentre elas as identidades de gênero e sexuais.

Estamos incursionando pelos Estudos Culturais por considerarmos que esta perspectiva teórico-metodológica possibilita a problematização dos atravessamentos no território escolar das questões das identidades, homossexualidades e educação. Fazer essa articulação a partir da escola nos permite questionar o paradoxo constitutivo dessa instituição, pois de um lado é responsável pela formação multidimensional dos sujeitos escolares visando a construção da cidadania plena e por outro lado no território escolar são produzidas práticas homofóbicas que excluem, diminuem, invisibilizam sujeitos que assumem identidades homossexuais sejam docentes, discentes ou outros sujeitos que fazem parte da instituição.

Historicamente, o território escolar foi hostil a determinadas identidades excluídas socialmente, pois conforme Louro (1997, p. 57) “Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos - tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso”. Além de produzir e reproduzir distinções e desigualdades a escola pode construir resistências as desigualdades de gênero e sexuais contribuindo assim com a construção de um outro mundo possível.

Desse modo, ao propormos esta pesquisa buscamos dar visibilidade as narrativas de docentes homossexuais podemos colaborar no combate a

homofobia e na valorização da multiplicidade das identidades de gênero e identidades sexuais dentro e forma das instituições educativas.

Referências

- ARROYO, M. G. **Vidas Ameaçadas**: Exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis: Vozes, 2019.
- BRITZMAN, D.. O que é esta coisa chamada Amor: Identidade homossexual, educação e currículo. **Revista Educação e Realidade**, v. 21, p. 71- 96, jan./jun., 1996.
- BUTLER, J.. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CASTELLS, M.. **O poder da identidade**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. Publicado originalmente em 1942.
- EGYPTO, A. C. (Org.). **Orientação sexual na escola**: um projeto apaixonante. São Paulo: editora Cortez, 2003.
- ESCOSTEGUY, A. C. D. **Cartografias dos estudos culturais**: Uma versão latino-americana. Ed. on-line. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FERRARI, A.. “Quem sou eu? Que lugar ocupo?” Grupos Gays, Educação e a Construção do Sujeito Homossexual. **Tese de Doutorado**, Campinas: Unicamp, 2005.
- FOUCAULT, M.. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.
- HALL, S.. Quem precisa da identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HALL, S.. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, S.. **Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2005.

JUNQUEIRA, R. D.. “Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal”. In: JUNQUEIRA, Rogério D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/UNESCO, 2009, 367-444 p.

JUNQUEIRA, R. D.. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, Coleção Educação para Todos, v. 32, p. 85-93.

LOURO, G. L.. **Gênero, Sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista, Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L.. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogia da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, G. L.. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 25 , n. 2, p. 71-96, jul./dez., 2000.

LOURO, G. L.. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, G. L.. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez., 2007.

MOLINA, L.. Professores homossexuais: suas vivências frente à comunidade escolar. **Anais II Simpósio Gênero e Políticas Públicas**. Universidade Estadual de Londrina, 2011.

MOLINA, L.; FIGUEIRÓ, Mary N. D. Professores homossexuais: suas vivências frente à comunidade escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, v.7, n.2, 2012.

MOTT, L. **Homossexualidade:** Mitos e Verdades. Editora Grupo Gay da Bahia. Salvador, 2003.

SEFFNER, F.. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org). **Diversidade Sexual na Educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, Coleção Educação para Todos, v. 32. p. 125 – 139

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, T. T. da. **O que é afinal estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SIMÕES, J. A.; FACCHINI, R.. **Na trilha do arco-íris:** do movimento homossexual ao LGBT. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009.

WELZER-LANG, D.. A Construção do Masculino: Dominação das Mulheres e Homofobia. **Rev. Estud. Fem.** v. 9, n. 2, Florianópolis: 2001.

Formação de professores: os desafios no currículo de literatura do ensino médio

*Rosiléia Batista Braga
Vivian da Silva Lobato*

Introdução

A ideia da pesquisa surgiu a partir da vivência em sala de aula em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental e Médio no município de Abaetetuba-Pa durante o período em que foram realizadas as observações e também participações da disciplina de Estágio supervisionado do Curso de Letras, do qual sou graduada.

Essa experiência despertou em mim uma grande inquietação quanto ao ensino dado à literatura, e também as práticas desenvolvida pelos professores em sala de aula no que compete a referida disciplina. O desejo de desenvolver um trabalho voltado a esses desafios me fizeram articular tão logo o presente texto.

A intenção maior nesse trabalho é mostrar como a formação de professores contribui no sentido das metodologias e das concepções teóricas são engendradas e utilizadas dentro e fora do ambiente escolar, numa perspectiva de aprendizagem e também de promoção ao ensino da Literatura, tendo em vista que a mesma continua sendo pormenorizada dentro das instituições escolares.

Não obstante ao processamento da aprendizagem e do modo como esse currículo literário vem sendo oferecido, os alunos também possuem um desinteresse significativo à literatura.

Esse dia a dia no espaço escolar me possibilitou analisar as aflições de docentes mediante esse total desinteresse dos jovens nas turmas do ensino médio, os quais não se sentiam atraídos pelas práticas pedagógicas e nem tão pouco com interesse de permanecer em sala, isso porque segundo os estudantes, essas aulas não ofereciam nenhum sentido em suas vidas, e dessa forma, esse componente curricular deixava de ser ministrado pelos docentes, que se sentiam, segundo eles despreparados para desenvolver suas tarefas.

Entretanto, a literatura em si deixa de ser considerada como parte do ensino, e acaba sendo compartilhada dentro da carga horária do currículo de Língua Portuguesa sendo assim, mais uma vez, posta a margem desse sistema, isto é, dentro das instituições de ensino, ela passa então a ser considerada apenas como parte integrante das aulas de Língua Portuguesa.

As informações relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da Literatura devem estar articuladas na organização do texto como um todo, ou seja, o estudo dela não pode se restringir somente a biografia do autor, contexto histórico e ao estudo formal, mas para a formação do sujeito permitindo dessa maneira, um avantajado conhecimento de obras, despertando e instigando a imaginação, ao passo que deva também fazer o indivíduo compreender melhor o mundo que o rodeia e os valores socioculturais.

E diante disso, a abordagem teórica para este artigo se sustenta em artigos científicos de renomadas revistas que desenvolvem pesquisas voltadas para tal tema, dissertações de mestrado, teses de doutorado, além de Cândido (1995), que reflete sobre a Literatura e a educação para a sensibilidade estética e humana, Cosson (2011; 2014) que aborda o panorama do ensino da Literatura nas escolas públicas brasileiras, Gatti (2010), Lajolo (1999; 2010), que articula o mundo da leitura do mundo,

Larrosa (2002; 2016), Martins (2006), Raimann (2015) a qual aborda a profissionalização docente e seus desafios, Silva (2004; 2006; 2010), Todorov (2009), Zilberman (2008), que discute sobre a leitura e o ensino de Literatura e os documentos publicados pelo Ministério da Educação e Cultura, que legitimam a oficialização da legalidade na educação.

Pelo exposto, o referido trabalho tem uma importância significativa na área da literatura, haja vista que os estudos literários dentro das instituições escolares estão enfiados apenas nas classificações das escolas literárias, seus contextos históricos e suas respectivas características, deixando dessa maneira uma lacuna no que tange a leitura de obras de diversos autores.

A formação de professores

São muitas as inquietações de professores quanto ao momento educacional, seja pelas inúmeras transformações estruturantes, pelos aspectos curriculares, e também pela questão da gestão escolar, num cenário mercadológico, marcado por permanências neoliberais, pela competição, pelo crescimento desenfreado das licenciaturas à distância, pela presença das novas tecnologias educacionais e pela dissociabilidade entre a teoria e a prática, isto é, pela dissociabilidade entre a formação específica e a formação docente.

Mas o início de tudo de acordo com Gatti (2010) se processa com a formação de professores para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos que foi proposta no final do século XIX, com a criação das escolas normais, as quais correspondiam naquele período ao nível secundário e, posteriormente, ao Ensino Médio, a partir de meados do século XX.

Para essa autora, é no início do século XX que se dá então o aparecimento da preocupação com a formação de professores para o

secundário, correspondendo hoje aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em cursos regulares e específicos.

Investigar esses e tantos outros problemas nos remete a pensar sobre a real origem de tantas situações no ambiente escolar. Tais experiências na docência nos fazem perceber a atual condição pelas quais inúmeros professores vêm manifestando suas aflições na área educacional, isso porque as políticas públicas voltadas à educação não contemplam muitas vezes, uma formação continuada com qualidade para esses profissionais.

E nesse sentido, muitos afirmam se preocupar com as questões pedagógicas e as curriculares, outros, no entanto, pensam somente em sua remuneração salarial, o que muitas vezes acaba por deixar esses professores mais insatisfeitos ainda.

Para Silva (2004):

Nunca é demais lembrar que a docência não é um dom, mas um ofício construído por meio de um processo formativo que envolve um percurso pessoal e profissional de vida. Um percurso que é dinâmico contínuo e progressivo. O compromisso fundamental do professor é com a organização-transmissão do saber e com a formação do ser humano naquilo que lhe cabe através de currículo escolar (SILVA, 2004, p. 168).

Ao escolher a docência, faz-se necessário que a pessoa esteja ciente que ela servirá de exemplo para muitas pessoas. Não querendo dizer claro, que esse profissional deva ser a todo instante um ser dotado de verdades e razões, contudo, que tenha consciência de se esforçar ao máximo para formar pessoas que saibam viver em sociedade e sejam críticas.

Para Tardif:

Quando os professores atribuem o seu saber-ensinar à sua própria “personalidade” ou à sua “arte”, parecem estar se esquecendo justamente de que essa personalidade não é forçosamente “natural” ou “inata”, mas é, ao

contrário, modelando ao longo do tempo por sua própria história de vida e sua socialização. Além disso, essa naturalização e essa personalização do saber profissional são tão fortes que resultam em práticas as quais, muitas vezes, reproduzem os papéis e as rotinas institucionalizadas da escola (TARDFI, 2002, p. 13).

Raimann (2015) esclarece ainda que Campos (2007) apresentam também desafios ao professor no panorama das mudanças sociais. São eles: a diversificação da estrutura familiar, a migração, as novas tecnologias informacionais e o reconhecimento do valor da educação para o desenvolvimento econômico e como agente de mobilização social. E diante disso, a profissão docente para Campos se configura:

Ter profissionalismo e compromisso social, o que implica 1) pensar e pensar-se como docente não só ocupado com as tarefas didáticas, mas numa dimensão maior que inclui a gestão escolar e as políticas estratégicas educacionais; 2) ser protagonista das mudanças e capaz de participar e intervir nas decisões da escola e em espaços técnicos-políticos mais amplos; 3) desenvolver capacidades e competência para trabalhar em cenários diversos, interculturais e em permanente mudança; 4) atuar com gerações que têm estilos e códigos de comunicação e aprendizagem diversos, com novas exigências e desafios à competência dos docentes (CAMPOS, 2007, p. 17 *apud* RAIMANN, 2015).

A autora ainda esclarece que Campos (2007) recomenda que, para a docência ser reconhecida, valorizada e fortalecida, a profissão não deve ser somente objeto de prioridade das políticas públicas, mas que tenha vários setores e atores envolvidos nesse processo: os meios de comunicação, as organizações e os movimentos sociais, além de setores governamentais.

De modo geral, quando se trata de formação de professores, o entendimento é que esse processo se resume a percursos formativos sistematicamente desenvolvidos em cursos de formação, em instituições de ensino superior. E, em consequência, as políticas têm como objeto a

formação inicial e não integram as políticas relativas ao trabalho docente, em especial no que diz respeito à profissionalização e às condições de trabalho, que, de modo geral, são tratadas em outra esfera, a do financiamento.

Nesse sentido, o debate sobre a formação de professores permanece nos limites da lógica da reprodução capitalista, sem a necessária compreensão do seu caráter ideológico e a consequência mais imediata dessa compreensão é a crença de que com um bom movimento formativo, inevitavelmente teremos então bons professores.

Diante disso, esse caráter reducionista e simplificador desse entendimento é resultado da desconsideração da relação entre os domínios da produção e de reprodução das relações capitalistas, cujo resultado suprime a constatação de que a formação só se materializa na ação docente e que ocorre em situações concretas determinadas.

A formação docente de qualquer nível ou modalidade deve considerar como meta o disposto no Art. 22º da LDB 9.394/96, que estipula:

A Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 2007, p. 17).

Esse fim está voltado para todo e qualquer estudante, para evitar discriminação ou para atender o próprio Art.16º do referido texto, em que fica claro a este respeito quando prioriza “a formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando”.

E para a formação continuada, em seu Art. 3º, estabelecem que:

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na Educação Básica em suas etapas – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio – e modalidades – Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de nível Médio, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação Escolar quilombola e Educação à Distância – a partir da compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e a difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico (PPP) da instituição, na perspectiva de garantir com qualidade, os quatro direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2017, p. 3).

Se cada vez mais se exige dessa formação docente um bom preparo para que possibilite aos profissionais do magistério uma qualificação multidisciplinar e polivalente, não se pode deixar de assinalar também as exigências específicas e legais para o exercício da docência no que corresponde às etapas da Educação Básica.

Assim, é fácil culpar o professor, a proposta de formação e a instituição que o formou pelos resultados de seu trabalho com alunos, em escolas que se propõem a atender os filhos dos que vivem do trabalho, com uma proposta pedagógica burguesa e sem condições mínimas de trabalho, incluindo a escassa remuneração e a desvalorização social.

Conceituando a literatura

Etimologicamente, o termo deriva do latim *literatura*, a partir de *littera*, *letra*¹. Aparentemente, portanto, o conceito de literatura parece

¹ Segundo Vítor Manuel de Aguiar e Silva, o lexema “literatura” já aparece, em língua portuguesa, num texto datado de 1510.

estar implicitamente ligado à palavra escrita ou impressa, à arte de escrever, à erudição.

Nas línguas europeias, a palavra “literatura” designou em regra até ao século XVIII, o saber, o conhecimento, as artes e as ciências em geral. Até a segunda metade desse século, para designar especificamente a arte verbal. O *corpus* textual eram utilizadas palavras como “poesia”, “verso” e “prosa” (que hoje reconhecemos enquanto classificação de géneros literários).

Citemos Maria Vitalina Leal de Matos:

A palavra literatura só em época relativamente recente – desde meados do século XVIII – tem o significado que hoje lhe damos. Até aí, a palavra existia, mas com um sentido diferente: designava, de modo geral, o que estava escrito e o seu conteúdo, o conhecimento. [...] O vocábulo “literatura” durante o século XVIII, continuando ainda a designar o conjunto das obras escritas e dos conhecimentos nelas contidos, passa a adquirir uma acepção mais especializada, referindo-se às “belas artes”, ganhando assim uma conotação estética e passando a denominar-se a arte que se exprime pela palavra” (MATOS, 2001, p. 200-201).

Dessa forma, saliente-se que ao significar a arte que se exprime pela palavra, o vocábulo assume desde logo uma referência nacional, enquanto conjunto da produção literária de determinado país.

Por conseguinte, a nossa literatura sempre manteve viva a tradição da literatura portuguesa. Obedecendo a ela, sendo submissa e sempre refletindo todas as suas manifestações, embora sem nenhuma excelência. Ainda sem propósito acabaria esse sentimento por determinar os movimentos literários que em estilo diverso ao da metrópole, viessem a exprimir um gênio nacional e que gradativamente se diferenciava.

E assim, necessariamente nasceu e se desenvolveu a nossa literatura. Como um rebento da literatura portuguesa e seu reflexo novamente.

As divisões feitas no desenvolvimento de nossa literatura não parece corresponder a nossa realidade. Isso nos mostra a sua variação e sua grande diversidade nos diferentes historiadores.

Literatura por assim dizer é arte literária. Somente o escrito com o propósito ou a intuição dessa arte, isto é, com os artifícios de invenção e de composição que a constituem é, a meu ver, literatura.

A história dela é de meu humilde conceito, a história do que nossa atividade literária sobrevive na nossa memória coletiva de nação. Ou seja, não cabendo nela os nomes que não lograram viver além do seu tempo, também não cabendo nomes que por mais ilustres que regionalmente sejam não conseguiram, ultrapassar as raias das suas províncias, se fazendo nacionais.

A história literária deve antes ser a história daquelas do que destes. Obras e não livros, movimentos e manifestações literárias sérias e conseqüentes, e não modas e rodas literárias, eiva das literaturas contemporâneas, são a meu ver o imediato objeto da história da literatura.

E assim, o conceito de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da maneira com que a natureza daquilo que é lido. E com esse entendimento, muitos textos já nascem literários, outros, porém atingem a sua condição de literários, e a outros tal condição lhes é imposta. Mas o que importa mesmo pode não ser a origem desse texto, mas o modo como as pessoas o considera.

No sentido mais ligeiro de se explicar, é que os julgamentos de valor parecem também ter uma relação com o que realmente se considera literatura, e o que não se considera. Isso significa que não necessariamente o estilo tem de ser belo para ser literário, mas sim de que tem de ser do tipo considerado belo.

Logo, a literatura é um bem cultural, pois seu ingresso colabora para o pleno desenvolvimento da educação estética, da sensibilidade, da

concentração, dos aspectos cognitivos e também linguísticos, do exercício da imaginação, além de favorecer o uso aos diferentes saberes dos povos e lugares desconhecidos, sejam dos locais reais ou imaginários.

Para Antônio Cândido (1995) a literatura desenvolve em nós a sensibilidade, tornando-os mais compreensivos, reflexivos, críticos e abertos para novos olhares e possibilidades diante da nossa condição humana. Ela também nos permite refletir sobre o mundo em nossa volta, abrindo nossos horizontes, além também de ampliar os saberes, permitindo com isso outras e novas perspectivas.

Ainda conforme o autor, a Literatura corresponde à necessidade cultural e universal, mas pode causar a mutilação da personalidade, porque ela dá forma aos sentimentos e a nossa visão de mundo, nos humanizando, fazendo nos libertar do caos. Para ele, a Literatura é também um instrumento que desperta a consciência fazendo com que lutemos pelos nossos direitos; é tudo o que pode ser chamado de criação poética ficcional e dramática, alcançando todos os níveis sociais e culturais, desde o que chamamos de folclore e a forma mais complexa de produção escrita das grandes civilizações.

Como diz Candido, em “O direito à literatura”, são três as dimensões da literatura: uma forma de conhecimento, uma construção estética e uma visão de mundo (Candido, 2004 p. 176). Logo, entendemos que a forma desse excerto citado acima se refere ao leitor, à construção estética ao texto e à visão de mundo do autor. Seria muito profícuo para o leitor em formação a possibilidade de vivenciar essas três dimensões.

A literatura no ensino médio

O Currículo do ensino médio é continuamente discutido e alguns documentos oficiais revelam-se como os norteadores para os docentes que

buscam repensar constantemente a sua prática com base nos suportes teóricos e metodológicos.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) apresentam os conhecimentos de literatura, justificando, no entanto que os Parâmetros Curriculares Nacionais ao incorporarem no estudo da linguagem os conceitos de literatura, passaram ao largo dos debates, que o ensino desse componente curricular vem suscitando além de negar a ela mesma autonomia e a especificidade que lhe é devida.

Diante disso, percebe-se então a crítica apresentada nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) em relação ao espaço até então limitado que a literatura ocupou nos PCNs (BRASIL, 2002), o que reforça a necessidade de se repensar o currículo com base nas contribuições dos estudos direcionados à obra literária.

Por conseguinte, os (PCNs) são também documentos orientadores das práticas direcionadas ao tratamento dado à literatura na educação Básica, destacando que no ensino médio os PCNs revelam concepções idênticas sobre a natureza e a função da literatura, valendo de considerações sobre o texto literário, ao passo que a proposta curricular voltada para o ensino médio trata superficialmente das questões literárias.

E com isso se revela um paradoxo, tendo em vista que no ensino médio, o estudo da literatura enfiado na organização apenas curricular necessita de orientações mais urgentes e aprofundadas para que os profissionais dessa área consigam rever estratégias e procedimentos direcionados as práticas de leitura literária.

E nesse sentido, os PCNs procuram explicitar os conceitos alusivos à leitura a partir da compreensão de dois eixos que sustentam os Parâmetros: representação/comunicação e investigação/compreensão. Esses parâmetros tomam a Literatura em seu *stricto sensu* como arte que

se constrói palavras e na defesa das especificidades inerentes a essa Literatura.

Enfatizam com isso a importância de sua presença no currículo do Ensino Médio, discutindo sobre sua necessidade, enfocando a arte, e ao mesmo tempo conduzindo ela a outras formas de expressão artística como um saber fundamental ao homem, não sendo apenas privilégios de uma minoria:

[...] Sempre gozou de *status* privilegiado ante as outras, dada à tradição letrada de uma elite que comandava os destinos da nação. A literatura era tão privilegiada que chegou mesmo a ser tomada como sinal distintivo de cultura, logo de classe social (BRASIL, 2006, p.55).

As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio permitem, portanto, inferir que os ensinamentos de Língua Portuguesa e de Literatura busquem desenvolver no aluno-leitor seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura com vistas a ampliar ou construir o letramento.

A formação do aluno leitor de Literatura é discutida nesses documentos de forma bastante ampla apontando as necessidades de letramento literário que leve aos jovens a não lerem apenas as obras literárias, mas que possam ir além, conhecendo textos que falem da Literatura.

Cosson (2011) diz que se o aluno sai da escola não gostando de leituras da ordem da ficção literária, a adoção dessa prática cultural em sua vida acaba tornando-se incerta ou, por vezes, inexistente. Geralmente na escola se lê pouco e com fins didáticos: lê-se para apresentar um

seminário, fazer a análise de um romance ou poema, relacionar os conhecimentos presentes nos textos de forma transdisciplinar, preparar-se para concursos entre outras finalidades, talvez por isso, a leitura fora da escola esteja fortemente condicionada pela maneira como a instituição tem organizado o seu fazer docente em relação a esse objeto.

E a Literatura possibilita isso, ou seja, significar a partir da leitura, pois é uma forma privilegiada de linguagem, porque entre outros aspectos favorece o desenvolvimento da educação e da sensibilidade estética como sugere Antônio Cândido, cujas ideias estão bem presentes quando se trata de Literatura.

Para Zilberman & Silva (2008) o ensino de literatura continuará neste limite se forem prosseguidas as aceitações das formas que lhe fizerem surgir. O papel por ela desenvolvido nos tempos anteriores e sua função de intermediar indivíduo/língua escrita/nacionalidade na sociedade burguesa não podem consistir no seu caráter educativo, até porque estes constituem um dos grandes problemas do ensino: a falta de leitura pelos alunos.

No entanto, o ensino dela deve consistir na formação de leitores, em uma possibilidade oferecida para uma experiência com o texto literário, que advém da literatura como forma de expressão, não na velha periodização que divide a história literária. E com isso, a leitura é o que pode validar esse ensino de literatura, pois através dela provêm atividades das quais comportam a penetração na esfera da alteridade em que o indivíduo mergulha e retorna sem se perder.

E assim, Silva (2006) propõe que os professores se empenhem em desenvolver atividades que contemplem a adequada escolarização da leitura e da literatura favorecendo a autonomia do aluno/sujeito dentro da sala de aula e nas práticas sociais de leitura.

E para que este quadro torne-se concreto no ensino de literatura é necessário, no entanto que os professores sejam leitores críticos e conheçam ou encontrem também modos de trabalhar efetivamente com esse texto literário, de forma a obter bons resultados para sua prática, as quais seriam, por exemplo, discussões sobre os conceitos atuais de literatura, considerando obras e autores não canonizados, o conhecimento de novos métodos para a análise literária para se propor a construção de significados relevantes aos docentes e ao próprio alunado.

Pois bem. À medida que a literatura passa a ser mais um componente curricular a ser aprendido tão somente em sua periodização, ou mais:

Quando o contato não é feito mediante a leitura dos textos literários, mas por meio do acesso à crítica ou a teoria literária, perde-se outra maneira de conhecimento sobre a humanidade e sobre si mesma. Esse direito defendido por Antônio Candido cabe também à escola a defesa de sua permanência. E pensar em direitos humanos, segundo ele, implica um pressuposto, qual seja “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CANDIDO, 1995, p. 239).

Nesse viés, o professor de literatura do ensino médio precisa conciliar então a sua formação teórica e crítica baseada na história literária, além do que ainda tem que enfrentar o desinteresse dos jovens para a leitura e em especial, pela literatura, o que muitas vezes, eles usam o argumento de que é uma leitura muito distante do seu horizonte cultural.

Os desafios no ensino de literatura na educação básica

No contexto educacional brasileiro, Zilberman (2008) identificou uma crise no ensino de literatura, que ocorre em razão de que ela perdeu a eficácia pedagógica pretendida pela classe burguesa, em decorrência do projeto educacional elaborado nas últimas décadas do século XX, o qual

pensava a escola como instituição formadora de mão de obra para abastecer novos postos de trabalho decorrentes do processo de industrialização. Uma concepção que se pode entender como uma “preparação apressada”, com a assimilação de regras educacionais elementares.

A autora relata ainda que um dos sintomas dessa “crise” é a falta de leitura por parte dos estudantes e seu desconhecimento do patrimônio literário nacional. Esse contexto tem esvaziado de sentido as aulas de literatura, em que a finalidade desse ensino na escola é posta em questão, por alunos e professores.

[...] Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. [...] Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada (COSSON, 2014, p. 23).

As palavras de Cosson (2014) evidenciam um dos principais desafios contemporâneos para o ensino de literatura na escola, é concentrar o foco na história da literatura com as características dos estilos literários contextualizando aos seus autores e suas obras, entre deixando de lado a literatura propriamente dita, só vivenciada em toda a sua plenitude na leitura das próprias obras, o que muitas vezes é negligenciado pela escola.

Outra barreira do ensino literário no Brasil é enunciado por Lajolo (2010, p. 19), quando considera que “o papel da escola é de avaliadora e de fiadora do que é literatura, cabendo a ela valorizar ou desvalorizar obras

literárias, por ser detentora de um grande poder de censura estética em relação a produção literária”.

Para Todorov:

O perigo que hoje ronda a Literatura não está, portanto, na escassez de bons poetas ou ficcionistas, no esgotamento da produção ou criação poética, mas na forma como a literatura tem sido oferecida aos jovens desde a escola primária até a faculdade: o perigo está no fato de que por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura de textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária (TODOROV, 2009, p.10).

A reflexão feita por esse estudioso é pertinente, porque as práticas pedagógicas que trazem as ficções literárias como objeto de ensino tem provocado muito mais aversão do que contribuição para a formação de leitores desse tipo de texto.

Dessa forma, muitos escritores e seus textos deixam de ser estudados em virtude dos requisitos de leitura impostos pela própria escola. Nessa mesma direção está o pensamento de Martins (2006), ao avaliar que há considerável diferença entre as visões da escola e dos estudantes sobre a literatura, o que ocasiona a imposição de valores literários aos alunos, desprezando sua história:

Logo, é preciso repensar os julgamentos de valor disseminados pelas instituições que abordam a literatura sob prismas distintos (a escola, a crítica literária, a imprensa etc.), quando consideramos que cabe ao leitor construir o seu próprio ‘cânon literário’, valorizando seu repertório de leituras (MARTINS, 2006, p. 86).

Assim, um caminho para mudar essa realidade está proposto por Silva (2010) quando a escola, por meio da leitura literária pode

proporcionar a educação do leitor com o intuito de dilatar suas limitações culturais e sociais, sendo nesse caso por meio da liberdade criativa e crítica potencializada pela escola e associada às suas próprias experiências.

Metodologia

O percurso metodológico para a pesquisa pretendia ser um trabalho qualitativo diante de uma observação participativa, na qual se intencionava usar como objeto de pesquisa a entrevista em que a ferramenta para coleta de dados objetivava ser um questionário semi estruturado a ser aplicado com os participantes.

O *locus* de pesquisa então nesse caso, seria uma Escola Estadual de Ensino Médio, no município de Abaetetuba, e teria como sujeitos de pesquisa três docentes licenciados em Letras e lotados nessa instituição, porém em virtude do atual cenário pandêmico em razão da COVID-19, não foi possível a princípio realizar tal trabalho, no entanto, o texto expõe somente informações bibliográficas levantadas perante alguns artigos de revistas científicas, dissertações de mestrado, nos quais se obtém informações sobre tal tema.

Nesse sentido, por enquanto o que se pode oferecer são apenas dados bibliográficos sobre a temática manifestada, mas futuramente tão logo quando as instituições de ensino, em especial a escola selecionada, voltar com suas atividades presenciais, o estudo retomará com dados concretos de pesquisa.

Conclusão

Por tudo isso, o estudo nos apresentou uma discussão sobre formação dos profissionais da educação, e ao mesmo tempo o ensino da literatura e os seus desafios frente ao processo de aprendizagem na educação básica.

Nesse sentido, o ensino desse componente curricular deveria ser ministrado na escola como um instrumento de fruição que representasse não apenas um componente curricular predominantemente teórico, mas que propusesse fazer uma aproximação com o contexto sociocultural no qual está inserido o estudante.

Se, por um lado, há necessidade de sistematizar e teorizar a literatura, seus autores e obras mais significativos, por outro, há que se reconhecer seu valor formativo e sua função como instrumento de significação e abstração. Se for possível ao estudante compreender esses dois lados, terá ele, a opção de trilhar o rumo mais conveniente para si, adotando a literatura como meio que irá conduzi-lo nessa caminhada.

Referências

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, códigos e suas tecnologias/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagenso2.pdf>

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). **Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009**. Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

BRASIL. **PCN + Ensino Médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 1, 2002, 241 p.

CÂNDIDO, A.. **O direito à literatura**. In: *Vários escritos*, 3ª Ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, A.. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 169-91.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2^a. Ed. São Paulo: Contexto, 2014.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out./dez., 2010.

LAJOLO, M. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2010.

LARROSA, J. **Nietzsche e a Educação**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes, João Vanderley Geraldi. 1^a. ed.; reimpr. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MARTINS, I.. **A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?** *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia; KLEIMAN, Angela B. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 83-102.

MATOS, M. V. L. de. **Introdução aos Estudos Literários**. Lisboa. Verbo, 2001.

RAIMANN, E. G.. A profissionalização docente e seus desafios. **V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPO – Cátedra Unesco**. PUC-PR. Curitiba, de 26 a 29 de outubro de 2015.

SILVA, E. T. da. Ensino-aprendizagem e leitura: desafios ao trabalho docente. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004, p. 26-35.

SILVA, I. M.. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? *In*: **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

SILVA, M. Literatura e experiência de vida: novas abordagens no Ensino de Literatura. **Nau Literária: crítica e teoria de literaturas**, v. 6 n. 2, p. 1-10, 2010.

SILVA, V. M. de A. e. **Teoria da Literatura**, 8ª. ed., Coimbra: Almedina, 2007.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TODOROV, T.. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. **Literatura e pedagogia**: ponto e contra ponto. São Paulo: Global; Campinas: ALB/Associação de leitura do Brasil, 2008.

ZILBERMAN, R. Literatura, escola e leitura. *In*: SANTOS, J. F.; OLIVEIRA, L. E. (Orgs.). **Literatura e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 45-60

Autores e Autoras

Alef Farias da Silva - Graduado em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (2018); é agente administrativo da Prefeitura Municipal de Abaetetuba e da Universidade Federal do Pará; Mestrando do Programa de Pós-graduação em Cidades, Territórios e Identidades/PPGCITI/UFPA. E-mail: aleffariasdasilva36@gmail.com

Antonio Gilson Barbosa Azevedo - Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades/PPGCITI/UFPA, orientado pelo Professor Lívio Sérgio Dias Claudino do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades PPGCITI/UFPA e Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia/UNIFESSPA. Faço parte do Grupo de Pesquisa Dispositivos, Instituições, Desenvolvimento e Agroecologia/DIDRA. Sou professor da rede municipal do município de Cametá/Pa. E-mail: antonio.azevedo@ifch.ufpa.br

Josimere Serrão Gonçalves - Pedagoga; Especialista em Coordenação e Organização do Trabalho Pedagógico/CUBT/UFPA; Especialista em Relações Raciais para o Ensino Fundamental/UNIAFRO/UFPA. Técnica em Educação na Rede Estadual de Ensino (SEDUC/PA). Integrante do GEPEGE - Grupo de Pesquisa em Gênero e Educação/CNPq. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Cidades, Territórios e Identidades/PPGCITI-UFPA, na linha de pesquisa Identidades: linguagens, práticas e representações, sob orientação da Prof^a Dr^a Joyce Otânia Seixas Ribeiro. E-mail: josi_goncalves@hotmail.com

Joyce Otânia Seixas Ribeiro - Professora de Didática da Faculdade de Educação e Ciências Sociais/FAECS/Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA; Professora do PPGCITI/CAAB/UFPA, na linha de pesquisa Identidades: linguagens, práticas e representações; líder do Gepege - Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação/CNPq. E-mail: joyce@ufpa.br

Lívio Sérgio Dias Claudino - Engenheiro agrônomo; Professor/pesquisador e extensionista efetivo da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Abaetetuba. Doutorado em Desenvolvimento Rural (2016) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PGDR/UFRGS) e CIRAD e AgroParisTech (França); Docente vinculado

ao Programa de Pós-graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI/UFPA). Líder do Grupo DIDRA/Grupo de Pesquisa-Ação Dispositivos, Instituições e Desenvolvimento Rural, e GEPAFAM/Grupo de Estudos sobre Pecuária na Agricultura Familiar na Amazônia, ambos da UFPA. E-mail: livio.claudino@gmail.com

Lorena de Nazaré Silva de Sousa - Graduada em Letras/Língua Portuguesa/UFPA/Campus Universitário de Abaetetuba; Discente do mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Cidades: Identidades e Territórios PPGCITI/UFPA, na linha de pesquisa Identidades: linguagens, práticas e representações sob a orientação da Prof^a Dr^a Vilma Nonato de Brício; integrante do Experimentações - Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Subjetividade e Sexualidade na Educação Básica. E-mail: loren.lorena12@gmail.com

Márcio Valério de Oliveira Favacho - Graduado em Tecnologia em Processamento de Dados/UNAMA; Graduado em Ensino Profissionalizante, e ênfase em Informática pela UNISUL; Especialista em Análise, Gerência e Projeto de Sistemas pela Faculdade de Tecnologia do Amapá/CETE. Aluno do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Informática com ênfase em Sistemas de Informação e Multimídia pela Universidade Fernando Pessoa na cidade do Porto em Portugal. Aluno do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades/PPGCITI/UFPA - Campus Universitário de Abaetetuba. ORCID: <https://orcid.org/0000-2603-0607-946X>. E-mail: márcio.favacho@abaetetuba.ufpa.br

Mauriceia Rodrigues Barbosa - Pedagoga/UFPA - Campus Universitário de Abaetetuba; Especialista em docência do Ensino Superior/FAMART; Mestranda do Programa de Pós-graduação em Cidades: Território e Identidade/PPGCITI, na linha de pesquisa Identidade: Linguagens, práticas e representações, sob orientação da Prof^a Dr^a Joyce Otânia Seixas Ribeiro. Integrante do GEPEGE/CNPq. Bolsista CAPES. E-mail: mauriceiab8@gmail.com

Orlando Nobre Bezerra de Souza - Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000) com aprofundamento de estudos em Sociologia das Organizações Escolares na Universidade do Minho, em Portugal. Atualmente é Pesquisador e Docente Adjunto da Universidade Federal do Pará, do Instituto de Ciências da Educação, desenvolvendo suas atividades acadêmicas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Rural, do qual é o Líder Institucional, além de participar do Grupo de Estudos

e Pesquisa sobre Estado e Educação na Amazônia (GESTAMAZON). E-mail: orlandos@ufpa.br

Rafael Barreto de Lima - Graduado em Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal do Pará - Campus Abaetetuba; Professor na SEDUC/Tailândia; Especialista em Metodologia do ensino de Ciências e Biologia; Especialista em Língua Brasileira de Sinais; Especialista em Gestão Escolar (andamento); Especialista em Tecnologia da informação e comunicação aplicada a educação (andamento); aluno do Programa de Pós-Graduação em Cidades: territórios e identidades, na linha de pesquisa, Identidades: linguagens, práticas e representações. E-mail: rafael.lima@abaetetuba.ufpa.br

Ricardo Costa Amaral - Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Cidades: Territórios e Identidades/UFPA Abaetetuba-PA. Possui graduação em Pedagogia pela Fundação Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS, Pós-graduação em Docência do Ensino Superior - Faculdade Panamericana (FPA) e Pós-graduação em Gestão Educacional, Supervisão e Orientação Escolar - Faculdade União Cultural do Estado de São Paulo (UCESP). Atualmente é consultor educacional no Sistema de Ensino Inove (Abaetetuba), na Faculdade Agapé de São Felix do Xingu-PA, na Faculdade de educação e tecnologia do Pará (FAETE) em Abaetetuba-PA, na Escola Técnica Vale dos Carajás (ETVC - Parauapebas) entre outras instituições educacionais. Participa do Grupo de pesquisa Estudos da Biodiversidade e Sustentabilidade na Amazônia Tocantina/UFPA. E-mail: ricardocosta.amaral@hotmail.com

Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa - Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2016); Professora da Faculdade de Educação e Ciências Sociais/Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA; Professora do Programa de pós-graduação em Cidades, Territórios e Identidades/PPGCITI/Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA, na linha de pesquisa, Identidades: linguagens, práticas e representações; líder do DIRE - Grupo de Pesquisa em Discurso e Relações de Poder. E-mail: rsns@ufpa.br

Rosiléia Batista Braga - Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa/UFPA/Campus Universitário de Abaetetuba; Especialista na Educação de Jovens e Adultos: saberes ribeirinhos e práticas pedagógicas/IFPA/Campus de Abaetetuba (2021); Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades/PPGCITI/UFPA/Campus Universitário de Abaetetuba, na linha de Pesquisa

Identities: Linguagens, Práticas e Representações, sob a orientação da Prof^a Dr^a Vivian Lobato. E-mail: rosileia.braga@abaetetuba.ufpa.br

Vilma Nonato de Brício - Doutora em Educação/PPGED/ICED/UFPA, Professora Adjunto I da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Abaetetuba. Professora do Programa de Pós-Graduação em Cidades: territórios e identidades, na linha de pesquisa, Identidades: linguagens, práticas e representações; líder do Experimentações - Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Subjetividade e Sexualidade na Educação Básica/CNPq. E-mail: briciovn@gmail.com

Vivian da Silva Lobato - Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Pós-doutorado pela Fundação Carlos Chagas/FCC/São Paulo. É professora da Universidade Federal do Pará-UFPA e Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Cidades, Territórios e Identidades/PPGCITI. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9501-0200>. E-mail: vivianlobato@yahoo.com.br

Yvens Eli MartinsCordeiro - Doutor em Ciências Agrárias, Área de Concentração Agroecossistemas da Amazônia (2011), pelo Convênio UFRA/EMBRAPA; é Professor Adjunto II, da Universidade Federal do Pará, atuando principalmente na pesquisa, ensino e extensão na área da educação no campo, especificamente com temas relacionados a etnobioidiversidade e as práticas agroecológicas na agricultura familiar. É líder do grupo de Estudos em biodiversidade e Sustentabilidade na Amazônia Tocantina. Atua como docente permanente do Programa de Pós Graduação em Cidades, Território e Identidades/PPGCITI/UFPA. E-mail: yemcordeiro@ufpa.br

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org